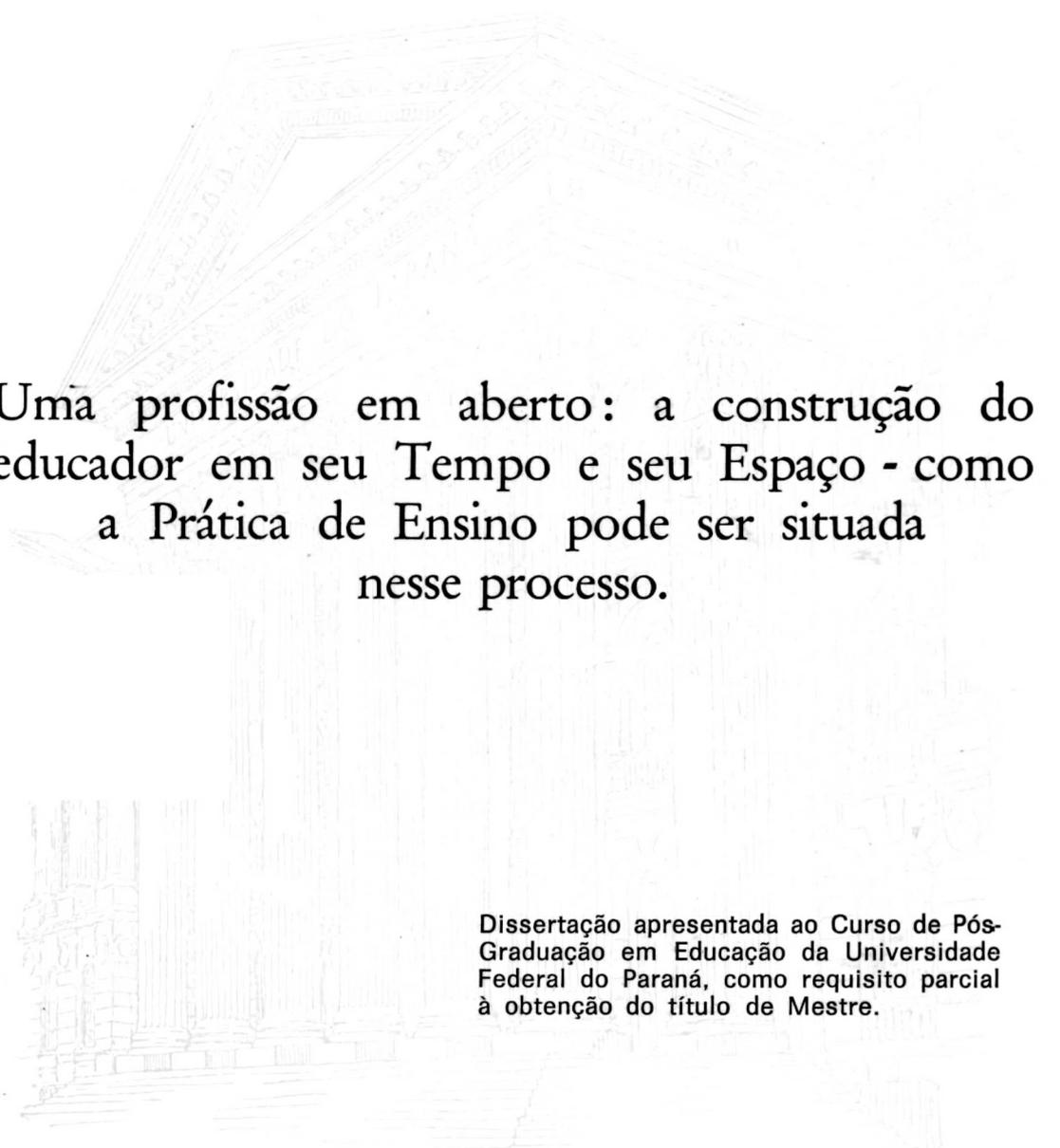


LIA THEREZINHA SAMBATTI



Uma profissão em aberto: a construção do educador em seu Tempo e seu Espaço - como a Prática de Ensino pode ser situada nesse processo.

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

CURITIBA  
1990

LIA THEREZINHA SAMBATTI

Uma profissão em aberto: a construção do educador em seu Tempo e seu Espaço - como a Prática de Ensino pode ser situada nesse processo.

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

CURITIBA  
1990

PROFESSORA ORIENTADORA

REJANE DE MEDEIROS CERVI, Doutora  
em Educação, Universidade Central  
de Barcelona.

## MENSAGEM

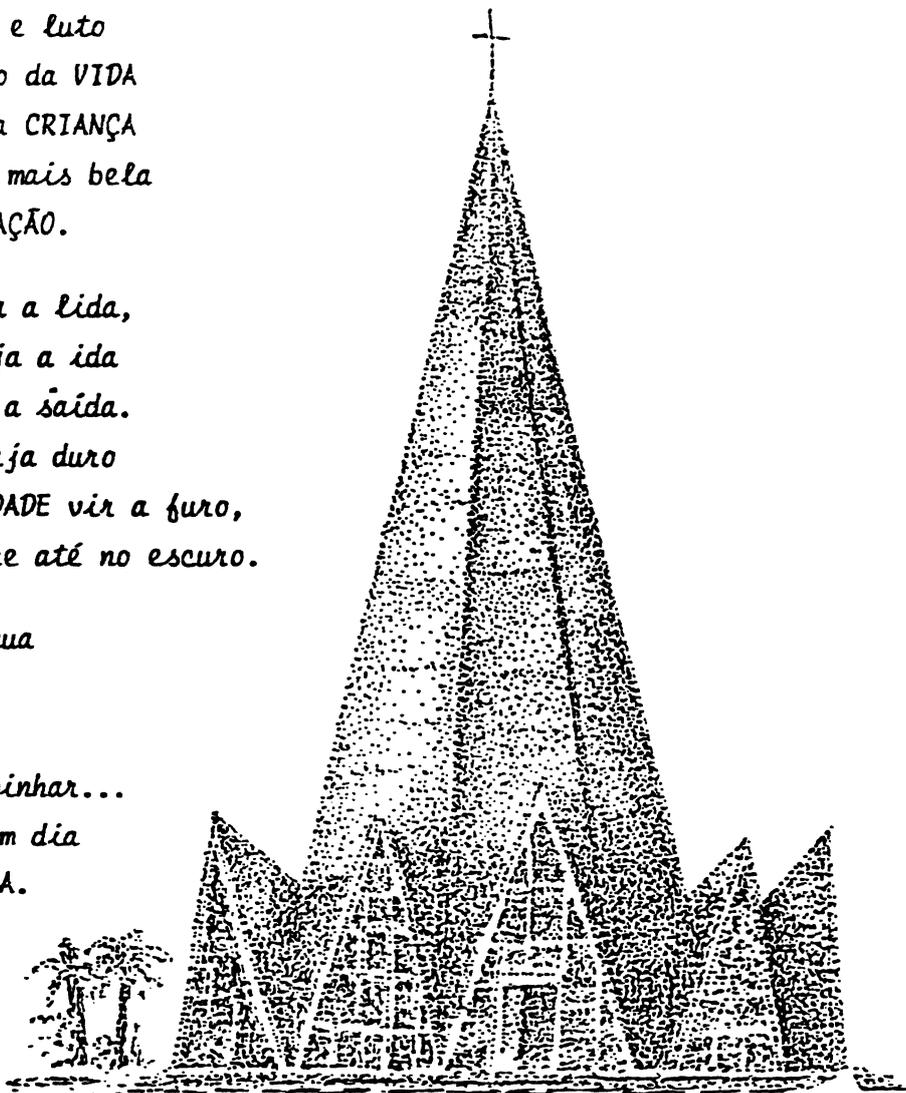
### ESTRELA ESPERANÇA - EDUCAÇÃO

Lia T. Sambatti

*Amarrei meu arado a uma estrela  
estrela ESPERANÇA  
Da constelação do FUTURO  
Com esse arado trabalho,  
procuro, estudo e luto  
no solo profundo da VIDA  
pela formação da CRIANÇA  
para a colheita mais bela  
do planeta EDUCAÇÃO.*

*Embora dura seja a lida,  
embora longa seja a ida  
é nela que vejo a saída.  
Embora o solo seja duro  
impedindo a VERDADE vir a furo,  
embora se caminhe até no escuro.*

*A estrela continua  
bela e nua  
minha e tua  
inspirando o caminhar...  
Preciso ver algum dia  
esta nova PARUSIA.*



NEVEZ

## DEDICATÓRIA E

## AGRADECIMENTO

Este é um trabalho que brotou do chão de minha vida e de muitas outras pessoas presentes no meu caminhar.

A todas elas, colegas e professores de mestrado sobretudo minha orientadora, colegas e professores de vários níveis de ensino, alunos que tive de todas as idades, amigos e familiares, dedico esta dissertação agradecendo pelo muito que me propiciaram. Dedico às pessoas que aqui estão e às que até já partiram desta Terra.

Gostaria de ser o porta-voz de todas, de quem retiro a força, a coragem, o estímulo, o exemplo e muito amor.

Esta construção é nossa, mas as limitações são minhas.

Muito obrigada, obrigada Senhor.

Amém.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vi
RESUMO.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	1
1.1 Origens do Estudo.....	1
1.2 O Porquê da Esperança em Educação.....	4
1.3 Teoria Versus Prática.....	9
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	24
2.1 Considerações Preliminares.....	24
2.2 Desenvolvimento.....	29
3. A PRÁTICA DE ENSINO - ETAPA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR....	39
3.1 A Questão da Formação do Educador Hoje.....	39
3.2 A Prática de Ensino - Origem e Evolução.....	48
3.3 História da Prática de Ensino na Fundação Universi- dade Estadual de Maringá - F.U.E.M.....	71
3.4 Situação atual da Prática de Ensino na F.U.E.M....	81
4. UM PRO-JETO PARA A PRÁTICA DE ENSINO NA F.U.E.M.....	96
4.1 À Guisa de Esclarecimento.....	96
4.2 Uma Prática de Ensino no Contexto de Maringá.....	97
4.3 O Fórum dos Professores de Prática de Ensino.....	109
4.4 Observações Complementares.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	126
ANEXOS.....	131

## LISTA DE QUADROS

1 - Caracterização Geral do Questionário Exploratório Preenchido pelos Alunos das 3 <sup>as</sup> Séries - Magistério - Maringá - 1989.....	30
2 - Incidência de Escolhas no Questionário Exploratório Referentes a Alegria Proporcionada e Competência Demonstrada por Professores para os Alunos das 3 <sup>as</sup> Séries - Magistério - Maringá - 1989.....	33
3 - Professores Efetivos em Exercício em 1/89 na Disciplina de Prática de Ensino - F.U.E.M.....	36
4 - Evolução da Normatização Federal da Prática de Ensino - Formação Pedagógica a Nível de 3 <sup>o</sup> Grau e Registro de Licenciado.....	52
5 - Evolução da Prática de Ensino - FUEM - 1/75 a 1/89 - Matrícula Inicial de Alunos por Disciplina.....	82
6 - Situação da Prática de Ensino - FUEM - 1/89 - Turma Constituída, Matrícula Inicial de Alunos e Qualificação do Respectivo Professor.....	85

## RESUMO

Este estudo trata da formação do educador, vista sob o prisma da graduação, tendo por destaque a Prática de Ensino, envolvendo tanto alunos como professores. Nele se aliam a experiência docente da autora e a união das dimensões afetiva e cognitiva, referendando a necessidade da formação continuada do professor.

O situar, no tempo e no espaço, a construção da pessoa, principalmente, seu desempenho profissional, exigiu que se recorresse à história da cidade, o que, por sua vez, é tomado como ponto de partida para uma nova praxis docente.

A esperança na educação, que busca no estudo e na intuição amparo para seu vir-a-ser participante da transformação da sociedade, está presente sustentando todo este trabalho.

A força do social, com raízes na terra e na gente, transparece na metodologia utilizada, e sobretudo, na proposta do Fórum de Professores de Prática de Ensino.

Para a compreensão da Prática de Ensino se adentrou na história da Universidade de Maringá, tendo como pano de fundo o contexto nacional e mesmo injunções de ordem internacional. Isto porque se considera importante o simples, o pequeno, analisado em sua realidade própria, sem perder de vista, no entanto, a relação com o todo da questão educacional. Com esta valorização do específico, em sua concretude, agora que se clarearam por tantos outros estudos feitos, muitas imbricações sócio-político-culturais da educação, parece ser o momento propício para um novo agir.

## RÉSUMÉ

Cette étude s'agit de la formation de l'éducateur. Le centre d'attention a été les problèmes de la "*graduation*", plus précisément dans le domaine de la Pratique d'Enseignement en ce qui concerne les étudiants et les professeurs. L'expérience de l'auteur comme professeur à travers ses études continues d'approfondissements du sujet, aussi bien que l'union des dimensions affectives et cognitives ont été prises en considération tout au long du travail.

Il a été important de partir de l'étude de l'histoire de la ville pour établir dans le temps et dans l'espace comment la personne s'est construite et comment son rôle professionnel se développe. Cela a été le point de départ d'une nouvelle Pratique d'Enseignement.

Ce travail est soutenu par l'espoir dans l'éducation qui s'appuie sur la recherche et sur l'intuition pour devenir participante de la transformation de la société.

La méthodologie utilisée est basée sur le social, sur les racines du peuple et surtout sur la proposition de travail de l'ensemble (le forum) des professeurs de Pratique d'Enseignement.

Pour mieux comprendre la démarche de la Pratique de L'Enseignement, l'histoire de l'Université de Maringá, a dû être fouillée, en prenant aussi en considération le contexte national

et voire international. Cela parce que intérêt de cette étude se dirige vers le simple, analysé dans sa réalité même, sans oublier, tout le rapport nécessaire avec les problèmes généraux de l'éducation. Avec cette valorisation du concret et comme des si bonnes études ont été réalisées dans le domaine de l'éducation, en prenant compte les relations socio-politiques culturelles, l'auteur croît que maintenant c'est le moment convenable pour un nouvel essor.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

### 1.1 Origens do Estudo

O interesse pelo tema desta dissertação - formação do educador e em especial pela prática de ensino nela inserida - faz parte da trajetória profissional da autora, num exercício docente de mais de vinte anos, no município de Maringá-PR, tanto em sua universidade (F.U.E.M.)<sup>\*</sup> como no ensino de 2º grau (I.E.E.M.)<sup>\*</sup> além de incursões na rede municipal paraescolar.

Neste estudo, sempre se terá presente a preocupação com o crescer num chão e circunstâncias próprias, pois o Homem e a Educação estão situados no Tempo e no Espaço, com as possibilidades de Ser ou Não-Ser. O tomar consciência do existir, do ser-nò-mundo, será considerado como integrante importante na construção do educador porque, se não se existe fora da realidade, é na relação homem-mundo que se há de buscar o ponto de partida para o ato de conhecimento de si mesmo e do coletivo em que se está inserido.

Essa experiência existencial, a nível pessoal, emergindo da constante possibilidade de transformação que faz parte da vocação ontológica de humanização que se tem, é que permitiu, ao retornar-se à mesma universidade (UFPR) onde se fizera

\* F.U.E.M. Fundação Universidade Estadual de Maringá

\* I.E.E.M. Instituto de Educação Estadual de Maringá

a graduação em Pedagogia (1966), tentar unir a reflexão à ação passada, à docência exercida nesses vinte anos e daí extrair subsídios para a ação numa nova perspectiva.

O anseio de modernidade, de atualização, de ser cidadão participante do mundo é que impulsiona esta caminhada, mesmo com os riscos sérios de quem já tem toda uma história de vida e posições conquistadas. Anseio este, que, por sua vez, não era novo, pois faz parte de quem pertencera à geração dos anos 60, onde se tinha vivido o "*desenvolvimento nacionalista*" e a contestação humanista-cristã das posições marxistas-ortodoxas. De quem também participara da militância estudantil a nível de 2º grau e sobretudo universitária, quando o país se agitava na discussão sobre as reformas de base. Nessa volta existem muitas semelhanças. O tempo hoje também é de expectativa de mudança. Já se experimentou a repressão, o autoritarismo e a "*Nova República*" e há uma sede de justiça social (como antes), num discurso que agora é de todos; porém a crítica é "mercadoria que vira moda e é diluída pelo abuso verbal".<sup>1</sup> Ao mesmo tempo ve-se surgir

um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista do mundo, em contraposição às teorias crítico-reprodutivas e também às várias vertentes da Pedagogia Nova, que se fizeram passar por radicais durante bom tempo. Dentro desse quadro se insere o surgimento de uma formulação pedagógica que absorve e supera a concepção de esquerda dos anos 60 e 70, representada pela Pedagogia Libertadora.<sup>2</sup>

Parece ser assim, este, um momento propício para quem, tendo vivido aquele período, procure, com uma atitude receptiva, num sentido de abertura, "*admirar*" de numa distância reve-

ladora em que se toma consciência do objeto admirado. ("Admiração é a semente que começa a reconhecer um sentido neste mesmo real")<sup>3</sup> Este tomar distância para depois ser "*capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada*" é que confere "a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo"<sup>4</sup> e será o desencadeante do processo de conscientização, como atitude crítica dos homens, permanente em seu existir e co-existir com os demais.

Nesse procurar evoluir na prática pedagógica, questionando muitas certezas, houve um fato que, pela sua intensidade, configurou-se de tamanha expressão que permeará todo este trabalho e a ação docente futura, ou seja - o saber criado coletivamente. Fato que ocorreu tanto a nível do grupo de alunos de mestrado, como a nível de um grupo formado espontaneamente, oriundo de um curso de extensão referente à metodologia de grupos operativos, baseada em Pichon-Rivière. A força e a importância desse coletivo, tão bem descritos por Makarenko em seu poema pedagógico, também foram percebidas, embora de forma mais amena e circunstancialmente muito diferentes.

Tudo isto somado - experiência docente, experiência discente, aprofundamento teórico e contribuição de grupo - isto é, a dimensão do crescimento pessoal num ir-e-vir de crescimento no coletivo, imprimiu a este trabalho um cunho muito próprio, bem como a conotação afetiva que será um dos pontos referenciais do estudo.

Nessa travessia tem-se ciência do muito por fazer, leva-se, não obstante, presente que, para "todo trabalho criador o essencial é assumir uma atitude de respeito e de esperança".<sup>5</sup>

## 1.2 O porquê da Esperança na Educação

Num país como o Brasil é preciso que a educação se preocupe em possibilitar "os meandros da crítica a um povo inexperiente em matéria de democracia e cujo analfabetismo contribui para aprofundar a ingenuidade"<sup>6</sup> para torná-lo racional. Não uma educação qualquer, mas sim voltada para a decisão, para a responsabilidade social e política, onde as revalorizações estão apoiadas na compreensão intelectual. Esse espaço pedagógico para a construção de um mundo novo, onde os valores sejam a solidariedade, a qualidade de vida coletiva, a felicidade que provém da justiça social e do desenvolvimento pleno de cada ser, é o lugar desta luta e onde se insere esse estudo. Uma pequena contribuição, é verdade, mas necessária para que o todo dessa transformação emancipatória possa se efetuar. Essa esperança de utilização e de abertura de brechas na natureza contraditória da escolarização que não só reproduz o "*status quo*", mas que gera em seu próprio interior a resistência, que leva à mudança, à libertação, é que impulsiona esta ação.

Isto porque, aquela visão linear e analítica dos primeiros estudos de currículo, via Bobbit e Tyler, (que se expandiu nos sistemas brasileiros escolares até hoje) precisa ser melhor analisada. Embora Bordieu, Bernstein e outros tenham revelado as intenções subjacentes ao currículo com sua versão de dominação cultural e social, o ciclo de reprodução da sociedade, decorrente de tal visão, continuava a aparecer como inquebrantável, o que, de certa forma, reforçava este mesmo ciclo pela percepção de impotência dos educadores cientes das teorias reprodutivistas. Para tanto, veja-se GIROUX (1986) quando

afirma:

rejeitando o funcionalismo inerente tanto às versões conservadoras quanto às versões radicais da teoria educacional, as interpretações neomarxistas têm analisado o currículo como um discurso complexo que não serve apenas aos interesses das relações de dominação, mas que também contém interesses que falam de possibilidades emancipatórias,<sup>7</sup>

uma vez que existem nesse mesmo currículo, instâncias de conflito e contradição. A produção pedagógica que se tem hoje no Brasil, a massa crítica dos cursos de pós-graduação, a busca e a participação de educadores de todas as partes do país em congressos, simpósios e similares é por si só um comprovante dessa resistência.

Cabe aqui uma maior precisão no que concerne ser ou não resistência. Ela deve ser considerada na perspectiva da emancipação como seu interesse norteador. "Isto é, a natureza e o significado de um ato de resistência têm que ser definidos juntamente com o grau em que contém as possibilidades de desenvolver o que MARCUSE (1977) chamou de 'um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade e objetividade'".<sup>8</sup> Serão nos atos criativos de resistência que os momentos de liberdade se vão encontrar, ficando assim inerente uma esperança expressada a caminho da transformação, formando uma pedagogia radical onde se leva a sério a ação do homem.

Há implícita aí, uma visão de direção ao futuro, para mesmo no aqui e agora, ter presente um novo conjunto de possibilidades humanas. É aí que reside a esperança na educação, que é assim uma maneira de viver, com raízes no mundo concreto, mas

considerada como um campo aberto à ação na alegria do existir, do real animado pela inquietude do provável. Esperança que é partilhada porque uma esperança não se vive sozinho, e exatamente por ser um valor coletivo, ultrapassa a morte e se prolonga pela vida dos outros. É por isso que as utopias que brotam da tomada de consciência do "algo a fazer", que expressam este ânimo e esta esperança, continuam pelo perpassar dos homens numa constante na humanidade.

A esperança não é, porém, um otimismo superficial. "É uma insurreição humana contra o natural. É um protesto organizado e sistemático contra o deixar-ser, contra o conformismo, contra a evolução normal, que conduzem ao nada do nihilismo e que omitem a possibilidade de perfeição".<sup>9</sup> É a esperança assim uma contestação radical, da qual se toma conhecimento pelas utopias.

É nesse sentido que aqui será empregado o termo utopia - técnica intelectual, de papel positivo e criativo no pensar da educação para agora e para o terceiro milênio que se avizinha, abrindo novas perspectivas. É um pensar no tempo, para atender à carência permanente do homem, que tem sempre algo a aperfeiçoar. Um de seus estudiosos mais ilustres foi o alemão Ernst Bloch cujo pensamento utópico foi interpretado por Pierre FURTER (1968) em "*Dialética da Esperança*" e que, em síntese, afirma que, a partir de sua carência, o homem descobre ser possível imaginar um futuro onde a sua perfeição é desejável e pode ser alcançada. A ação concreta, orientada por essa utopia, é condição necessária levando a um otimismo militante.

Cabe ao educador realizar pedagogicamente este cami-

nho, que K. Sauer, citado pelo mesmo FURTER (1966a) tentou revelar em uma análise da obra do soviético A.S. Makarenko, considerado como o primeiro de uma pedagogia conseqüentemente utopista. Para ele, esta pedagogia caracterizava-se por ser orientada para o futuro, abrindo perspectivas concretas, implicando numa militância, oriunda de decisão coletiva, clara e evidente na sua prática.

Foi esse mesmo Makarenko, que alguns dias antes de morrer, em conferência a professores, segundo Fritz MÄRTZ, disse:

Acredito que a educação é expressão da profissão de fé política de um pedagogo e que seus conhecimentos são apenas meios. Se esta convicção do pedagogo marxista de fato se comprovar na realidade educacional, também deveria poder dispor da eficácia educacional dela decorrente o educador que não baseia seu credo no manifesto comunista, mas, por exemplo no Sermão da Montanha...<sup>10</sup>

Ou ter a decisão e empenho vindos de uma cosmovisão e valores como um Francisco Ferrer Guardia, acreditando que o futuro haveria de brotar em sua Escola Moderna, científica e racional... Também de um Celestin Freinet... e tantos outros.

Uma obra utópica teria assim fundamentalmente uma esperança no futuro, onde a mudança que se deseja da realidade é possível de acontecer. No afirmar de Diana CUNHA (1985) "Caberia a Manheimm o mérito de ter valorizado o caráter positivo, democrático e dinâmico da utopia", demonstrando que ao ser projeto ou ante-projeto da ação, contém elementos de transformação da realidade, por levar o homem a desejar uma nova realidade"<sup>11</sup>, estando as raízes da utopia no fato de que o homem

não é um ser satisfeito e o mundo ainda não está terminado.

Se a utopia deve se realizar numa ação concreta, a esperança que a gera, leva ao engajamento. O próprio Paulo Freire reforça esta idéia em: "Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também compromisso histórico".<sup>12</sup>

A consciência crítica que vai surgindo do engajamento vai dando origem à construção do projeto (utopia) e que toma corpo junto com os demais homens, solidários na transformação do mundo. "Só os utópicos podem ser proféticos, portadores de esperança".<sup>13</sup>

Nesse sentido é que se procurará pensar a educação tendo a esperança como um forte componente de toda atividade pedagógica e, juntamente com a aceitação da consideração de Walter GARCIA sobre "pedagogia como o referencial teórico-prático através do qual a escola realiza a educação"<sup>14</sup>, ter-se-á a dimensão de mudança e aperfeiçoamento. Ficam claros, assim, os pressupostos deste trabalho, que não vê mais a escola como redentora do social e nem como impotente ante sua pressão. Escola esta em cuja ação está presente o pensar e o fazer, num processo dialético teoria - prática - teoria, ou prática - teoria - prática, ligando-se reforma e pesquisa. Numa outra forma de explicitar isto, fazendo sua vinculação à atividade acadêmica, ter-se-ia a docência, a pesquisa e a extensão, numa integração de esforços, onde, na preocupação maior deste estudo buscar-se-ão contribuições para as tarefas dos que se ocupam com a educação de educadores. Essa perspectiva traz à tona a

reformulação de cursos de formação de professores, pela probabilidade de mudança das condições sobre as quais a educação do professor é feita, gerando procedimentos outros para o conteúdo e para o processo de profissionalização desse mesmo professor, numa linha de ação, onde a Prática de Ensino é, para esta autora, o ponto de toque, pelas peculiaridades que possui e que serão explicitadas adiante, e também por estar nela a maior parte de sua vivência docente, a que recorrerá para situar suas posições e este trabalho.

### 1.3 Teoria x Prática

Pelo exposto até o momento já se percebe a preocupação em se fazer a ligação teoria-prática, como elementos de um mesmo estudo, sem dicotomizá-los (quer de forma dissociativa como se opostos fossem, quer de modo justaposto ou associativo). Procurou-se, sim, espaços para que, tanto a prática como a teoria desempenhem seu papel, colaborando na solução do tema proposto, numa visão de unidade, que tem muito de reciprocidade e de processo, apesar e por ser, a educação, multidimensional.

O conceito de prática terá aqui amplitude de concepção, pois na literatura pedagógica e sobretudo didática, as palavras "*teoria*" e "*prática*" são empregadas com diversos significados. Segundo H. RIEDEL (1981), procurando resgatar o sentido original de "*prática*", esclarece que, se hoje prática é critério da teoria, para os gregos (valendo-se do referencial de Platão e Aristóteles) contrariamente, a teoria é que servia de critério à ação, estando a técnica situada exatamente entre am-

bas, o que auxilia a iluminar esta questão.

Já recorrendo-se ao existencialismo, prática pode ser considerada como o compreender a si mesmo, compreender o outro, existir, agir: tudo isto num único movimento. Por isso, a teoria e a técnica podem ser ensinadas e aprendidas, mas a experiência só é possível de ser adquirida ao se agir na prática. "Concretamente a experiência do ensino não pode ser ensinada numa faculdade, mas precisa ser adquirida por cada professor em particular no decorrer do seu próprio ensino"<sup>15</sup> Este pressuposto aceito modificará o desenvolver das PEs\*, dos estágios e lhes fornecerá o ponto de apoio, clarificando suas possibilidades, seu campo e a própria formação do educador.

Para que se persiga essa unidade, aqui não se mesclar a memória pedagógica (de professora) e a memória educativa (como aluna) da autora, ou seja, as lembranças e experiências armazenadas ao longo dos anos de sua prática docente, nos vários graus de ensino e seus recentes estudos, a nível de pós-graduação, na área de currículo. Também as vivências de ordem política e para-escolares (creches, recantos de menor e outras) fazem parte do "referencial" de realidade deste estudo e são essas circunstâncias mesmas que levantaram a necessidade de uma teoria capaz de elucidar e guiar a prática já feita e a ainda por fazer. Por tal se faz oportuno lembrar que é precisamente o envolvimento em diferentes processos de mudança social que leva a tarefas de pesquisa, isto é, descobre-se como resultado do envolvimento, a necessidade da compreensão sistemática de determinada realidade na qual

\* PE, Designará, a partir de agora, Prática de Ensino.

se age e pela qual se é, até certo ponto condicionada.

Nessa pesquisa desenvolveu-se um retorno ao grupo de trabalho na instituição de origem (FUEM) para uma análise conjunta com os demais professores de PE desse material que está sendo elaborado, e se for o caso, o desencadear de uma ação pertinente.

Pode parecer uma forma não muito usual de organização de conhecimento, mas se constituirá na opção feita para se trabalhar ação e reflexão, caracterizando essa unidade teoria - prática e internalizando integradamente uma compreensão mais aproximada da realidade, numa tentativa de minimizar a separação sempre tão citada em se tratando de formação de professor, entre esses referidos enfoques. Além disso, nesse esforço de conhecer, como educador aberto à pesquisa e ao estudo de sua área, há que se zelar para que a liberdade de pensar sobreviva a modismos e à indisciplina intelectual. Deste modo, valendo-se do saber já acumulado, reelaborar-se-á a concepção de mundo, de educação e de homem, de maneira dinâmica e consciente. Acredita-se que a realidade da América Latina requer sua própria interpretação, explicação e encaminhamento (Nilo, 1982) não se negando com isso, porém, o intercâmbio pedagógico e uma visão planetária da questão, lembrando que as aquisições do Saber-do-Homem pertencem à toda humanidade.

Está pois, muito clara a intenção de assumir-se a trajetória passada, sobretudo a experiência profissional em educação, porque esta história continua e cada um se faz no processo: "Na interação entre o ser humano e os objetos, constroem-se as formas de pensamento".<sup>16</sup> Assim sendo, a construção da pessoa vem exatamente de sua ação-reflexão-ação, (de Ser-no-

-Mundo) da vasta gama de situações de ordem pessoal e social por que se passou, mostrando a psicologia genética a continuidade entre vida e pensamento.

Essa preocupação de situar a relação Teoria x Prática permitiu um desenvolvimento de idéias, as quais puderam ser melhor refletidas lançando-se mão do saber sistematizado (referencial teórico a nível de mestrado). Foram assim, iluminadas, modificadas e contextualizadas em Teoria da Educação. Permitiram também, uma posição diferente da existente em alguns setores educacionais e mesmo em muitas publicações, de negação da prática real ou ao contrário, (estas menos), de exacerbação de sua importância. A posição no presente estudo postula a defesa de uma Didática fundamental em construção e de um educador que nunca está definitivamente formado, o que o alia à fileiras da Educação Permanente, onde, com a formação do aluno existe a do professor de PE, na perspectiva de "uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo".<sup>17</sup>

Compõe-se, deste modo, este trabalho na concepção curricular, não mais técnico-linear, que por muitos anos dominou sozinha a organização escolar brasileira, embora importada (transplante cultural - pedagógico), com sua divisão de tarefas na dimensão taylorista, com sua seqüência pré-determinada de fases no ensino-aprendizagem, numa neutralidade herdada ao positivismo. Isto porque, numa intenção de superação dessa teoria, há o direcionamento para o paradigma circular-consensual e, mais

ainda para o dinâmico-dialógico. Tal classificação está retirada de José L. DOMINGUES (1986), que, por sua vez, emprestou os enfoques básicos de pesquisa que a orientam de Jurgen HABERMAS (1980). Num resumo, a grosso modo, para fins elucidativos e didáticos, pode-se identificar assim, abaixo, as concepções curriculares em três paradigmas ou estruturas delimitantes, juntamente com alguns de seus representantes:

- a) o técnico-linear - tendo subjacente o enfoque empírico-analítico (Bobbit, Tyler e Taba);
- b) o circular-consensual - com a visão histórico hermenêutica (Pinar, Berman);
- c) o emancipador - emergindo do processo dinâmico dialógico e inspirado na praxis. (Giroux, Aple)\*

Ter-se um estudo nessa linha é muito desejável para a diversificação de subsídios bibliográficos, haja visto que "nenhum desses dois (últimos) paradigmas produziu, ainda, uma vasta e significativa literatura. Não há trabalhos traduzindo a teoria em ação, e as colocações teóricas estão repletas de conceitos complexos e sofisticados"<sup>18</sup>, que, no entanto, já vem mudando, sobretudo em teses mais recentes.

Por isso, o tomar-se a prática educativa como ponto de partida para novos conhecimentos didáticos e pedagógicos, além de inspirar novas formas de prática é uma das maneiras de se ocupar os espaços abertos na escola pelas contradições e aí

\* Para aprofundamento e maior clareza consultar além dos autores citados, o artigo "*Interesses humanos e paradigmas curriculares*", de José L. Domingues, Revista Bras. Est. Pedagógicas, 67, (156), 35 a 66, Brasília, março/agosto 1986.

permitir crescer a resistência, facilitando, desse modo também, o retorno da credibilidade ao conjunto das disciplinas pedagógicas que no momento teóricas e desenraizadas da prática "nem serve às classes dominantes, que necessitam de elevada competência para continuar dominando, nem serve às classes dominadas que necessitam do saber como arma de luta social".<sup>19</sup>

Vale aqui a pena lembrar Pedro Demo quando afirma:

Diriam muitos que qualidade se apercebe melhor em esferas ativas do saber, que não foram tão devassadas pela teimosia tecnológica e científica. A sabedoria por exemplo, não trata a vida de modo estanque não distingue entre teoria e prática, não se esconde por trás de uma pretensa neutralidade. Primeiro não há sabedoria sem participação comunitária, porque só em comunidade alguém pode ser sábio. Segundo, somente precisa de explicação o que não se vivenciou bem. Por isso, também, não usa linguagem indecifrável, pois une - por exigência comunitária e participativa - a profundidade com a simplicidade de expressão.<sup>20</sup>

Assim, a busca de qualidade que se almeja há que passar pela união teoria/prática e pela ação coletiva, pois sua verticalidade é fruto dessa integração, sem que se esqueça de uma parcela de intuição, tão mais necessária quanto mais se esteja afastada dos grandes centros culturais, como é o caso desta autora.

Convém abrir-se um espaço e procurar esclarecer um pouco mais a questão da intuição citada acima. Para tanto buscou-se a contribuição do filósofo alemão Wilhen DILTHEY (1833-1911) em sua fundamentação à ciência do espírito, através de um estudo de Maria Nazaré AMARAL (1987).

O referido autor pode ser considerado como fundador da

"hermenêutica filosófica", oferecendo, às ciências do espírito e à filosofia, independência em relação aos métodos das ciências da natureza, não mais sendo dominadas pelo positivismo e cientificismo. Esta "descoberta" dá atualidade ao pensamento diltheyano que assim almejava "encontrar o apoio do conhecimento objetivo para a sua apreensão intuitiva da vida e do mundo"<sup>21</sup> e por meio de sólidos argumentos, as raízes da hermenêutica da vida, sustentando, deste modo, as convicções práticas.

A crença primeira, original, de fundo intuitivo de Dilthey é que lhe direcionou os estudos até vê-la consubstanciada como teoria, que lhe respondesse empirico-filosoficamente ao significado da vida, dependendo de uma análise das condições da consciência histórica. É isto que determina a aproximação entre este trabalho e o autor. A percepção da existência de um nexos psíquico exercido pelas vivências, propiciando um sentimento pessoal de vida, onde há uma atuação energética da fantasia, pode ser o "fator primeiro do agir humano teleológico em seu evoluir com vistas a perfeição".<sup>22</sup> Lembrando que essa direção não dispensa o esforço do homem e que a perfeição não está dada, considera-se ainda que "vivência é a própria vida reduzida nas suas proporções mais diminutas e ao mesmo tempo mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original".<sup>23</sup> Esta consciência da própria vida fundamentaria a filosofia contemporânea por meio da auto-reflexão do homem e da reflexão da sociedade sobre si própria. Desperta-se assim para a importância de se exercitar a auto-reflexão e se retroceder conscientemente à fonte original de energia vital do mundo humano histórico e social.

Esta (auto-reflexão) nos permite incluir a nossa comunhão com a fonte de toda vitalidade humana, isto é, ela estimula e alimenta a volta da consciência sobre si mesma e com isso reforça, fortalecendo o nexa entre a vida histórica individual e a energia vital de extraordinária espontaneidade. Vejamos as qualidades características dessa vitalidade ou desse nexa: não é apreensível pelo pensamento, mas pode ser intuito na vida singular, na interação entre os indivíduos e, finalmente, uma vez depurado de seus contornos históricos, o referido nexa revela seu tipo especial não acessível aos recursos científicos naturais. Estes, embora muito precisos e rigorosos, mostram-se inteiramente insensíveis e impotentes para captar uma vitalidade tão extraordinariamente espontânea ou um nexa tão especial na sua composição. Se não nos cabe pensá-lo ou provar a sua existência com o apoio de recursos científico-naturais, cumpre-nos, sim, proclamá-lo vigorosamente, reavivá-lo em nossa fé em sua importância superior. Como estamos percebendo, a '*auto-reflexão*' nos convida a reforçar a nossa comunhão com a fonte original de energia vital. Essa fonte, ao alimentar os nexos vitais singulares, parece elevá-los à categoria de nexos especiais inteiramente indiferentes à apreensão limitada dos recursos meramente naturais. A especialidade desses nexos parece dever-se ao fato de eles expressarem continuamente a religação partetodo.<sup>24</sup>

Este parênteses abordando a base intuitiva do viver e conhecer foi necessário para que o simples, o elemento primeiro a desencadear a ação de um sujeito rumo ao novo, deva ser resgatado. Há que se procurar desmistificar o "*intelectualismo*" que não aceita a sabedoria oriunda do pensar o cotidiano, há que se ter coragem de defender o que se sentiu, trabalhou e elaborou a partir de um mundo real, com seres concretos. A verdade (sobretudo em sua relatividade) não é exclusividade de centros culturais sofisticados e o homem, em sua grandeza, tem recursos apenas vislumbrados...

Eis porque a PE precisa ter início na tomada de conheci-

mento (leitura) da realidade em que se está e é campo de ação futura, tornando-se o referencial imprescindível dessa conduta pedagógica, culminando na reflexão sistemática sobre os processos desenvolvidos e os resultados constatados. Com isto, há de se conhecer melhor esse difícil fenômeno "ensino aprendizagem" e se estará orientando o licenciando como "um profissional não só voltado para a prática, nem somente para a teoria, mas que, no trabalho com os fundamentos da educação, garanta, pela análise crítica e histórica, o entendimento de que a relação entre os fatos é dialética".<sup>25</sup> Neste eixo, aliará um respeito a ele como criador de seu estilo de atuação, onde a auto-reflexão estará presente bem como a esperança. Esta visão mais integrada de trabalho e pessoa trará satisfação a quem o executa, abalando, também, a divisão técnica que existe nesse mesmo trabalho. O saber e o fazer pertencerão ao sujeito da ação, isto porque "convém salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho-intelectual/trabalho-manual, e conseqüentemente, a separação entre teoria e prática".<sup>26</sup>

Esta intercomplementariedade e não dicotomia teoria/prática, exigirá um forte empenho dos educadores haja vista esta separação remontar aos primórdios da educação brasileira, na sua origem jesuítica que elegia apenas o trabalho intelectual como objeto da escola.

A pessoa (aluno e professor de PE) deverá conhecer o processo de produção como um todo, sendo responsável de fato pelo que produz, fugindo-se da revolução técnico-industrial em que

as gerências avocam para si o apoderar-se de todo o processo e controlar todos os seus elementos, fato que já adentrou a escola. Quem pensa também executa e vice-versa. O trabalho terá sentido, não será mais repetitivo e seu autor será qualificado. É importante dar-se "aos trabalhadores a possibilidade de aproveitar a experiência prática adquirida na produção para, assim, apoderarem-se da técnica e da ciência".<sup>27</sup> Assim sendo, utilizando suas capacidades cerebrais, num menor ou maior grau, todos os homens podem ser considerados intelectuais não se separando mais o "*homo faber*" do "*homo sapiens*". E de tal compreensão não escapará o próprio educador.

Em síntese, o que se postula é que não seja o educador um intelectual acima das circunstâncias, tendo distanciados a intenção e o gesto, a fala e a ação. Num existir do compromisso com a verdade da ciência mas também o compromisso com a verdade do homem e da mulher, na sua hora e no seu lugar, ou seja, o saber redefinido a partir da experiência concreta em ação. Também no sentido contrário, da busca de um saber sistematizado para guiar e/ou explicar problemas postos pela prática, lembrando sempre que, "na passagem da teoria à prática, da ciência a ação, (ou vice-versa), a tecnologia ocupa um lugar de destaque como elemento mediador".<sup>28</sup>

De certa forma, indo ao encontro desses pressupostos, percebe-se hoje um crescente número de publicações em educação - teses, artigos, livros - em que o autor apresenta e/ou justifica seus estudos por sua experiência pedagógica passada, geralmente como docente. Alguns há que fazem a análise dessa memória constituindo ela o âmago de sua obra, o que atesta por si só, a interpretação, aceitação mesmo, da prática como compo-

nente a ser aproveitado nessa busca do saber, da teoria da Educação. É isto um dado muito revelador e que deve ser levado em consideração ao se procurar esclarecer essa questão teoria/prática. Todavia, este fenômeno da volta ao cotidiano na pedagogia, a preocupação com a realidade educativa como objeto de reflexão científica, terá que ter certos cuidados. O acesso ao fenômeno deverá ser através da categoria da significação e alerta para que não tenda mais a confirmar a rotina do que a transformá-la (A. Kaiser, 1982).

Feita esta ressalva, a título de exemplificação, transcrevem-se algumas citações de obras recentes que corroboram as afirmações anteriores:

"O estudo a que me proponho neste trabalho resulta de uma situação problemática gerada por minha própria ação como professor (de Português e PE) nos três graus de ensino". (J.L. Beltran, 1987, p. 15)

"... a experiência foi válida porque demonstrou a possibilidade de sua aplicação a uma situação escolar real e forneceu elementos para questionar mesmo as bases teóricas, conduzindo ao aperfeiçoamento dos princípios". (S.V. Almeida, 1983, p. 112)

"A minha experiência com alunos exercitando a discussão sobre o bom professor indicou que há algumas questões que merecem ser exploradas. Dada a natureza do estudo (etnográfico) levei em conta a importância de estar e ser mais próxima possível dos professores estudados. Escolhi, por isso as Instituições em que trabalho e outras com as quais tenho ou tive algum tipo de vínculo". (M.I. Cunha, 1988, p. 45/46)

"Particularizando a análise ao ensino de Física, pretendo fazer uma retrospectiva histórica dos últimos trinta anos (o tempo de carreira de um professor), para mostrar que mudanças ocorreram neste ensino e como o professor de Física teve de adaptar-se a elas". (A.M.P. Carvalho, 1988, p. 13)

"Não sou professor de didática nem milito propriamente no campo da metodologia de ensino. Faço sim, um esforço constante de refletir, revivendo, minha prática educacional, especialmente a que exercito no magistério universitário e de analisar a prática educacional que ocorrer em minha circunstância geográfica e histórica". (C.C. Luckesi, 1988, p. 23)

"Convidei vários colegas para descreverem suas vivências em sala de aula. Talvez, inconscientemente, estivesse com isso forçando-me a colocar no papel algo que, por ser simples (nosso dia-a-dia de sala de aula), torna-se extremamente complicado, pois viver é tão simples quanto complexo". (I.C.A. Fazenda, Cadernos CEDES 21, p. 3)

"Refletir e escrever sobre a própria prática educativa significa abrir parênteses, organizando observações e anotações que há anos se acumulam e com as quais dificilmente se consegue lidar de maneira mais sistemática. Essas considerações já nos remetem a um dos pontos que fragilizam o trabalho docente: o fato de a maioria dos professores não descrever e interpretar com regularidade a sua vivência. Aqueles que chegam a fazê-lo procedem de maneira formal e episódica". (N.D. R. Silveira, Cadernos CEDES 21, p. 35)

"Em nosso percurso de estudante secundário à universidade e daí a profissão de fé - o magistério na escola básica - o maior obstáculo com que deparamos, em relação à matemática,

foi, seguramente, a existência dessa densa rede de noções preconcebidas e freqüentemente preconceituosas". (N.J. Machado, Cadernos CEDES 21, p. 47)

"Referir-se à própria prática é uma tarefa sempre difícil. A dificuldade reside principalmente no fato de que as representações que formulamos sobre essa prática não se originam apenas em nossas concepções e teorizações, mas também em nossa vivência diária, em que emoção e afeição muitas vezes interferem na lógica e na coerência do nosso discurso. Porém, se o discurso perde em precisão, ganha em humanidade, pois falar sobre a própria vivência o torna mais vivo e como tal pode iluminar formulações mais rigorosas no futuro". (S.T.S. Penin, Cadernos CEDES 21, p. 61)

As afirmações acima não necessitam de maiores considerações, pois, por si só, evidenciam muitas das idéias desenvolvidas neste capítulo. De certa forma, também, ratificam a dimensão de esperança, que mudanças já se fazem sentir no painel da educação, que um novo caminho começa a ser aberto.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BOSI, A. Cultura brasileira. In: MENDES, D.T. org. *Filosofia da educação brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985, p. 151.
- 2 GHIRALDELLI, P.J. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. *Educação x Sociedade*, 26, 85:104, abr/1987, p. 100.
- 3 BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Globo, 1986, p. 22.
- 4 FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. 3ª ed. São Paulo, Moraes, 1980, p. 26.
- 5 BOSI, A. Cultura brasileira. In: MENDES, D.T. org. *Filosofia da educação brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985, p. 175.
- 6 PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986, p. 166.
- 7 GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 135.
- 8 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 147.
- 9 FURTER, Pierre. *A dialética da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, p. 49.
- 10 MÄRTZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo, E.P.U., 1987, p. 150.
- 11 CUNHA, Diana A. *As utopias na educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p. 27.
- 12 FREIRE, Paulo. Citado por CUNHA, P.A. *As utopias na educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p. 28.
- 13 CUNHA, Diana A. *As utopias na educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p. 29.
- 14 GARCIA, Walter E. *Pedagogia e antipedagogia: pontos para discussão*. *Educação x sociedade*, 3, 129:133, mai/1979, p. 129.

- 15 RIEDEL, Harald. *Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos*. São Paulo, E:P.U., 1981, p. 25.
- 16 COLL, C. & GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L.B. org. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 1987, p. 33.
- 17 FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes, 1966, p. 143.
- 18 DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia, CEGRA/UFG; São Paulo, EDUC, 1988, p. 41.
- 19 LIMA, M. de Lourdes R. Mudanças qualitativas no conhecimento sobre trabalho docente. In: FAZENDA, I.C.A. e outras. *Um desafio para a didática*. Col. Espaço, vol.13, São Paulo, Loyola, 1988, p. 39.
- 20 DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. *Educação e seleção*, 14, jul/dez 1986, p. 10.
- 21 AMARAL, M<sup>ª</sup> Nazaré de Camargo Pacheco. *Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia*. São Paulo, Perspectiva, EDUSP, 1987, p. XXVI.
- 22 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 40.
- 23 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 41.
- 24 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 69.
- 25 SILVEIRA, Nadia D.R. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. *Cadernos CEDES*, 21, Cortez, 35:46, 1988, p. 46.
- 26 CANDAU, Vera Maria e outra. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. org. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1988, p. 50.
- 27 FRANCO, Luiz A. de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. Col. Polêmicas do Novo Tempo 22. São Paulo, Cortez, p. 17.
- 28 CANDAU, Vera Maria e outra. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. org. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1988, p. 54.

## 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 2.1 Considerações Preliminares

Desde a elaboração do seu projeto, esta pesquisa expressava a preocupação em se atentar para fatos, pessoas e locais, comportamentos, ações e interações sobretudo do cotidiano escolar, na procura de um fazer realmente necessário, provavelmente alternativo. Também constava que a abordagem do tema se faria utilizando-se um quadro teórico-prático. Também já estava presente que o transcorrer do estudo é que iria delinear mais precisamente o seu rumo, de forma e conteúdo.

Por isso, desde seu início, este estudo deixou bem claro seu caráter de abertura, de não determinação do fim a se chegar, de não preocupação em se provar alguma coisa prefixada.

Isto posto, descrever-se-á seu caminhar, que teve na sensibilidade para com o humano uma tônica, aliando-se assim ao campo da ciência em que a antropologização é uma crescente, em contrapartida à posição pela qual "no mundo elaborado pela ciência moderna não há lugar para o homem nem tampouco para a vida".<sup>1</sup>

A esta trajetória dificilmente se poderá dar uma denominação metodológica única ou exata, em função principalmente do que já se deixou transparecer nos capítulos anteriores. A

complexidade da realidade pessoal e social na qual se insere, levará a uma atenção soberana para com o objeto de estudo e o que se precisar e puder ser feito para seu conhecer, será realizado. A própria determinação desse objeto aconteceu como decorrência desse estado de alerta para com o mundo.

Sempre fez parte da posição da autora uma crítica severa para com os trabalhos de exigência de pós-graduação que não fornecessem "*o retorno*"\* à comunidade que havia dispendido esforços e recursos para o aperfeiçoamento de seus autores. Assim, ao chegar seu momento de opção, decidiu procurar a instituição de trabalho e, informalmente, com o maior número de professores que pôde entrar em contato, se sondou sobre a situação da área de atuação comum (PE) e suas perspectivas, solicitando sugestões de estudo a desenvolver. Analisando essas considerações feitas evidenciou-se que emergia uma preocupação com o resgate histórico da área de PE bem como, ampliando-se esta expectativa, resgate do próprio contexto histórico físico-social em que se insere a universidade sob o prisma da Educação. Conciliar isto já seria uma tarefa razoavelmente grande, não obstante porém, o que ficou mais evidente ainda, foi a necessidade de efetivação de um "*Forum de PE*", onde os professores dessa disciplina se beneficiassem reciprocamente de estudos e experiências feitas. Forum este que já existia em termos de prescrição institucional mas que não se concretizara.

Poder-se-ia ter abandonado a um desses itens, mas isto não se fez porque se percebeu ser este um momento extremamen-

\* Por "*retorno*" entenda-se neste caso, contribuições efetivas ao ensino, pesquisa ou extensão universitária inserida e comprometida com o social de que faz parte.

te propício (pelos dizeres dos professores de PE entrevistados posteriormente). Também, porque a História já nos mostrou em profusão que, por se esperar pelo perfeito não se faz o que pode e deve ser feito. O Brasil educacional urge, pela sua situação de crise, que se busquem alternativas, metodologias, "saídas" a seu estado atual. São limitações, é verdade, esses encargos que dividem entre si energias; mas ao mesmo tempo enriquecem aquela dimensão de sintetização e de convergência que se quer, para ir anulando a linearidade e o fracionamento de trabalhos dessa natureza. Posteriormente, também poderão servir estes resultados como elemento desencadeador de outros estudos que os aprofundem verticalizando as questões postas. Respeitar-se-á assim o coletivo que as sentiu e sugeriu. Deixa-se deste modo, claro, que a premissa aceita de que o conhecimento científico da realidade é produzido socialmente, foi uma constante de vivência desde o surgir desta dissertação.

Além disso, devido às circunstâncias descritas e de certo modo desenhadas em seu esboço, numa acepção ampla, este conhecer processar-se-á numa linha etnográfica e qualitativa, ou seja, "um método aberto, sujeito a auto-correção durante o projeto de pesquisa".<sup>2</sup> Lembrando-se também que a etnografia consiste numa modalidade de estudo que tem suas raízes na antropologia e que extrapolou para outras áreas do conhecimento humano, inclusive a educacional; pode ser entendida como descrição de uma cultura, na qual se aprende das pessoas e com as pessoas; onde se busca "delinear formas variadas e tipos de fenômenos sociais e documentá-los, ordenada e detalhadamente".<sup>3</sup> Nesta intenção de fazer-se uma análise mais qualitativa do fenômeno ao qual se procura captar a essência, num ir-e-vir

de estudos, não se há de perder de vista porém, o contexto cultural amplo, valendo-se para isto dos recursos que se fizerem necessários (inclusive quantitativos).

A existência de distintas abordagens metodológicas como: pesquisa-ação, observação-participante, memória educativa, estudo de caso, história de vida - nessa perspectiva qualitativa, encorajou a autora a proceder seus estudos certa de que, numa ou noutra forma instrumental metodológica, isolada ou conjugada, haveria de encontrar subsídios à sua tarefa. Embora se tenha consciência da "impossibilidade concreta de qualquer metodologia captar e explicar seu objeto de investigação em toda a sua dimensão".<sup>4</sup>

Outro dado a considerar é o da neutralidade frente ao objeto da pesquisa (ou a artificialidade que está implícita nos experimentos de laboratório) que se antes era muito desejável, qualquer que fosse a natureza do estudo, nesse enfoque a que se está aderindo não o é mais. Nele, aceita-se a idéia de que "só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura quando através de um envolvimento - em alguns casos um comprometimento - pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga".<sup>5</sup>

Em função disto, o trabalho de campo propriamente dito se fez sob duas referências: o do aluno e o do professor, embora para fins diferentes, ou se for preferível, a nível de 2º e de 3º grau (também no esforço de integração). Em ambos os casos, dentro do campo específico de convivência da pesquisadora, ou seja, com os professores de PE e instâncias outras da instituição de que faz parte e na habilitação magistério de 2º grau por ser também integrante do quadro docente do Insti-

tuto de Educação. Nas duas circunstâncias essa vivência anterior facilitou a aceitação do trabalho e o adentrar ao "locum" do estudo.

Estavam assim definidos os interlocutores a participarem da pesquisa e a temática da mesma.

Elaboraram-se então as questões direcionadoras: Como contribuir para a melhoria da formação do professor, via PE? Como entender a PE em sua história na FUEM e situá-la no contexto de Maringá? Que perspectivas se há de vislumbrar para a PE?

Outra pergunta se põe junto a estas: A quem servirá ou interessa aquilo que se procura desvendar? O que, por sua vez já teve nuances de resposta nas origens desse trabalho e na preocupação com o retorno social da pós-graduação. A resposta maior, porém, se faz pelo compromisso com a educação como um todo, pelos vinte anos de magistério, pela percepção de seus problemas e principalmente pela obrigação como cidadã, de fazer algo para que o infeliz panorama do alijamento de grandes parcelas da população brasileira em relação ao saber (do saber mais necessário à participação no social e facilitador da melhoria da qualidade de vida) tenha uma de suas engrenagens mexida e alterada: o magistério e sua formação. Assim se deseja que a pirâmide educacional brasileira, tão conhecida há tantos anos, tenha sua persistente configuração modificada, em decorrência da ação do professor, chave mestra de mudanças a sonhar. É o pouco que se nos será dado contribuir, mas o muito é somatório dos poucos necessários e possíveis.

## 2.2 Desenvolvimento

Para se dar o início propriamente dito ao estudo de campo optou-se por um questionário exploratório (aberto) como primeiro instrumento metodológico, aplicado nos alunos de todas as 3ª séries da habilitação magistério da cidade de Maringá, no ano de 1989, perfazendo um total de 177 documentos preenchidos (Quadro 1). A escolha da 3ª série deveu-se ao fato dela fazer parte do campo de estágio das licenciaturas sobretudo de Pedagogia. Além disso, os integrantes desta série, por estarem em fim de curso, já devem dominar conteúdos pedagógicos consistentes para fornecer respostas significativas à pesquisa, atendendo-se assim a uma critério de escolha de informantes.

Por que este questionário?

Por vários motivos. Um deles foi a preocupação de se valorizar o saber do aluno, sujeito - fim da ação educativa a nível escolar. Este instrumento lhe deu voz para fornecer indicações contribuindo para o caminhar deste trabalho. Esta prática de se ouvir o estudante não é nova, (mas também não tão freqüente) pois, já em 1900, a equipe de psicólogos que trabalhava com Stanley Hall perguntava aos alunos o que eles pensavam das qualidades morais de seu mestre, de sua maneira de ensinar e de relacionar-se. "Em 1932, o alemão Keilhacker, em sua obra - o mestre ideal segundo a concepção dos alunos - interrogou cerca de 400 alunos de 10 a 20 anos".<sup>6</sup>

Outro motivo foi realmente sondar, explorar, como o elemento terra - o lugar onde se está e se vive - tem ou não significado e o que representa para a pessoa que ali mora. Dessa vinculação ou relação deduzir-se a validade ou não de se pro-

QUADRO Nº 1

Caracterização Geral do Questionário Exploratório Preenchido pelos Alunos das 3ª Séries - Magistério - Maringá - 1989.

TURMA	ESCOLA DE 2º GRAU	SÉRIE	QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS
1	Col. Branca M. Fernandes - Estadual	3ª Manhã	21
2	Col. Branca M. Fernandes - Estadual	3ª Tarde	27
3	Col. Juscelino K. Oliveira - Estadual	Única	12
4	Col. Santo Inácio - Particular	Única	13
5	Instituto Est. de Educação de Maringá	3ª MA	24
6	Instituto Est. de Educação de Maringá	3ª MB	26
7	Instituto Est. de Educação de Maringá	3ª MC	34
8	Instituto Est. de Educação de Maringá	3ª MD	20
TOTAL			177

Obs.: Os entrevistados todos do sexo feminino, à exceção de um do sexo masculino. (IEEM - D).

curar na busca da história dessa terra e de sua educação, um dado mediador, contextualizador entre teoria e prática na formação do educador\*. Esta era uma questão que ao ser analisada com especialistas, na preparação do referido questionário, provocava surpresa e bastante discussão pela sua singularidade, sendo todavia considerada válida e por isso mantida. Inclusive porque, ao se ensaiar a aplicação do instrumento em duas turmas de uma escola da capital, com as características da clientela selecionada, a receptividade dos alunos acenou para a pertinência do item.

"Porque, não só os professores mas outros profissionais vivem melhor em lugares agradáveis e de que gostam. E isto influencia no seu modo de fazer as coisas, fazendo melhor".

"Abriu um pouco mais minha cabeça..."

"Bastante interessante esse assunto. Inclusive por fazer com que transpareça até mesmo nossas falhas".

"Com essas respostas pode se avaliar se a pessoa observa e se interessa pela sua cidade e com isso poderá passar uma imagem positiva aos alunos sobre a cidade em que mora".

"Achei interessante a partir desse questionário que me acordei - Puxa uma futura professora não saber sobre sua cidade. É feio né"?

Este questionário em termos de temática pode ser considerado como abrangendo dois pontos básicos.

O primeiro diz respeito à dimensão espaço físico-cultu-

\* Não se fará distinção específica, neste trabalho aos termos educador e professor, colocando-se ambos na mesma dimensão ampla de responsável educativo.

ral, ou seja, a "terra" em que se vive e sua vinculação ou não, nos sentidos afetivo (o que acha) e cognitivo (o que sabe) à formação do educador. Isto porque, descobrir-se a força deste vínculo seria um elemento a considerar de muita importância para dinamizar, situar e repensar a PE.

O segundo ponto refere-se à questão do professor, sob o prisma da alegria proporcionada pela sua imagem evocada por seus ex-alunos e também enfocando a competência reconhecida nos professores antigos e atuais. A perspectiva que se tinha era de que houvesse aglutinação de nomes, o que determinaria os professores a serem entrevistados posteriormente na busca da história da educação da cidade. Para tanto, solicitou-se a explicitação de nível de atuação escolar ou disciplina, o que facilitaria a identificação das pessoas e sua localização. Todavia, pelo fato de ser um questionário aberto, deixou-se livre a quantidade de indicações o que iria contribuir depois, pela grande diversificação de respostas, para dificultar a análise do questionário (Quadro 2) e inviabilizaria o desdobramento da pesquisa por esse viés.

Para reforçar a ligação entre esses dois pontos, convém lembrar que já na intuição inicial de ligação a terra, seria necessária a conjugação do fator gente a lhe dar a devida consistência social e existencial.

Há ainda a observar que, outros dados, como os anos de residência em Maringá, a idade do respondente, bem como as justificativas às escolhas que também compunham o conjunto do questionário, aí estavam pela possibilidade de serem necessários exatamente em virtude do que o instrumento, por ser explorató-

**QUADRO Nº 2**

Incidência de Escolhas no Questionário Exploratório Referentes a Alegria Proporcionada e Competência Demonstrada por Professores para os Alunos das 3as Séries - Magistério - Maringá - 1989.

QUESTÃO	TOTAL DAS RESPOSTAS			DIVERSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS POR GRAU ESCOLAR										TOTAL GERAL	
	Sim	Não	%+	pré/4ª S.		5º / 8ª S		2º grau		Outros					
				freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%				
Nº 5 - Você lembra com alegria de algum professor seu?	174	3	98												177
- quais?				65	33	65	33	67	34						197
Nº 6 - Dos seus professores qual (is) indicaria como competente?				26	7,3	81	22,7	246	68,9	4	1,1				353

Obs.: A coluna outros refere-se a citação de professor de atividade extra-escolar (piano, técnico de esporte, etc.).

rio, viesse a trazer. Por outro lado este questionário aplicado provou ser realmente necessário como um auxiliar na seleção de aspectos e encaminhamento da sistematização da investigação. Sem falar no fato de em seus resultados, poderem se originar outros estudos e servirem estes mesmos questionários de material de ensino nas licenciaturas nas áreas de Didática e Prática de Ensino, o que mais uma vez, reforçaria esta busca de integração entre pesquisa e ensino.

Convém ainda lembrar que sua aplicação foi feita coletivamente (para a classe toda a um só tempo), para garantir assim seu retorno, para possibilitar a observação no momento do preenchimento e também para, após serem os mesmos recolhidos, fazer-se uma pequena discussão com os alunos, justificando e explicando a eles o trabalho bem como o valor de sua contribuição. Ao mesmo tempo, respondeu-se a uma série de dúvidas, sendo também uma forma de demonstrar a preocupação em reforçar o sentirem-se eles "*sujeitos*" do processo.

Confirmada a intuição primeira de vínculo à terra e à cultura como elemento a considerar na formação do professor, através da análise das respostas, voltou-se a atenção para se conhecer melhor essa mesma formação, sobretudo em sua fase terminal - a PE. Isto a nível universitário.

E por que não em instância de 2º grau?

Porque, se o processo institucional de educação é um círculo interligado de níveis interdependentes, há que se escolher um momento de ruptura, de corte, para análise e intervenção (se for o caso). A decisão recaiu sobre a PE de 3º grau, não por motivos pessoais, pois a autora está envolvida nos dois

níveis - 2º e 3º - mas, sobretudo, pela percepção da importância da influência que tem o agir dos "professores dos professores" sobre a ação docente futura destes últimos. Como fica claro em "A prática pedagógica do 'Bom professor' influências na sua educação" de M<sup>te</sup> Isabel da CUNHA (1988):

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer dos nossos respondentes, a maior força sobre o seu comportamento docente, é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares .<sup>7</sup>

Para se conseguir compreender da melhor forma possível a realidade da PE e assim auxiliar depois seu evoluir, procurou-se apoiar o estudo em processos e produtos centrados na pesquisadora (percepções, entrevistas e observações, visitas) bem como em elementos produzidos pelo meio (instrumentos legais, oficiais e estatísticos).

Importa que se façam aqui alguns esclarecimentos acerca das entrevistas efetuadas. Esta técnica, considerada por muitos, como o caminho áureo da pesquisa social, foi utilizada junto a todos os professores efetivos que lecionaram PE, qualquer que fosse a licenciatura, na FUEM, neste 1º semestre de 1989, perfazendo um total de vinte e quatro entrevistandos (Quadro nº 3). As entrevistas foram levadas a efeito considerando-se as preferências dos entrevistandos, ocupando tempos va-



riados e respeitando-se a decisão dos mesmos em referência a terem ou não seus depoimentos registrados ou gravados. Assim, para dar certa homogeneidade ao relato da pesquisa, não constam dos anexos nenhuma dessas entrevistas. Foram elas iniciadas de modo muito livre o que se verificou logo que inviabilizaria a organização do material. Foram então refeitas as primeiras e direcionadas todas (semi-estruturalmente) para três pontos: 1/ Desde quando e por que está o professor lecionando PE. 2/ Como se sente nela (PE) e como situa a PE no momento; - 3/ Perspectiva pessoal e para a PE.

O material assim extraído das entrevistas juntamente com os dados coletados institucionalmente, possibilitou a construção de um quadro da situação atual da PE (Quadro nº 5) muito importante para originar e embasar a terceira parte deste trabalho.

Também, dentro da preocupação de coletivizar o estudo, com o apoio de órgãos da instituição, retornou-se com os primeiros subsídios da pesquisa já organizados e discutiu-se com vários professores de PE, reestruturando e fazendo ajustes, realimentando o trabalho. Além disso houve um compromisso de, ao término do estudo, realizar novos encontros para socialização da informações levantadas e organização de uma ação conjunta.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982, p. 14.
- 2 HYMES, H. (1978). Citado por GRUNWALDT, I.S. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. *Rev. educação PUCRS*, 10, ano IX, 117:137, 1986, p. 125.
- 3 GRUNWALDT, Ingeborg S. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. *Rev. educação PUCRS*, 10, ano IX, 117:137, 1986, p. 127.
- 4 MARTINS, Ricardo C.R. Pesquisa em educação: qualificar ou quantificar? *Tecnologia educacional*, 50, ano 12, jan/fev, 38:44, 1983, p. 42.
- 5 BRANDÃO, C.R. *Repensando a pesquisa participante*. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 8.
- 6 MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. São Paulo, Summus, 1985, p. 12.
- 7 CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do "Bom Professor" influências na sua educação*. Campinas, 1988. Dissertação, Mestrado. Universidade de Est. Campinas, p. 140.

### 3. A PRÁTICA DE ENSINO - ETAPA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

#### 3.1 A Questão da Formação do Professor Hoje

Não é objeto deste estudo a educação em si e nem a formação do educador em toda sua magnitude mas, especificamente, uma parte delas - a PE. Todavia é importante levar-se em conta algumas considerações frente a estes dois campos nos quais ela se enquadra, para que desta forma a PE fique situada em termos mais amplos e gerais, não elemento descontextualizado mas inserido no todo social.

Para tanto, convém lembrar que dentre os princípios direcionadores já adotados pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a condição do pessoal de ensino (Unesco, Paris, 05/10/66), estava o de ser reconhecido que o progresso do ensino depende em grande medida das qualificações, da competência do corpo de professores, também das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um de seus membros.

Na Conferência Internacional de Educação convocada pela ONU para a educação, a ciência e a cultura em 1975, Genebra, reconhecia-se a evolução do papel dos mestres, em função da aceleração da sociedade e da própria educação e os seus efeitos sobre a formação preliminar (inicial) e em serviço (em ação docente) das diversas categorias de professores e outros especialistas de educação e, também sobre seus "*status*" e con-

dições de trabalho. Por isso, a formação dos educadores deveria se submeter a um novo exame realista e aprofundado face a esse novo desempenho cada vez mais complexo do professor, em seu tempo e seu espaço, onde se mesclam as dimensões pessoais, coletivas e produtivas. Com relação aos agentes participantes da formação dos professores (estando aí incluídos os professores de PE) essa mesma conferência lembrava que quaisquer que sejam os melhoramentos ou as reformas que se proponham à formação dos mestres, a realização prática destas intenções dependerá em larga medida, da qualidade e do espírito de iniciativa das pessoas chamadas a participar daquela atividade. Para preparar os futuros professores a assumir seus novos papéis é preciso, portanto que, nos planos psicológico, científico, acadêmico e prático, estas mesmas pessoas sejam competentes para formar assim o educador.

Isto favorece mais ainda a idéia de que os responsáveis pela formação dos educadores "*se eduquem*" sempre "*aprendendo a ensinar e ensinando a aprender*" e deste modo faz parte da justificativa do presente trabalho como um esforço de compreensão e contribuição para com a PE.

Por outro lado, embasa também a premissa contida no título deste capítulo de - etapa da formação do professor - pois se aceita assim a configuração da preparação inicial (acadêmica - em 3º grau) como uma fase, certamente primordial, do processo de educação permanente dos educadores. A preparação em serviço, continuada, reciclagem, realimentação ou qualquer outra denominação que se lhe queira dar, é cada vez mais aceita por tendência, princípio ativo, necessária e desejável, em

largo espectro profissional, bem como que se mobilizem as condições para sua viabilidade. A concepção de educação permanente, tanto como auto-formação, como providenciada institucionalmente, podendo engendrar uma verdadeira renascença educacional, é na história da educação moderna, um dos eventos mais marcantes. No quadro de um sistema aberto e dinâmico de uma educação assim projetada, cada indivíduo é chamado a participar, portanto, a identificar as forças de formação e as aprender, retornando aos outros como resposta. A articulação e a integração de todas as formas de educação permitem, deste modo, associar constantemente trabalho e formação, não deixando de ser um enfoque diferenciado do princípio educativo do trabalho. Esta posição mais aberta coincide com a democratização crescente da vida social e leva à redução das disparidades entre os membros dessa mesma sociedade pela possibilidade contínua de desenvolvimento.

Junto à Unesco também se identifica o empenho nestes últimos anos em promover a idéia de um "tronco comum" na formação de todas as categorias de educadores.

Para uma melhor compreensão dessa afirmativa é interessante lembrar a tendência de se colocar em prioridade a formação de atitudes, à frente do saber-fazer e dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem, enfocado à luz dessa tríade clássica de objetivos educativos.

Face ao contexto mundial de hoje, sobretudo no que importa ao volume de informações e situações, evidencia-se a importância das atitudes e das capacidades susceptíveis de possibilitar ao homem se orientar, selecionar e utilizar os dados

da ciência e da tecnologia, favorecendo a sabedoria, o senso de responsabilidade, a generosidade e sensibilidade moral e estética, a curiosidade e a criatividade na perspectiva de sua organização e equilíbrio. Estas atitudes são tão importantes quanto as capacidades intelectuais de identificar o essencial, generalizar pertinentemente, distinguir entre os fins e os meios, articular causas e efeitos, bem como de autonomia e de julgamento numa visão bem mais complexa e ampla que a dos anos 60 com seu *"aprender a aprender"*.

Esse enfoque pode ser considerado dentro do conceito de que o homem é um ser em processo, (várias vezes já citado aqui) em construção, possuindo em "sua personalidade, elementos de dinamismo, movimento e responsabilidade que o capacitam a viver como um integrante adequado, que traz contribuição para o mundo de que faz parte".<sup>1</sup> Portanto, cabe assim trazer o trabalho de Louise M. BERMANN(1979), cujo paradigma curricular circular-consensual tem sua maior preocupação com a marcha progressiva e não com o estaticismo da vida. Numa coesão de pensamento e sentimento, a substância do currículo no referido estudo se posicionaria a enfatizar na escola oito habilidades: perceber, comunicar, amar, tomar decisões, conhecer, estruturar, criar e avaliar; lembrando-se ainda que as atitudes e competências se formam igualmente no processo de assimilação e no de aplicação dos conhecimentos.

Esta importância a se atribuir às atitudes é posta em destaque pela mobilidade e evolução rápida do mundo do trabalho e pelo número crescente de problemas concretos a resolver, num assumir-se o facilitar e promover o desenvolvimento total

do educando há tanto tempo reconhecido como necessário. Isto faz parte das pressões externas ao ambiente escolar, mas existem as internas, provenientes dos alunos e pais, bem como dos professores que ultrapassaram o horizonte de sua própria disciplina e sentem cada vez mais a necessidade de uma aprendizagem centrada não só nos conteúdos fundamentais dela, mas inclusive sobre as atitudes e capacidades possíveis de assegurar o domínio, o enriquecimento e a renovação dos conhecimentos a adquirir. Neste sentido, não se ignora que os estudantes, tendo liberdade de ação, são capazes de remodelar eles mesmos os processos de aprendizagem à luz de novas finalidades, contribuindo inclusive para mais uma ligação entre a teoria e a prática educativa, e desenvolvendo a aptidão a aprender por eles mesmos, isto é a se servir dos conhecimentos em situações concretas.

Se o saber, o conhecimento, é importante e tarefa fundamental da educação escolar, ele só o é na medida em que promove no educando, a sua capacidade de estabelecer novas relações com a realidade vivida. Sem essa articulação com o real, o saber se dissolve em acúmulo de informações mais ou menos eruditas, descoladas do modo de existência dos educandos e dos educadores, gelatinosa frente à vida e à História. Incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e de atenções proclamadas de se fazer uma educação política.<sup>2</sup>

Na referida publicação da Unesco (1987) foi considerada a intercomplementariedade, a interdisciplinariedade, como um meio moderno e eficiente de se realizar a aprendizagem, sendo por isso uma solução a ser encorajada, pois alunos e

professores se ressentem de um aporte mais global e mais realista frente à ciência e à tecnologia. O fato de se estar longe de dispor de um paradigma para intervir nesse sentido eficazmente nos programas escolares e na formação dos educadores, faz, desta questão, uma discussão em aberto.

Há que se considerar a formação dos professores em função de inovações previsíveis: novos tipos de conteúdos, aplicação do princípio de educação permanente, promoção da interdisciplinariedade, preocupação crescente para com o êxito dos estudantes, dentre outras, porque se adota a idéia segundo a qual não se tem perspectiva da formação dos mestres sem a perspectiva preliminar da educação. Ainda numa visão internacional, pode-se descrever a existência de três tipos de modelos de formação de professores: formação dirigida (escolar, institucional, cursos para professores), formação aberta (livre, autodidata, concursos) e formação baseada na experiência de ação na escola (treinamento em serviço, com ou sem orientação), existindo formas cambiantes, que referendam a existência de muitos e variados canais de formação.

Uma modalidade interessante é a da escola-laboratório de formação precoce de docentes na União Soviética relatada por Julia N. YUNKOVA e Léonid I. RUBINSKI. Alí, a orientação dos alunos que se destinam à profissão docente se insere numa metodologia baseada na atividade profissional, que constitui o princípio fundamental dos componentes teóricos do laboratório. Num processo ativo no qual uma motivação positiva e uma combinação de conhecimentos e capacidades profissionais de base e de concepções pessoais de vida desempenham um papel decisivo.

Um enfoque deste modo baseado na atividade profissional pressupõe a unidade de preparação psicológica e pedagógica. Para tanto, os primeiros temas estudados reforçam no aluno o desejo de ocupar-se de crianças, a confirmar seu interesse pela profissão e a inspirar-lhe um ideal profissional. A familiarização com obras de grandes pedagogos (no caso de lá - Makarenko, Krupskaia, Sukhmlinski, Zankov, Luria) bem como o emprego do psicodrama contribuem muito para isto. Esta preparação psicológica também ratifica a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e capacidades consideradas anteriormente.

Procurar em nossa história da educação - brasileira e latino-americana - pedagogos inspiradores e trabalhá-los junto aos jovens educandos pode ser uma nova tarefa para a formação do mestre da escola necessária dos dias de hoje. Isto seria, talvez, um passo para o comprometimento da responsabilidade sobretudo social do educador, ou seja o início à tarefa política dele, envolvendo fundamentalmente o ser, renovando-se e crescendo na ação.

Aliado a este compromisso político há que se ser tecnicamente competente. A competência técnica exige atualização, esforço, estudo e vontade constantes, porque só se é responsável em termos de pessoa toda; a dimensão profissional precisa do apoio firme da politização e da competência técnica, numa conjugação de ser, saber e fazer se não, cair-se-á no discurso vazio que funcionará exatamente ao contrário, queimando os espaços de mudanças e transformação social.

Assim, teceram-se algumas observações mais, que irão

também corroborar para a idéia primeira de PE como etapa da formação continuada do professor.

Finalizando esta visão panorâmica da questão serão aproveitados os estudos de Bernadete A. Gatti, sobre as pesquisas de formação de professores no Brasil. Esta questão, afirma a autora, constitui, tanto para o 1º grau como para o 2º grau, um grande problema em nosso país, em virtude do que merece discussões, análises e estudos os mais diversos, pois existem situações diferentes nas diversas partes da república brasileira, tendo, não obstante, alguns pontos de semelhança.

Junto com a precariedade (rotatividade e baixa remuneração) e a "desvalorização profissional do professor, constata-se também a precariedade de sua formação. A desestruturação que sofreu a Escola Normal a partir da Lei 5692/71, está muito bem caracterizada em diferentes estudos e a fragilidade da formação dada pelas licenciaturas também" <sup>3</sup> sendo a "tônica destes cursos o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face à ação e a ação propriamente dita".<sup>4</sup> O que geralmente existe é a precedência da teoria sobre a prática, numa subordinação de caráter abstrato, embora exista uma crescente preocupação com as questões ligadas à formação do professor e muitos projetos de revitalização dos cursos (por exemplo o Projeto Magistério nova dimensão do Paraná).

Outra tentativa de modificação dessa situação foi a da PUC RJ. Em seu curso inovador de licenciatura, desenvolveu o estágio a partir de observações, acompanhando todas as disciplinas e não ligado, apenas, à PE. A avaliação em pesquisa pa-

trocinada pelo MEC/PNEP\* confirmou, pelos ex-licenciandos, já então professores em ação, a validade deste arranjo como aceno a uma realidade escolar mais ampla continuada, induzindo inclusive à uma valorização das disciplinas pedagógicas da licenciatura, na qual a PE foi considerada a melhor delas.

É importante que aqui se coloque também o projeto de pesquisa "*A formação do Educador no Estado do Paraná*", em convênio INEP, UFPR (1986-1988), articulada aos princípios norteadores do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que teve sua gênese em 1980.

Esta pesquisa "se preocupou com a análise das questões da formação dos profissionais de ensino nos cursos de Pedagogia, e demais licenciaturas do Estado do Paraná, bem como com o levantamento de experiências inovadoras nas Instituições de Ensino Superior - IES - que pudessem responder aos interesses e às necessidades da comunidade acadêmica".<sup>5</sup>

Nela, a atenção básica foi "avançar o Movimento no Estado do Paraná, em termos de proposições concretas, avaliando e relatando as experiências nas diferentes IES e divulgando-as amplamente para subsidiar a Comissão Nacional, como instância articuladora junto ao MEC, das novas propostas curriculares sobre a formação do educador".<sup>6</sup>

Este Movimento Nacional de Reformulação vem promovendo, pelo Brasil inteiro, nestes anos todos, discussões, análises e debates, intra e extra-escolarmente, acerca desta séria ques-

\* LUDKE, H. & WALL, Y. "*Professores iniciantes avaliam sua licenciatura*", versão preliminar, MEC/INEP, outubro 1984.

tão e amalhando material, informações e sugestões para as diretrizes educacionais que o país está prestes a elaborar. (LDB)

Nessa mesma direção a ANPED\* em recente encontro nacional, dedicou parte de seu tempo a este tema, recomendando que os debates em torno dos magistérios precisam ser articulados com a análise do processo de formação e das condições concretas em que se dá o exercício da profissão. Esta formação, constituindo-se num processo contínuo, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade.

Percebe-se, pelo exposto, que é realmente a formação do educador um estudo complexo, com um grande leque de intervenientes, mas também e felizmente, para a qual vários segmentos da sociedade já estão sensibilizados e empenhados.

### 3.2 A Prática de Ensino - Origem e Evolução no Brasil

A formação do professor do 1º e 2º graus, a nível superior, em cuja parte pedagógica está inserida a PE, remonta ao Decreto-lei nº 1190, de 04/04/39 do Governo Federal. Esta prescrição, ao mesmo tempo que dava organização à Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, criando inclusive o Curso de Pedagogia, fornecia o padrão de "*Curso de Didática*" para os cursos congêneres de licenciatura que existiam ou viessem a se constituir. Este seria o embrião de onde depois, se substanciaria a PE.

Segundo Dorotéa C. FRACALANZA, já houvera antes o De-

\* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Pós-Graduação em Educação - XII reunião anual, S. Paulo 12/05/89.

creto nº 19852/31 que criava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (apenas legalmente, pois a mesma nunca chegou a existir), mas nele não se especificava quais as disciplinas da Secção da Educação, nem as necessárias a cursos de licenciatura\* para o magistério secundário.

É interessante lembrar, porém, que os primeiros professores secundários brasileiros já se haviam formado em 1936, pela USP - Universidade de São Paulo - (criada em 1934). "A formação pedagógica desses professores era obtida no Instituto Caetano de Campos, que fez parte da USP até 1938, ocasião em que se organizou nessa Universidade, a Secção de Educação. Tal formação pedagógica concentrava-se em um ano de estudos"<sup>7</sup> concomitante ao terceiro e último ano do curso.

Convém que se recorra nesse momento a Maria José WEREBE, quando esta analisa a formação dos professores secundários, em seus primórdios: "O espírito que presidiu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi o de inaugurar nova era em novo ensino superior, com a fundação de nova instituição, capaz de dar vida e unidade à Universidade".<sup>8</sup> Seria ela o local da realização de altos estudos científicos, filosóficos e literários, por meio do ensino e da pesquisa, tendo, de início, relativo êxito nisso.

\* De acordo com Dorotéa C. FRACALANZA (1982), apoiada em Amélia D. de Castro (1974), até o Decreto 1190/39, o termo licenciado servia a todos os concluintes dos cursos da Faculdade de Filosofia. Depois dele, este termo restringiu-se aos que concluíssem também o Curso de Didática, sendo que, para os demais, reservou-se o título de bacharel, recebendo-se, ao término de cada um deles, um certificado próprio.

Esta diferenciação, em essência, permanece até hoje.

Todavia, à medida que o modelo econômico do país se modificava de agro-exportador exclusivo para ser também industrial, a exigência de uma maior e melhor escolarização de sua população se fazia sentir, aumentando a busca pelo ensino secundário, ramo do Ensino Médio.

A formação dos professores para o ensino secundário tornou-se então, o objetivo das Faculdades de Filosofia. Mesmo depois do advento de algumas delas, o professorado da Escola Secundária Brasileira, na década de 50, era o seu ponto mais vulnerável. "Pelo súbito incremento do aparelho do ensino secundário, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliciado nas obras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma."<sup>9</sup>

Vê-se, assim, que a formação mais adequada desses professores, a nível institucional, surgiu em decorrência de uma necessidade social, mas sua implementação ficou muito aquém dela. A expansão que se deu posteriormente é uma questão que, por si só merece outro estudo, não sendo objeto, pois, aqui, de maior aprofundamento.

Uma certeza se tem até então, a de que o ensino secundário foi o mais privilegiado de todos, sendo o único a permitir acesso a curso superior, enquanto os demais cursos técnicos profissionalizantes foram mantidos segregados até a LDB - 4024/61. Também foi o primeiro ao qual se dedica atenção especial à formação de seus professores. É para ele que se dirigiam os primeiros egressos dos "*Cursos de Didática*". É bem verdade que logo seguidos dos "*pedagogos*" para os cursos de magistério primário - "*escola normal secundária*".

Está situada, deste modo, historicamente, a origem das licenciaturas, o "*locus*", da PE. Dentre as várias formas de organizar o desenvolver dessa mesma PE, optou-se pela sistematização de Elza NADAI, que tomou como referência a composição curricular, destacando nesse processo três etapas:

- a) desde a organização da USP até 1962, época em que a legislação era determinada para cada instituição de ensino superior;
- b) a partir do Parecer CFE nº 292/62 que determinou a interferência explícita do poder federal na organização dos cursos de formação de professores, período em que se encontram mais outros pareceres que a reajustam até 1978;
- c) a presente fase, que começa com as reflexões acerca da universidade brasileira, por volta de 78/79, onde se discute sistematicamente os cursos de formação do educador, em que se vê começar a surgir experiências concretas de reformulação curricular. A elaboração desses subsídios hoje se faz muito mais pelas instituições e pelos docentes do que por vias legais.

A partir deste quadro serão feitas algumas considerações para uma compreensão mais ampla da PE.

Quanto à legislação que determinou e, até o momento presente é diretriz das licenciaturas e em especial da PE, organizou-se o anexo e o Quadro nº 4, por ordem cronológica, para eventuais consultas e sobretudo para uma visualização do papel do legislador na constituição da PE.

QUADRO Nº 4

Evolução da Normatização Federal da Prática de Ensino - Formação Pedagógica a Nível de 3º Grau e Registro de Licenciado.

ANO	CRIAÇÃO DA PE	CONTEÚDO E DURAÇÃO	ESTÁGIOS	REGISTRO
1939	Decreto-lei 1190 Curso de Didática			
1941	Decreto-lei 3454 Curso de Didática (não mais simultâneo - 4 anos)			
1946	Decreto-lei 9033 Ginásio de Aplicação.			
1946		Decreto 9092 "Teoria-e Prática"		
1961	Lei 4024 - DDB			

Cont.

ANO	CRIAÇÃO DA PE	CONTEÚDO E DURAÇÃO	ESTÁGIOS	REGISTRO
1962		Parecer 292/62-CFE Primeira exigência oficial de Prática de Ensino.		
1968	Lei 5540-RU			
1969		Parecer 252/69-CFE Currículo de Pedagogia.		
1969		Parecer 672/69-CFE Formação pedagógica das licenciaturas.		
1969		Resolução 9769-CFE Licenciatura.		
1969		Resolução 2769-CFE Pedagogia.		

Cont.

ANO	CRIAÇÃO DA PE	CONTEÚDO E DURAÇÃO	ESTÁGIOS	REGISTRO
1971	Portaria Ministerial 432 - esquemas I e II.			
1972		Indicação 22/72-CFE Licenciaturas		
1975		Indicação 67/75 e Parecer 3484/75-CFE Habilitações - Gra- duação.		
1975		Indicação 68/75 e Parecer 4873/75-CFE Licenciaturas.		
1977			Lei nº 6494.	
1981				Decreto 86324

Cont.

ANO	CRIAÇÃO DA PE	CONTEÚDO E DURAÇÃO	ESTÁGIOS	REGISTRO
1982				Portaria 162 Ministério
1982			Decreto 87497 Presidência	
1986		Indicação 12/86-CFE Propõe revisão das licenciaturas.		
1988			Indicação 2/88-CFE	
1988		Parecer 801/88-CFE Recomenda revisão dos cursos de for- mação de profes- sores.		
1989				Portaria 399 Ministério

Nesse quadro se procurou dar um tratamento que classificasse os elementos - criação, conteúdo e duração, estágio e registro de professor - de todos os cursos onde se pode encontrar a PE, ou sejam, as licenciaturas de modo geral, e em especial a de Pedagogia por seu caráter diferenciado, bem como as licenciaturas das disciplinas das habilitações específicas de 2º grau (a que se convencionou denominar Esquema I e II).

Percebeu-se, assim, o desenvolver progressivo da racionalização do estágio em detrimento de uma filosofia que se esboçara no início, sobretudo com os Colégios de Aplicação. Esse período "áureo" da legislação normativa parece ser proveniente da "força" com que o Conselho Federal de Educação foi criado e se implantou, mas sobretudo, da situação de relativa emergência ocasionada pela expansão acelerada do ensino secundário e, principalmente, do ensino superior.

Também é necessário que se lembre o fato de que, no início, a "ênfase estava no conteúdo específico. O professor que soubesse o conteúdo, necessariamente saberia transmiti-lo. Valorização portanto, da ciência e da erudição".<sup>10</sup> O ensino secundário propedêutico, direcionado à universidade, era o espaço do professor - ex-aluno de filosofia, e depois de PE. Concretizaria-se assim o papel atribuído à Universidade de formadora do projeto político-cultural que competia à escola secundária divulgar, através do professor. Criavam-se, deste modo, as condições que geravam a formação das elites, sua renovação, visando manter coeso o corpo da nação e que, para tanto deveria ter sua expansão limitada.

As disciplinas pedagógicas "nasceram", portanto, com uma

significância relativa, desde que se podia até ser dispensado do "*Curso de Didática*" o aluno aprovado em concurso público, pois não eram determinantes de seu emprego de professor. Este "*curso de Didática*", comportava: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Era, como se vê, constituído essencialmente de conteúdo teórico da educação. A PE não existia como componente curricular autônomo e subentendia-se que, de posse da teoria nesse curso, o aluno estaria apto a ser professor (na prática, depois). Essa inferência permeou todo o trajeto da formação do educador até hoje e mesmo, às vezes a própria PE. A idéia de um ir-e-vir, teoria/prática e vice/versa expressa anteriormente nesse trabalho é um avanço à essa linha histórica. Mesmo quando se aceitava a existência de uma prática pedagógica para o professorando, esta sempre foi considerada "*a posteriori*" do saber teórico.

A PE propriamente dita só surge a partir de 1946, com a criação dos Ginásios de Aplicação e a obrigatoriedade dos alunos do 4º ano alí receberem formação didática, teoria e prática. É quando se estabelece um local específico para "*Prática de ensino*" com seu Estágio Supervisionado (pelo professor de 3º grau). É este o primeiro espaço da PE, merecendo por isso algumas observações:

Os colégios de Aplicação surgiram como "espaço por excelência da prática do licenciado" assumindo, posteriormente, outras funções como espaços direcionados para a experimentação, para a demonstração, ou para o campo de investigação. Apesar dos raros estudos sobre a ação destas Instituições, pode-se afirmar

que, inegavelmente, foram instituições inovadoras, responsáveis pela divulgação do ideário da escola nova, participativa, o que acarretou para o professor, novas exigências quanto a sua formação e atuação.

Ao lado da renovação metodológica, os Colégios de Aplicação colaboraram para introduzir, na formação do professor, de um lado, a necessidade de se atribuir importância às formas de pensamento e de ação do aluno e, de outro a necessidade de vincular esses elementos com o próprio conteúdo do ensino.<sup>11</sup>

Dentre outros estudos sobre os Ginásios ou Colégios de Aplicação (quando incorporaram o colegial), destaca-se o de Dorotéia C. FRACALANZA, para quem a

... a inclusão de atividades práticas docentes na formação do professor resultou de movimentos que visavam a renovação do ensino ministrado pelos professores que se estava formando. No ano de 1890, tratava-se da renovação do Ensino Primário; em 1946, tratava-se da renovação do Ensino Secundário.<sup>12</sup>

Em ambas as ocasiões acreditava-se que as falhas do ensino poderiam ser sanadas pelo Magistério mais capacitado. Junto com a orientação didática prática, seriam observadas aulas dadas em escolas especiais, complementando, assim, os estudos teóricos do curso.

Fica bem evidente, na mesma análise, que a existência de um "modelo a seguir" era um fato básico e que o domínio de uma metodologia eficiente era o meio pelo qual se obteria a melhoria da qualidade de ensino. Qualidade essa, assim, de certa forma, remetida à responsabilidade do 3º grau.

A crença no "poder pedagógico" era muito grande e "acalmava" a angústia pela qualidade na quantidade (de ensino, de alunos) que já se iniciava.

O parecer CFE nº 292/62 é o que vem consolidar o espaço curricular da PE, ao mesmo tempo que registra a estranheza pela não obrigatoriedade da PE e seu relevo na formação do docente de até então. É também aí que se passa para o segundo momento histórico dessa disciplina, quando aparece a solução do estágio supervisionado com utilização progressiva de escolas da comunidade, em virtude da democratização ou ampliação crescente do ensino e do aumento de professorandos:

Art. 1º § único: "É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional". (Em função disso no Quadro nº 4 também se colocou a legislação pertinente a registro de professores).

Estava assim assegurada a PE no elenco curricular. Por isso, o Parecer 292/62, sendo a primeira exigência oficial de uma Prática de Ensino na formação dos professores secundários, tem até agora, um lugar de destaque em sua história, principalmente por ter sido suscitada pela própria experiência destes cursos. Ao mesmo tempo seu "*locus*" físico, o Colégio de Aplicação, deixava de ser obrigatório e exclusivo. Isto porque, pela própria contradição social, o volume de escolas não ligadas às universidades e com desempenho inferior "*às de aplicação*" acentuava o caráter de qualidade destes colégios. Por isso, valendo-se dos argumentos de aumento do número de professorandos e da necessidade de uma prática mais "*real*" (válidos sem dúvida) aproveitou-se para nivelar por baixo o estágio. O poder público não mais incentiva as referidas escolas de aplicação (que mesmo na

obrigatoriedade da lei 90533, até 1968 eram somente em nº de nove), não se acirrando mais as diferenças esvaziando as reivindicações para equiparação da qualidade entre ambos, ou seja entre os Colégios de Aplicação e as demais escolas secundárias da rede oficial. Diluía-se, deste modo, a comparação e o conhecimento de padrões de ensino melhores. Esta abertura do estágio supervisionado às escolas da comunidade facilitou muito o aumento de faculdades de filosofia, mormente particulares, livres do ônus da escola-laboratório.

Recentemente, a Indicação 2/88 sugeriu que os estágios não se restrinjam mais às escolas regulares. Segundo as novas normas, podem ser formados grupos que careçam de educação básica e que os alunos dos cursos superiores e de 2º grau, de magistério em geral, orientados pelos professores, organizem programas de atendimento a estes segmentos da comunidade. É esta outra forma de encarar o "real" do estágio - podendo vir a ser ou uma diluição da PE (o que é muito grave) ou um novo momento a ser aproveitado pelos professores e instituições para a transformação da sociedade, via educação.

Uma experiência nesse sentido já se fez com o CRUTAC - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - instalado em agosto de 1966, na Universidade do Rio Grande do Norte. Este programa tinha por objetivo formar recursos humanos adequados às regiões interioranas, ao mesmo tempo trazendo benefícios às populações rurais. Os acadêmicos ganhavam uma visão mais ampla da realidade social e tinham oportunidade de uma atuação efetiva nela. Assim, o treinamento, motivação da comunidade e prestação de serviços apoiavam esta modalidade de extensão univer-

sitária que incorporou elementos de estágios, para todas as áreas acadêmicas. De certa forma, mesmo o Projeto Rondon, tão conhecido noutros tempos, aproveitava também esses recursos humanos da educação.

Esta preocupação de envolver participativamente os universitários, de modo não convencional, na promoção humana expandiu o CRUTAC, a nível nacional, pela criação em 1969 - (decreto-lei nº 916) da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária - CINCRUTAC - com lugar de destaque na estrutura do MEC. Esta comissão chegou até a cogitar sobre um estágio rural obrigatório de caráter nacional, e que, porém, não se efetivou, por depender grandes somas financeiras e não ter conseguido, na instituição, vinculação curricular. Em 1975, o CRUTAC foi desativado e com tal, foi abandonada a idéia dos estágios na comunidade.

Por outro lado, se, ao ir à comunidade nos estágios de PE propriamente dita, a universidade tivesse se dotado de condições de bem fazê-lo, uma melhoria de ensino em geral se teria feito sentir. Não que a escola possa ser auto-suficiente ou oásis no meio da conflagração social em que se está imerso, mas cabe aqui também uma parcela de responsabilidade a nível institucional e docente universitário. Isto porque, se a PE tivesse tido seu espaço ampliado (recursos e condições), nunca se transformaria no "faz-de-conta" que até hoje se houve, vê ou lê em diversos lugares.

Ao acontecer depois a Reforma Universitária - Lei 5540/68 - com sua contribuição a um novo padrão de dependência ao capitalismo ocidental, suas implicações técnico-burocráticas e

a desagregação das Faculdades de Filosofia a PE também sofreu suas conseqüências. Além das de ordem político-social (como a desqualificação, docilidade e castração de liderança), a desarticulação entre a formação pedagógica e a dos conteúdos específicos, que já era uma constante desde o início das licenciaturas, é que vinha sendo trabalhada para sua eliminação, ficou mais acentuada. Essa dicotomia, perdurando até hoje, faz com que a PE, em algumas instituições, esteja junto com as disciplinas pedagógicas e noutras com as de conteúdo específico. Essa "hibridez" pode até trazer algum enriquecimento (é o que se deseja ao instaurar o Fórum de PE - a proposta ao final deste estudo), mas, sem dúvida, sobrecarrega o professor de PE e dificulta os trabalhos de coordenação de atividades e a existência de um "espírito" ou "clima" mais transparente comungado pela área como um todo.

Outra relação que se pode pretender esclarecer entre conteúdo específico e parte pedagógica é relativa ao tempo dedicado a cada uma delas no decorrer da licenciatura.

Num estudo comparativo da Unesco, de 1981\*, abrangendo vinte e quatro - 24 - países, a questão da preparação do professor foi abordada e constatou-se grande diversidade de valores. A preparação cultural especializada ia de 40% a 90% do total do tempo exigido na formação, (média 70%), e a preparação pedagógica oscilava entre 50% e 5%, sendo que a PE ficava com 20% a 3% (média de 10%). Outros países faziam integradamente es-

\* GIMENO, J.B. & IBAÑEZ, R.M. La formation du personnel enseignant du premier et du second degré - UNESCO, Paris, 1981.

ses dois aspectos - pedagógico e prático - tendo de 60% a 11% do tempo absorvido neles.

Deduz-se, destes dados, que a prescrição na legislação brasileira - CFE - de 1/8 ou seja 12,5% do tempo total licenciatura destinado às disciplinas pedagógicas, está até acima da média mundial, constituindo o mínimo exigido (Resolução CFE nº 9 e o Parecer CFE nº 4872/75). Para o curso de Pedagogia é previsto 5% dedicado a estágio supervisionado, a cada uma das habilitações, inclusive magistério (Resolução nº 2/1969) e para a licenciatura de disciplinas especializadas no ensino de 2º grau, a normatização é de 290 horas para o Esquema I, ou seja quase metade do total da carga horária das pedagógicas (corpo do curso todo), sendo que para o Esquema II, que comporta disciplinas de conteúdo específico, é de 20% do total do tempo (Portaria ministerial 142/1971).

Para facilitar o encaminhamento dessa questão, vem tomando o corpo, embora ainda passível de estudos e discussões, uma idéia referente à instrumentação para o ensino, que faria mais facilmente a transição conteúdo e forma, ou parte específica e parte pedagógica. Não se constituiria todavia, em uma reedição da Didática Especial, principalmente porque essa didática é absorvida pela PE quando subdividida em I e II, como é o caso na F.U.E.M.

A instrumentação de ensino deriva-se da Indicação CFE nº 46/74, que tratava das ciências físicas e biológicas, logo porém se evidenciando não só a elas circunscrever-se seu conteúdo. No Parecer CFE nº 4873/75, tem-se uma orientação no sentido de que, toda formação do professor, em qualquer área do saber,

carece desse dispositivo destinado a instrumentar o futuro mestre para a sua atividade profissional, mediante uma efetiva integração científico-didática do seu preparo.

Do referido parecer extraiu-se:

procura-se na Instrumentação objetivar operativamente a idéia de concomitância. Para imprimir endereço didático aos conteúdos é necessário também dar o tom dos conteúdos à abordagem pedagógica. Isto supõe a integração dos próprios conteúdos entre si, de que resulta não só o conhecimento do campo respectivo como as maneiras de sentir e agir que dele emergem.

Assentar-se-iam, assim, os procedimentos de ensino ajustados ao campo específico do conhecimento humano da habilitação, não sendo mais a metodologia uma coleção de regras, mas, muito mais, uma atitude síntese. Desta maneira se estaria "considerando a Didática como forma que o conteúdo adquire, ao ser feita sua explicitação necessária na comunidade docente".<sup>13</sup> Tal atitude ajudaria a predispor a formação do professor ao relacionamento interdisciplinar, contribuindo para a unidade, em contraposição à atomização tão criticada do currículo.

A importância que se está dando à PE deriva sobretudo da valorização da docência como a base da identidade profissional de todo educador, na junção teoria/prática, a que desde o Parecer CFE 292/62, passando pela Indicação CFE 22/73, tem sido alertado, não sendo pois inovação de discurso mas precisando urgentemente de efetivação.

Assim sendo, convém lembrar que:

A PE no currículo de 3º grau tem ocupado o papel de disciplina integradora e encontra-se numa posição privilegiada: pode-se dizer que ela tem se configurado nesse conjunto desordenado e isolado que é a graduação e a licenciatura co-

mo a disciplina síntese direcionada para o ensino do currículo. O aluno é levado a refletir sobre o conjunto de disciplinas da parte específica e da parte pedagógica que está cursando, ao mesmo tempo em que identifica a necessidade de pensar a escola na qual vai atuar, bem como sua própria profissionalização. E aí descobre na sua formação, suas mazelas, seus pontos críticos, sua importância, significância e validade. Muitas vezes, sua opção profissional é repensada. Portanto, a Prática de Ensino é o espaço de reflexão por excelência do profissional. A transformação do educando em profissional se dá frequentemente nesse momento.<sup>14</sup>

Também é interessante que se veja o trabalho de José Camilo dos SANTOS FILHO, quando cita ter a OCDE\* (1974) proposto como objetivos essenciais da formação inicial do professor:

1. Desenvolver o nível de instrução e as capacidades individuais de modo que o indivíduo se torne uma pessoa mais competente e melhor informada;
2. Desenvolver a competência profissional através do estudo das ciências da educação;
3. Prever uma experiência prática de ensino de modo a levar o aluno-mestre a desenvolver suas aptidões no exercício da profissão. Esta proposta da OCDE recomenda, na realidade, três grandes domínios na formação do professor: a formação acadêmica, a formação pedagógica e a formação prática.<sup>15</sup>

O mesmo autor, baseado em literatura afim, traça um modelo de prática docente, compreendendo três grandes partes:

1. Um período de sensibilização;
2. Um período de laboratório de ensino-aprendizagem ou treinamento comportamental;
3. Um período de assunção de responsabilidade. O engajamento do aluno-mestre na profissão deve ser progressivo, a fim de que o jovem aprendiz possa evitar os principais erros e se encontrar nas melhores condições para ser bem sucedido.<sup>16</sup>

\*OCDE - Organization de Cooperation et de Developpement Economiques, Paris.

Esta parece ser uma forma mais elaborada da tradicional "regência", vinda da escola "normal", executada igualmente em três momentos: observação, participação e direção de classe. Entre uma e outra encontrar-se-ão muitas variantes coexistindo no tempo e no espaço. O convencional e o não convencional, o formal e o informal, aí se podem alojar.

É a partir das experiências dos estágios - a concretude do ensino em particular e da educação como um todo - que um curso de PE deve ser organizado. A tarefa de reorganizar, integrar e aplicar o conteúdo aprendido na faculdade é muito difícil e necessita de ajuda. Para isto existe a PE com seu estágio supervisionado, sobretudo entendido como um estágio na escola e sobre a escola. Esse estágio deveria ter também como função: "dar sensibilidade e condições para que o futuro profissional se auto-analise e modifique seu desempenho".<sup>17</sup>

A dimensão que se sente nessas assertivas é de cunho mais localizado intra-escolarmente; ao se tentar combiná-las às idéias do restante do trabalho, para que se conjuguem o pessoal, o coletivo, o técnico e o político nessa formação do educador é importante que se vejam alguns elementos.

Pelo material de encontros, estudos e discussões, em todos os níveis, no atual momento por que se passa, pode ser feito o diagnóstico, entre outros, da grande diferença, do hiato entre a formação do professor em 3º grau e as necessidades concretas de sua prática profissional. Daí a busca de saída à essa situação, de soluções que poderão vir de experiências curriculares, de mais estudos e pesquisas, de discussões e debates, além de uma nova legislação. Também não se deve esquecer da li-

gação íntima desta questão à da formação do professor da escola básica, de 1º grau ("*Escola Normal*") e, por este prisma da incorporação da maioria da população ao saber e à democracia, hoje prioridade brasileira.

A estas características de amplitude e de integração da PE se soma o fato de ser ela a única disciplina da licenciatura que comporta dois tempos e dois espaços - na universidade e na comunidade.

Assim, ao se preferir a expressão Prática de Ensino com Estágio Supervisionado, defendida por vários autores e professores da área, está se garantindo esses dois momentos - o de "*fazer*" e o de "*pensar o fazer*", antes e depois da atividade. Por isso, é necessária a permanência da PE como disciplina, com tempo previsto regularmente no corpo do horário do aluno, com local próprio na instituição de ensino superior e o estágio propriamente dito além deles.

Mais discussões em sala de aula sobre o estágio na comunidade é uma solicitação muito freqüente por parte dos professorandos, de forma que se possa extrair daí toda sua riqueza. Explorar o "*feito, visto e ouvido*", para, indo a fundo, sistematizar um verdadeiro saber pedagógico, fonte de um novo fazer.

No sentido do exposto até aqui, a PE é uma disciplina que se completa em atividades, sendo o estágio estratégia de profissionalização de natureza multidimensional.

Além disso suas peculiaridades muito próprias referentes a seu corpo docente e sua recente história fazem com que, num somatório, ela seja "*sui generis*". Por isso mesmo, face ao volume de problemas e dúvidas, acrescidos pela conjuntura econômico-

-social (trabalho do aluno, recursos para a educação, democratização do ensino, entre outros) professores de PE se organizaram e começaram a promover encontros de caráter nacional.

Conforme as palavras da coordenadora do Encontro Nacional de Prática de Ensino - ENPE - de fevereiro de 1983, em São Paulo, professora Anna Maria Pessoa de Carvalho, em seu discurso de abertura, a história desse evento começa por iniciativa sua e da professora Ana Maria Furtado. Porque, pela discussão de aspectos e questões específicos de PE foram se configurando encontros com grupos cada vez maiores de professores da disciplina, chegando-se até aquele, de âmbito de país.

Os problemas, as dúvidas, as angústias, as insatisfações com vários aspectos de nosso trabalho, eram compartilhados por todos. A necessidade de nós, professores de Prática de Ensino, nos posicionássemos em relação a aspectos como: a própria conceituação da disciplina, o relacionamento Prática-Estágio, as condições mínimas necessárias para um bom desenvolvimento do curso, quer na Universidade, quer nos estágios, as mudanças profundas ocorridas na escola de 1º e 2º graus e os reflexos na formação dos novos professores, foi se tornando premente em todo o grupo. Assim, o número de participantes nas reuniões, foi crescente e antes que nós nos déssemos conta, a idéia original de uma reunião local se transformou numa proposta concreta de um Encontro Nacional.<sup>18</sup>

Como está expresso na apresentação da publicação relativa ao III ENPE, este encontro de 1983 pode ser considerado, agora, como o II ENPE, sendo o I ENPE o encontro que ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria, RS, em julho de 1979, concomitante ao V Encontro Estadual de Prática de Ensino.

O de 1983 teve amplitude maior que o primeiro, com caráter eminentemente político e reivindicatório, com documentos e

correspondência enviados a muitos setores e órgãos.

O III ENPE - (1985-PUCSP) se preocupou em avaliar o quanto se caminhou desde o segundo e dar um passo a mais em busca da interdisciplinariedade. Ele toma para si a tarefa de reunir pessoas, suas práticas e experiências, com professores de todos os graus de ensino bem como outras pessoas comprometidas com a educação brasileira, numa busca de alternativas do "como" e do "que fazer".

Realizaram-se mais dois encontros, um em Recife (1987) e outro (1989) em Belo Horizonte, dos quais infelizmente não se teve acesso ao material escrito, embora em entrevistas fossem os mesmos citados. Convém lembrar ainda que, a partir do quarto encontro, em virtude da ênfase em se estreitar os laços entre a PE e a Didática, passou o ENPE a se denominar ENDIPE- Encontro de Didática e Prática de Ensino.

Esses encontros constataam, até a nível nacional, a importância do grupo como elaborador, mobilizador e responsável por uma parcela do saber, como autor e construtor de um espaço maior para a PE. A necessidade que os originou e moveu é a mesma que é sentida pelo grupo de professores de PE da FUEM, muitos dos quais participaram de vários deles. Em virtude disso, o clima que se percebe é de que nessa instituição, os mesmos objetivos sejam sempre perseguidos e que para tanto se efetive o Fórum de PE, já citado aqui, e que, por isso constituirá segmento importante da terceira parte deste estudo.

Embora por todo o desenrolar deste mesmo trabalho estejam colocados considerações e elementos visando uma melhor compreensão da PE, ao finalizar este capítulo, parece ser interessante que se sintetize isto, objetivando uma conceituação.

Afinal, que vem a ser a PE?

Para José C. LIBÂNEO, nas Atas do II ENPE, 1983, a PE seria o arranjo eficaz das mediações que contextualizam a situação pedagógica (sócio-político-cultural e sócio-psicológico), os processos mentais implicados na aquisição e apropriação de conhecimentos, a seleção e organização de conteúdos básicos relevantes, a especificidade metodológica de cada matéria, as características do professor, tudo isto como a base da prática docente do professor envolvido com a escola necessária. A disciplina PE, procuraria contribuir para que o aluno-estagiário, o licenciado, chegasse a essa prática de ensino, sobre uma base integradora, articulando a formação do educador como um todo.

No dizer de Stela M.V. de ALMEIDA a PE

Pode ser caracterizada, em relação aos alunos como a oportunidade de vivenciar uma experiência docente em situação real, num contexto determinado, de forma supervisionada, interpretando-se supervisão como um acompanhamento constante das atividades. Constitui um dos momentos críticos do curso de licenciatura, pois o aluno-mestre, ao assumir a responsabilidade de trabalhar diretamente com alunos, revela, na maioria das vezes, aspectos de sua personalidade ainda não desvelados publicamente. Daí a necessidade de orientar a Prática de Ensino de forma a auxiliá-lo a enfrentar desafios presentes e futuros e encontrar seus próprios modos de ação. É indispensável, pois, que não se configure como instrumento destinado a assegurar uniformidade de reações e nem tampouco como uma preparação para o futuro. Constituindo já uma ação, a vida intensa, a vida viva, cabe-lhe oportunizar a reflexão sobre convicções e possibilidades individuais, o desenvolvimento de um saber fazer didático, além da indagação constante sobre o real, isto é, vivido e o saber.<sup>19</sup>

Não se pode, no entanto, ver a PE como uma "*super disciplina*", mas como um elemento importante, catalizador ao final da profissionalização formal docente.

A situação da PE, assim descrita, tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas, bem como tema de encontros específicos de PE, de formação de professores e mesmo da educação vista como um todo, como já se disse. Na própria FUEM, entre outros trabalhos, tem-se uma tese de doutorado recentemente defendida (1986-PUCSP) por um dos professores mais antigos de PE, José Luiz BELTRAN, relativa ao ensino de Português, onde se analisam depoimentos de alunos, professores da comunidade e estagiários de PE de Português, chegando-se a um projeto para o ensino dessa disciplina para o 1º grau.

O acervo referencial sobre a formação de professores e em especial de PE é, conseqüentemente, relativamente extenso e o acesso a todos eles por isso mesmo muito difícil. Se, por um lado, esta constatação é um dado revelador da gravidade da questão é ao mesmo tempo alimentador da esperança de seu encaminhamento pelo número de pesquisadores e interessados nela envolvidos e sensibilizados.

### **3.3 História da Prática de Ensino da Universidade Estadual de Maringá**

A disciplina Prática de Ensino começa na U.E.M. em seu primeiro momento, ou seja, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo funcionamento se dá a partir de 1967, e que juntamente com a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e a Faculdade Estadual de Direito, origina a Fundação Universidade Estadual de Maringá, criada através da Lei nº 6034, do Governo do Paraná, de 06/11/69, tendo o próprio Estado do Paraná por órgão mantenedor.

A primeira turma a estudar essa matéria na nova instituição educacional que se estruturava foi a do Curso de Ciências do 1º grau (licenciatura curta - 20 alunos) no ano de 1969, sob a responsabilidade da professora Maria Mercedes Pertsew, que deixou a escola algum tempo depois. Esta disciplina já foi extinta, tendo seu último graduando remanescente em 2/83.

Em 1970, iniciam-se as Práticas de Ensino de Geografia, História, Inglês e Português, cujos professores de primeiro provimento também não fazem mais parte do quadro docente da F.U. E.M. A primeira oferta de Prática de Ensino de Francês é feita em 1972 e mantém-se até agora, embora tenha tido períodos de não demanda.

Com relação ao campo de estágio, fundamental para a efetivação da disciplina, as primeiras turmas utilizavam escolas da comunidade, o que era facilitado pelo fato de muitos desses alunos já exercerem docência em estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo procurou-se firmar algum convênio visando assegurar local permanente de estágio. Não tendo, porém, chegado a bom termo essas negociações, em 1971, nas mesmas instalações alugadas ao Colégio Marista onde funcionava a Faculdade de Filosofia, aloca-se uma extensão (comum na época) do Colégio Gastão Vidigal, para ser o Ginásio de Aplicação.

A preocupação com essa prática era uma constante no Departamento de Educação ao qual ela pertencia, e assim, em ata de 1972, já se levanta a possibilidade dos alunos realizarem estágios em outros colégios, além do Ginásio de Aplicação, para uma maior variedade de experiência pedagógica.

Nesse momento já se é uma fundação universidade (Decre-

to nº 18109 - de 28/01/70 - Governo do Paraná) mas operando sob a forma das três faculdades citadas anteriormente. A partir de 1972 a elas se junta o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas - ICET - que iniciou o regime de matrícula por disciplina, logo seguido pelas demais unidades. Paulatinamente implantava-se, assim, a Reforma Universitária na F.U.E.M., que teve seu primeiro vestibular unificado em 1974.

Novos cursos tinham surgido - Matemática e Química (embrionando o ICET) e o de Estudos Sociais. O contexto se alterara, já se estava no "*campus universitário*", nas primeiras unidades pré-fabricadas e simples (que até hoje prestam serviços).

As Práticas de Ensino de Matemática e de Estudos Sociais haviam surgido em 1/74 e no semestre imediato fora a vez de Química, aos poucos a área de PE tomava volume e perspectivas.

No que diz respeito à PE de Estudos Sociais são necessárias algumas observações. Esta disciplina teve seu último aluno em 1/87, sendo então extinta. Antes disso, porém, muitos de seus ex-alunos fizeram complementação de estudos em Geografia ou História, e tiveram a carga horária e os conteúdos nela anteriormente trabalhados, aproveitados em sua nova licenciatura (agora plena) tendo para isso cursado apenas a Prática de Ensino II da habilitação mais recente, pois já houvera o desdobramento das práticas, o que será explicitado adiante. Também as diferentes modalidades de PE de Estudos Sociais - para licenciatura curta, plena e estudos parcelados - foram considerados neste estudo simplesmente como PE de Estudos Sociais, em virtude da dificuldade em se captar via registros, essas di-

ferências e por se saber da permanência em todas da mesma linha básica de forma e de conteúdo.

Quanto ao Colégio de Aplicação, mencionado linhas atrás, passou em 1974 a ter vida autônoma (separando-se administrativamente do Colégio Gastão Vidigal) como decorrência de projeto específico e por empenho do Departamento de Educação, transformando-se no Centro Estadual de Aplicação Pedagógica da F.U.E.M. Este centro foi criado tendo por objetivo ser campo de atuação de PE bem como na perspectiva de experiências pedagógicas, sendo seu primeiro diretor o professor José Luiz Beltran que até hoje é professor de PE da F.U.E.M. O referido centro de aplicação reestruturou-se depois e, por determinação estadual, passa a denominar-se Escola Estadual Oberon F. Dittert - ensino de 1º grau - numa homenagem a um dos professores da linha de frente das primeiras horas desta Universidade. A ligação desta Escola ao Departamento de Educação que lhe deu origem passou por diversas fases sempre em decorrência do fato de seus professores e/ou diretores pertencerem ou não ao citado departamento. Até hoje ela serve à PE, embora tenha sua vida própria como escola integrante da rede estadual paranaense regular de ensino, mas situada no espaço físico universitário.

Em 2/75 houve a implantação de novas PEs - Ciências Biológicas e Educação Física, que por sinal, sempre apresentaram um grande número de alunos. Também, com o advento do curso de Pedagogia, foram incorporadas mais duas práticas: em 1/75 a de 1º grau I e em 2/75 a de 1º grau II.

A consolidação da universidade continuava. Em 26 de maio

de 1975, pelo Decreto nº 582 do Governo do Paraná, foi aprovado o Estatuto definitivo da Universidade Estadual de Maringá, ficando ela constituída em Centros, como unidades; Departamentos como sub-unidades e Órgãos Suplementares (de acordo com a Lei 5540/68 - RU). Os centros, como unidades universitárias ficaram assim distribuídos: Centro de Ciências Exatas; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Centro de Estudos Sócio-Econômicos e Centro de Tecnologia. A PE por ser disciplina sob responsabilidade do Departamento de Educação ficou sediada no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), onde permaneceu em todo o seu elenco, até sua relotação pelos departamentos de maior número de disciplinas de conteúdo específico do curso a que propicia a habilitação para o magistério, conforme a Resolução nº 023/87 - COU, de 6 de maio de 1987 da F.U.E.M.

Em 1/76, a PE de Física juntou-se às demais. Foi quando se deu o reconhecimento da Universidade Estadual de Maringá, pelo Decreto nº 77583, do Governo Federal, em 11 de maio de 1976. Data esta que passou a ser lembrada como marco da efetivação de nossa instituição de ensino superior.

A última licenciatura a ser criada até o presente momento na F.U.E.M. foi a de Psicologia, sendo que sua primeira turma de PE aconteceu em 2/82.

Como um parêntese, convém ainda registrar a existência, em caráter transitório, da PE de Moral e Cívica, que foi oferecida poucas vezes, vinculada que estava sobretudo ao momento histórico por que passava o país, no princípio dos anos 80 e como opção aos graduandos em História, Geografia e

Estudos Sociais a nível de licenciatura plena.

Estava o elenco de PE formado, com um elevado número de docentes, haja vista que eram necessários às vezes dois ou mais professores para ministrar uma delas, em função do elevado número de alunos ou de sua oferta em dois turnos.

Dentro dessas circunstâncias, ouvidos os interessados (professores de PE), criou-se pela PEP - Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa - em 1982, a Coordenadoria da área de PE da UEM, ocupada pela primeira vez pela autora deste estudo, professora de "*Prática*" no Curso de Pedagogia. É um momento muito importante para a área que buscava sua identidade e seu espaço, pois a sua situação era muito peculiar. Os professores das PEs pertenciam (estavam sujeitos institucionalmente) ao departamento de maior número de disciplinas de conteúdo específico da habilitação (à exceção de dois, mais antigos), mas as disciplinas de PE, na estruturação acadêmica, eram lotadas no Departamento de Educação, o que dava uma aparente unificação à área, mas que era um dado muito pouco consistente para conseguir isto. A coordenação surgia então como uma tentativa para solucionar esse impasse.

A troca de experiências, os encontros que se fizeram, foram formando um grupo (que embora não fosse fixo, nem de número permanente, devido a rotatividade dos professores uma constante até hoje e que se verificará adiante no quadro da situação atual), devido também a diferentes ofertas de disciplina por semestre e certamente ao grande empenho dos próprios professores. Apesar de tudo isso conseguiu-se elaborar uma regulamentação à época, para dar certa linha diretriz às várias

PEs e minimizar algumas discrepâncias muito evidentes que se faziam sentir.

Também a criação, implantação e funcionamento do Laboratório de Didática e Prática de Ensino em 1983 foi um marco de ligação para a PE e resultou do esforço conjunto dos seus professores da coordenadoria, do Departamento de Educação e da Direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Percebeu-se, ao se fazerem entrevistas, agora, com alguns dos professores que permaneceram na área, que foi esta uma experiência aceita como válida e que existe uma aspiração latente para que algo similar a essa coordenação retome os trabalhos que se faziam então.

Existem mais dois dados a registrar ainda neste breve histórico.

O primeiro deles refere-se à carga horária da disciplina. No início não havia carga horária fixa, variava segundo o calendário letivo. Já em 1975, que foi quando começou a se ter o registro sistematizado das disciplinas na Diretoria de Assuntos Acadêmicos, em sua Divisão de Programação e Divulgação Acadêmica (embora existam os livros de classe dos professores, dos anos anteriores arquivados), as PEs têm 105 horas/aula, à exceção das do Curso de Pedagogia que por serem duas para uma habilitação só, tem 60 horas cada uma. Este número permaneceu até 2/77, quando a PE de Química passou a 135 horas logo seguida pela de Física. O motivo dessa alteração se encontra nas atas dos respectivos colegiados de curso e deveu-se à possibilidade de registro de seus alunos junto ao MEC, para lecionar também Matemática. Para tanto, dever-se-ia levar em consideração os

reclamos legais presentes nos Pareceres 2246/72 e 1252/73 do CFE e, deste modo, atender-se-iam aos direitos previstos na Portaria 341/65 - CFE. Assim sendo, os dois cursos Química e Física, quando modificaram seu fluxo curricular, propiciaram a complementação de 30 horas/aula em PE e permitiram o registro de docente para seus alunos nas três disciplinas: Física, Química e Matemática.

Em 1/81 o Curso de Ciências Biológicas, em sua reformulação curricular, implanta a primeira turma do desdobramento de PE em I e II, por semestre consecutivo com 90 horas cada uma. Foi seguido por Letras e Matemática. Física foi o último curso a adotar tal divisão em 2/85. Esse desdobramento se configurou, curso a curso, à medida que se faziam alterações curriculares outras com ampliação de carga horária global e com a necessária adequação à legislação vigente. Esta ampliação também era uma antiga solicitação de seus docentes além de reclamada pelos alunos desejosos de mais prática pedagógica.

Vê-se, pelo exposto, que a padronização de tempo, que hoje se tem para os estudos, em PE é recente, tendo sido uma conquista de seus professores, numa ação conjunta, com a intervenção do Departamento de Educação, respaldados pelos dispositivos legais. Seu processo principiou em 1984 (pelo expediente de nº 1315/85 - PEP) e teve por resultado, entre outros, a Resolução nº 011/87 - CEP, que aprova a carga horária mínima das disciplinas de PE, em 90 horas/aula e ratifica seu desdobramento em I e II num total assim de 180 horas. Os créditos práticos e teóricos delas ficam distribuídos da seguinte forma: 02 créditos práticos (60 h) e 02 créditos teóricos (30 h).

Este tempo só é ultrapassado pela licenciatura em Psicologia, que em função da maior extensão do curso (dez semestres) necessita, por preceito legal, de 105 horas em cada prática. Nos depoimentos feitos pelos professores percebe-se que esta homogeneização foi uma medida que os satisfaz e que auxilia na configuração da área de PE como tal.

O segundo dado a acrescentar a este estudo histórico diz respeito ao processo nº 1315/85 - PEP, já citado, que trata do "*Estudo sobre a questão da Prática de Ensino na U.E.M.*" - originado pelo ofício do DED - 137/84, que era, por sua vez, acompanhado de um documento elaborado pela autora do presente trabalho intitulado "*Algumas considerações sobre a Prática de Ensino*" e solicitava estudo sobre a questão - "*Prática de Ensino na U.E.M.: realidade e perspectiva*". A explicitação da situação da referida matéria, ainda naquele momento sob responsabilidade total do DED, foi feita e fundamentou a necessidade de que se fizesse uma análise criteriosa sobre a PE. Enquanto não se chegasse às conclusões as disciplinas permaneceriam vinculadas ao DED. Para tal fim designou-se comissão interdepartamental que foi por várias vezes alterada em seus representantes. De seus esforços, bem como do de muitos outros professores de PE, juntamente com o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES/FUEM - têm-se relatórios que vão ser geradores das portarias da PEP de nº 59/86, bem como da resolução 011/87 - CEP (Conselho de Ensino e Pesquisa) e da resolução nº 023/87 - COU, (Conselho Universitário) já mencionada anteriormente - todas em anexo - que além dessas observações feitas, em resumo estabelecem:

- a concessão de uma hora/aula por aluno aos professores;
- a instituição do Forum de PE, enquanto espaço para troca de experiências entre os professores das diversas PEs;
- serem as disciplinas Didática e Psicologia da Educação, pré-requisitos de PE I e esta de PE II;
- a presença das palavras estágio supervisionada e orientação em todas as ementas de PEs;
- a ênfase às temáticas - competência técnica e compromisso político, enquanto dimensões da PE;
- a existência da preocupação com a aquisição de habilidades próprias de cada área de conhecimento e também com seu desempenho profissional;
- a relotação das disciplinas de PE pelos departamentos, consoante o maior número de disciplinas da licenciatura pelas quais for responsável.

Convém aqui ainda ser lembrado que este interregno, do ofício inicial (1984) à resolução final (1987) atesta as contradições existentes na escola, como em toda a sociedade, pois os diversos relatórios que se fizeram neste tempo mostram o processo pendular por que passam as mudanças num espaço social. Assim, do primeiro material apresentado, radical em sua bibliografia quase só de componentes sócio-filosóficos e políticos, bem como da eliminação do regulamento de estágio vai-se caminhando e depurando, pelas discussões e pelo tempo, os exageros. Transparece agora, pela solicitação de "*Orientações gerais para o estágio*", pela defesa da supervisão dos alunos em ativida-

de "*in locum*", também expressas nos relatórios, que houve um processo de procura para se encontrar a "*quantia*" certa de mudança. Por sucessivas fases de discussões, o antitecnicismo ortodoxo cedeu lugar à valorização da competência técnica aliada ao compromisso político. Compromisso político esse, destaque-se, que deixou de ser preocupação exclusiva, para ser componente do todo pedagógico da área.

Muitos professores e órgãos institucionais foram envolvidos nesse processo e tudo faz crer que foram válidos os esforços, pois agora, quando novo estudo e processo surgem referentes aos "*Estágios na F.U.E.M.*", é voz unânime a assertiva de que, como a questão da PE já foi estudada em profundidade recentemente tendo seu caráter de disciplina sido clarificado, deve, por isso, ser colocada à parte da atual análise por que passam os demais estágios desta instituição.

Esta história possibilita assim que se perceba o evoluir da disciplina no tempo (Quadro nº 5 e Gráfico nº 1). Também evidencia que embora existam as prescrições legais, o corpo interno dos professores da área pode organizar-se segundo suas necessidades, que das discussões nasce uma série de conquistas específicas e que foi exatamente quando se constitui o grupo de PE que ela toma forma na instituição, reforçando assim a tônica do presente trabalho no esforço coletivo.

#### **3.4 Situação Atual de PE - FUEM - 1/89**

Para se compreender em maior profundidade a PE-FUEM, fez-se um corte no tempo em 1/89 - e assim procurou-se visualizar a situação naquele momento. Para isto, além dos dados coletados

QUADRO Nº 05

Evolução da Prática de Ensino - FUEM - 1/75 a 1/89 - Matrícula Inicial de Alunos por Disciplina.

DISCIPLINA	1/75	2/75	1/76	2/76	1/77	2/77	1/78	2/78	1/79	2/79	1/80	2/80	1/81	2/81	1/82	2/82	1/83	2/83	1/84	2/84	1/85	2/85	1/86	2/86	1/87	2/87	1/88	2/88	1/89
1. PE de 1º Grau I	83	16	26	18	14		10																						
2. PE de 1º Grau II		78	19	20	17	14		11																					
3. PE de Estudos Sociais	43	29	14	19	22		27	32		15	25	5	25	13	23	15	16		7	11	7	2	1		1				
4. PE de Ciências - 1º Grau	19	33	21	5		7	4	2	8				2		1		1												
5. PE de Matemática	12	6	5	7		5	4	4		10	7	3	3	6															
6. PE de Química	8	5	10	5	4	6		9	4	14	8	11	9	10	3	18	10	10											
7. PE de Português		52	19	38	30	16	16	11	13	9	10	5	7	16	4	6													
8. PE de Inglês		49	10	27	19	23	20	14	17	5	13	8	9	8	11	6													
9. PE de Francês		5		12		4	1																						
10. PE de Geografia		12		7	5	9	3	12	1	1																			
11. PE de História		10		8	8	3	4	6	1	1																			
12. PE de Educação Física		46	17	26	18	25	25	16	6	18	9	29	21	25	22	29	36	29	32	41	35	22							
13. PE de Ciências Biológicas		17	18	16	10	31	27	15	15	20	25	21	5	5		1	1												
14. PE de Física			2	1	1	2	3	8	4	2	3	7	7	3		3	3	9		5	4								
15. PE de Ciências Biológicas I													10	13	34	21	19	17	23	17	13	22	20	22	16	17	16	14	18
16. PE de Ciências Biológicas II														9	13	25	18	16	19	21	15	16	17	20	27	22	14	14	9
17. PE de Português I														16	14	29	24	19	19	27	36	27	31	48	30	35	31	50	
18. PE de Matemática I															5	3		6		3	2		13	4	10		9		
19. PE de Matemática II																3	3		2		1	3		12			4	11	
20. PE de Português II																14	11	14	20	18	19	18	33	27	32	36	30	30	29
21. PE de Inglês I																7	8	7	3	11	13	13	5	11	6	19	11	12	14
22. PE de Geografia II																9	8	5	8	7	7	7	8	12	20	16	10	16	
23. PE de Psicologia I																18	23	18	21	39	31	27	22	34	17	33	32	18	16
24. PE de Inglês II																	5	6	5	4	13	13	5	11	6	19	11	12	14
25. PE de Francês I																	3		3								2	2	
26. PE de Ensino de 1º Grau																	25	33	28	25	50	39	52	38	40	27	8	27	
27. PE de Psicologia II																	18	12	18	29	36	24	30	23	21	22	31	32	19
28. PE de Francês II																		3		3							2	1	
29. PE de 2º Grau																		21	21	27	24	52	34	48	37	39	35	17	5
30. PE de História I																		8	9	13	7	13	11	20	14	26	16	21	
31. PE de Química I																		10	15	6	13	3	2			7	3		
32. PE de História II																			6	5	13	4	16	17	13	14	25	17	
33. PE de Geografia I																			4	1	8	9	13	25	11	8	25	21	
34. PE de Química II																			8	13	6	21	5	1			7		
35. PE de Educação Física I																				15	14	43	30	41	41	45	38	19	
36. PE de Educação Física II																					13	15	30	25	32	36	40	30	
37. PE de Física I																					2		3	4	4	1	2		
38. PE de Física II																									4	2	2	2	2
39. PE de 1º Grau I																												77	36
40. PE de 1º Grau II																													61
<b>T O T A L D E A L U N O S</b>	<b>165</b>	<b>358</b>	<b>161</b>	<b>209</b>	<b>148</b>	<b>145</b>	<b>144</b>	<b>140</b>	<b>69</b>	<b>95</b>	<b>100</b>	<b>89</b>	<b>98</b>	<b>108</b>	<b>132</b>	<b>192</b>	<b>228</b>	<b>241</b>	<b>245</b>	<b>318</b>	<b>348</b>	<b>369</b>	<b>373</b>	<b>400</b>	<b>389</b>	<b>403</b>	<b>393</b>	<b>462</b>	<b>401</b>

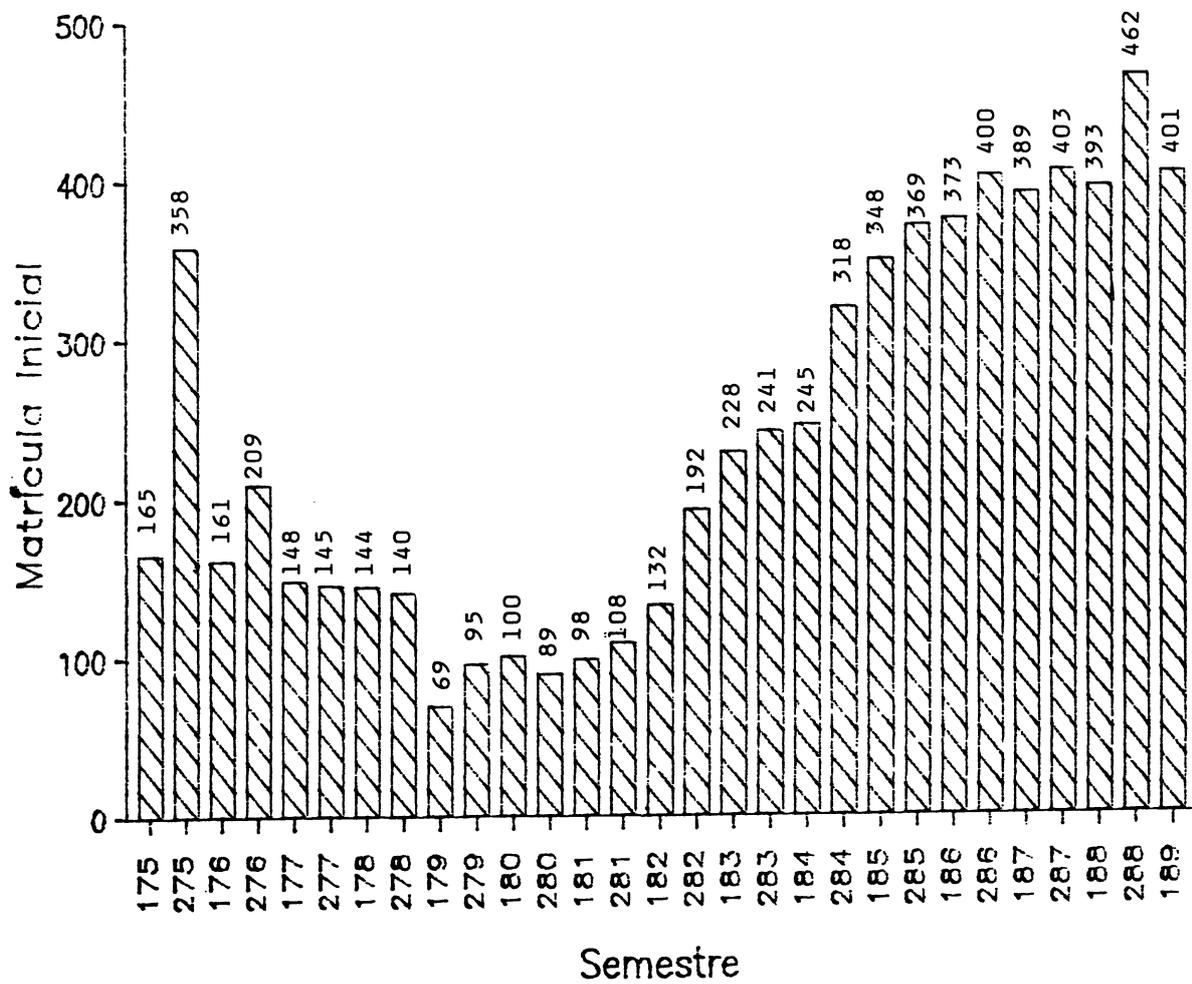
Obs.: A partir da 15ª disciplina, o critério de ordenação foi o da 1ª oferta dela.

FONTE: DAA - Diretoria de Assuntos Acadêmicos - FUEM.

### GRÁFICO Nº 1

DEMANDA DE ALUNOS EM PRÁTICA DE ENSINO

FUEM: Matrícula Inicial - 1/75 a 1/89



Fonte: DAA - FUEM.

nas fontes institucionais, foram entrevistados todos os professores que estavam no semestre ministrando alguma PE. O critério de seleção foi o de "*estar em ação na PE*" além do fato de ser professor efetivo, não colaborador ou substituto. Isto porque a preocupação com a construção do educador, que se faz no tempo e no espaço, substrato desta dissertação, necessita que o professor tenha passado - "*história na casa*" - e perspectiva de futuro na instituição em que está atuando, o que o docente não efetivo não apresenta.

No sentido de alcançar uma visão mais clara e precisa da realidade assim seccionada, com os dados de 1/89, estruturou-se um quadro próprio, de Nº 6, na seqüência.

De posse assim, de todos esses elementos e observações pode-se levantar algumas considerações.

#### Incidência e dimensionamento da PE

O grande número de turmas em funcionamento no semestre, trinta e quatro, deve-se ao fato de existirem cursos com regime diurno e noturno e que, mesmo com pouca demanda de alunos, precisam ser atendidos, sobretudo se estiverem em final de curso. Também a opção de professores por tempo parcial de trabalho (T-24, T-12) e a vinculação de outros deles a projetos de extensão e de melhoria de ensino, faz com que o número de alunos a eles destinado seja reduzido, o que ocasiona a abertura de mais turmas.

O cumprimento da decisão a nível institucional administrativo-pedagógico de se atribuir uma hora/aula por aluno de PE na distribuição de encargos acadêmicos ao professor, vem proporcionando a afirmação do espaço próprio da PE, bem como a efeti-

QUADRO Nº 6

Situação da Prática de Ensino - FUEM - 1/89 - Turma Constituída, Matrícula Inicial de Alunos e Qualificação do Respeetivo Professor.

TURMAS	Nº ALUNOS	PROF. EFETIVO
PE de Psicologia I	16	x
PE de Psicologia II	9	
PE de Psicologia II	10	
PE de História I	6	x
PE de História I	15	
PE de História II	10	x
PE de História II	7	
PE de 1º Grau I	12	x
PE de 1º Grau I	16	x
PE de 1º Grau I	8	x
PE de 1º Grau II	16	x
PE de 1º Grau II	21	x
PE de 2º Grau	5	x
PE de Francês II	1	
PE de Português I	13	
PE de Português I	8	x
PE de Português I	12	x
PE de Português I	5	
PE de Português I	12	
PE de Português II	15	x
PE de Português II	14	
PE de Inglês I	14	x
PE de Inglês II	8	x
PE de Geografia I	21	x
PE de Geografia II	16	x
PE de Química I	3	x
PE de Ed. Física I	12	x
PE de Ed. Física I	7	x
PE de Ed. Física II	20	x
PE de Ed. Física II	10	x
PE de C. Biológicas I	10	
PE de C. Biológicas I	8	x
PE de C. Biológicas II	9	x
PE de Física II	2	x
TOTAL	34	24

vação de condições favoráveis para seu desempenho. Assim se explica a relação média 10,91 aluno/professor por turma em PE em 1/89.

As turmas de alunos de número reduzido (retorne-se ao Quadro 5), pode-se perceber, quase sempre se constituíram desta maneira por motivos vários, entre eles demanda escassa e o abandono de curso, ficando a turma original bastante pequena em sua finalização, inclusive em função de serem sempre assegurados os direitos discentes.

Já as turmas maiores, que ultrapassam o limite de carga horária máxima de um professor, que é de vinte alunos (sendo a quota normal de dezesseis alunos), se justificam pela consideração de que o professor não haverá de prejudicar a um aluno, que ficaria em situação desfavorável. A PE exige troca de experiências e discussões que analisem o trabalho feito, tanto quanto se deve adequar em termos não só financeiro como de espaço físico em relação à própria instituição. Percebe-se, assim, o bom-senso fazendo parte da gestão de encargos da própria PE.

#### Expansão e evolução da PE

Ao se deter o olhar no Gráfico nº 1, tem-se a compreensão do "crescendum" por que passa a PE, já configurada em um volume de alunos relativamente estável.

A elevada matrícula inicial, que revela existir uma demanda reprimida, aguardando a implantação da instituição de ensino superior. Tanto é que se encontram nas primeiras classes duas gerações pais e filhos.

A PE passa a seguir por um declínio de procura, de acomodação natural, mas que se intensifica, tendo em alguns cursos como História, Geografia e Pedagogia, chegado à suspensão tem-

porária nos anos de 1979 a 1983. Esse fato pode despertar um estudo específico da evolução de cada curso, nela incluída a PE própria, aproveitando-se os dados e observações apurados nesta dissertação.

As crises havidas de início de instituição somadas às da educação nacional deram os contornos dessa caminhada. Por outro lado, a virtuosidade da situação atual retrata não só a superação de alguns daqueles impasses, mas também o influxo positivo do desenvolvimento da cidade de Maringá, como ponto polarizador da região Noroeste do Paraná.

Em prosseguimento à análise que se está fazendo, é interessante lembrar que o ano de 1987 marcou a PE em uma nova fase - o seu desdobramento em PE I e PE II, implantadas em todas as licenciaturas até 1987. O desdobramento da PE suscitou a concorrência de mais de um professor para o desenvolvimento das Práticas. Esta reorganização pedagógica da PE foi, todavia considerada válida, por unanimidade, sobretudo pelos professores que conseguem uma boa integração entre as mesmas, que *"sentam, discutem sobre os alunos que estão tendo mais dificuldade, o que não está bom, sempre fazendo esta ligação."* Este trabalho conjunto de PE I e PE II é uma realidade para várias licenciaturas e desejado pelas demais que, principalmente pelas circunstâncias de rotatividade de professores, não o conseguem.

A existência de PE I e II, totalizando um ano letivo, de certa forma já induz a proposta de regime seriado que está em estudos na FUEM e que deverá entrar em vigor tomando caráter anual e assim projetando a questão da continuidade da disciplina. Alternativas começam a ser discutidas e, na maioria delas, há a preocupação de que não se perca de vista a diversificação

de estilos de orientação de ensino. Esta multiplicidade e delimitação de atuação foi ressaltada em várias entrevistas, pois, além do fato do orientador poder estabelecer um campo de estágio específico, aprofundando-se em suas peculiaridades, o vínculo com aquele setor da comunidade torna-se mais consistente, favorecendo a troca de experiências e atendimento a interesses recíprocos. Tal posicionamento corrobora com a tese de estágio enquanto via de mão dupla - importante e verdadeiro para todos os lados envolvidos.

#### Os professores da PE

As entrevistas também revelaram que o ingresso dos professores na área de PE se deveu a diferentes motivos, dentre eles: convites de professores já atuantes nela e estímulo para também trabalhar esta disciplina; impulso oriundo da pós-graduação; experiência satisfatória com a própria prática de ensino na graduação; atividades em estudos e projetos de melhoria de ensino; a vivência como professor de 1º e/ou 2º grau; o "*gostar de ser professor*" e desejar sensibilizar outros para a profissão; experiência em receber estagiários em sua sala de aula nos outros níveis de ensino; circunstâncias de compatibilização de horário e mesmo situações específicas de departamento.

Percebeu-se, no entanto, que embora o adentrar a esta disciplina como professor se tenha feito de várias formas, o desejo de permanecer na área é uma constante. De todos os entrevistados, apenas um foi categórico em preferir outra disciplina, embora afim. Outro professor revelou que o envolvimento seu em projetos do departamento provavelmente o levará para outro setor.

O fato de 70% dos professores de PE em 1/89 serem efetivos é um indício de que seu quadro começa a se estabilizar, como de resto, toda a FUEM.

A veemência com que muitos responderam de forma positiva à questão de satisfação com o campo em que estão atuando, bem como a sua permanência confirmam esta percepção. Os professores não desconhecem a complexidade e a responsabilidade frente ao compromisso da PE pois vários deles repetiram ser ela "*muito trabalhosa*" mas "a gente vibra em ver o aluno descobrir a prática docente". A identificação desta maneira com a PE, em termos de realização profissional, demonstra inclusive a dimensão afetiva e pessoal no trabalho desenvolvido. "É um campo em que a gente pode se expandir mais, você lê, você pode aplicar, você vê resultado do jeito que você está conduzindo, a gente vê o aluno progredindo."

Dentro desta conotação também se encaixa a fala de alguns professores: "A PE está finalizando o curso, tem que aplicar os conhecimentos anteriores e por isso tem que ser professor dela alguém que saiba a história do curso, seu espírito", "é importante para sensibilizar (o aluno) para começar a enxergar (a tarefa de educador)" e para "formar pessoas que mexam com este ensino que está havendo".

Também nessa dimensão de afetividade que a PE mostrou ter, aparece o uso do "*prestígio pessoal*", (vindo da experiência docente e contatos pessoais particulares) que o professor de PE tem que empregar para facilitar o acesso ao campo de estágio, que nem sempre quer receber aos acadêmicos.

Junto a tudo isto ficou visível, porém a presença de um certo ressentimento, mágoa mesmo, em virtude do "*endeusamento da*

*pesquisa*" que ocorreu e até hoje permanece em alguns setores dentro da Universidade. As pesquisas geralmente desencadeadas nos cursos de pós-graduação não se voltam, em sua maioria, para a questão do ensino, fazendo com que a docência seja vista em nível de desigualdade, minimizada no tripé da função universitária.

A medida que mais professores se preocupam com aspectos do ensino em seus estudos, vislumbra-se um reordenamento de valores. Assim se irá unir uma busca de teoria, um estudo da realidade e uma preocupação "*científica*" para com o ensino, indo até a comunidade e beneficiando-a. Se o saber é produzido num campo de forças, é necessário esse encontro do ensino, extensão e pesquisa (que por sinal ficou claro em vários depoimentos de professores de PE, ora como perspectiva, ora até já como realidade). Os momentos mais fecundos hão que surgir das tentativas de relação, de conjugação de esforços e caminhos, para que o conhecimento tão complexo e fugidio em sua totalidade possa ir sendo alcançado.

#### Principais Preocupações na PE

Dentre os fatos que afetam os professores e lhes chamam a atenção está a situação "*estágio em tempo de greve*" (situação comum na FUEM). O estágio tem prosseguido durante as paralizações sindicais de forma extra-oficial, porque o campo de atuação (escolas e instituições da comunidade) continua em suas atividades e existem compromissos assumidos. A idéia dos professores entrevistados seria considerar o estágio na linha conceitual de "*utilidade pública*" e assim ser tratado de forma especial, o que é muito solicitado, particularmente pelos alunos. Além disso a recuperação de carga horária referente à paralisação tem

avanzado nas férias escolares e nesse período já não há mais alunos dos demais graus para que se faça uma prática verdadeira.

Uma interessante observação feita foi: "quem não tem experiência de 1º e/ou 2º grau não fica na PE", e também "a prática precisa ser vivida". Em atenção a isto é que, agora, já vários departamentos colocam como requisito aos postulantes em concurso de ingresso docente a comprovação de experiência de magistério nesses níveis. Entendendo-se que, junto ao conteúdo acadêmico propriamente dito, há lugar para a busca da sabedoria, que não é erudição, mas sim o discernimento que se conquista através da experiência concreta da vida, com seus grandes e pequenos problemas, situações e atos.

Outras questões manifestadas dizem respeito aos estudos sobre o magistério e licenciaturas em geral, vistos em conjunto, que há vários anos vêm sendo desenvolvidos no país (conforme capítulo anterior), e que deverão desembocar na próxima LDB, esperada por todos para vitalizar a educação nacional.

#### Unidade, diversidade e articulação da PE

Dentro de um processo democrático, tal qual o que se vem delineando no âmbito da realidade educacional brasileira, abrem-se espaços para alternativas e a ação desenvolvida pelos professores de PE toma nuances diversas e próprias em cada licenciatura. Tem-se, assim, ora mais atividades formais, ora mais informais (convencional X não convencional), atendimento maior a um ou a outro nível de ensino (embora se busque que o aluno tenha uma visão bem mais ampla de todo o leque de opções de docência), mini-cursos ou reforço escolar, ênfase na melhoria de ensino ou na extensão universitária. Muitas são as formas por

que se pode fazer um estágio válido. As circunstâncias de tempo, conteúdo, solicitações do campo de estágio, o "viajar pelos colégios para dar assistência aos alunos", devem ser consideradas e explicam as múltiplas facetas da PE na FUEM, e de certa forma, corroboram a tentativa de esclarecer a complexidade da disciplina feita anteriormente.

Um outro dado cujo relato pode ser útil é a ligação PE a projetos de extensão universitária algumas vezes os originando outras vezes aproveitando-se deles para enriquecer-se. Neste caso, a PE converge para uma abordagem integrada dos vários graus de ensino, inclusive o pré-escolar e o paraescolar, não só da rede pública e de Maringá, mas também particular e da região circunvizinha, sem falar em atividades "abertas" e nas vinculadas a associações filantrópicas e assistenciais.

A própria questão da sistematização do conteúdo trabalhado e vivenciado segue modos diversos. Junto com os relatórios comuns a todos, mas de diferente operacionalização, existem ainda as discussões no decorrer de todo o semestre, para intercambiar as experiências e redimensionar as atividades. A nível individual, uma entrevista mais aprofundada encerra o estágio, além das muitas de orientação e acompanhamento. Também existe, em alguns cursos, o emprego de livro-texto que tem inclusive a expectativa de "um belo dia ele (aluno) resolve a usar", (ou pelo menos consultar), no seu processo de ação-reflexão-ação como docente.

Respeitada a diversidade de experiências, parece ser época de novamente se pensar em conjunto a PE na FUEM. Uma lição se tirou do passado, além de dar-se ao tempo o necessário valor para aparar as arestas e apurar o processo. A lição de que

a configuração de PE como área só se fez sentir quando o grupo de professores se uniu e trabalhou para isto. Assim, embora se ressalvem as peculiaridades de cada licenciatura, o tônus da formação de educadores é o vínculo que integra os vários cursos e justifica a sua existência conjunta na universidade.

**Nota:** A construção dessa breve história da PE na FUEM se deveu às informações de professores mais antigos na instituição em entrevistas abertas, à coleta de dados na Diretoria de Assuntos Acadêmicos, no PADES - Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior e na Secretaria de Colegiado de Curso. Contribuíram também o Centro de Documentação do Departamento de História em seu projeto de Pesquisa da História da FUEM e o Programa de Apoio Estatístico.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BERMANN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. 3ª ed. Porto Alegre, Globo, 1979, p. 11.
- 2 RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 2ª ed. Col. Polêmicas do Novo Tempo nº 24. São Paulo, Cortez, 1988, p. 34-35.
- 3 GATTI, Bernadete A. As pesquisas sobre a formação de professor. *Rev. educação municipal*, 2, ano 1, 67:72, setembro 1988, 68-70.
- 4 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p, 72.
- 5 MEC/INEP/FUFPR. *Formação do educador no Estado do Paraná*. Curitiba, 1988, p. 1.
- 6 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 4.
- 7 FRACALANZA, Dorotéa C. *Prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas, 1982, Dissertação, Mestrado. Universidade Est. de Campinas, p. 25.
- 8 WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, s/d. p. 223.
- 9 ABREU, Jayme. A escola secundária no Brasil (1955, p.50) Citado por FRACALANZA, D.C. *Prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas, 1982. Dissertação, Mestrado. Universidade Est. de Campinas, p. 41.
- 10 NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. *Rev. Faculdade Educação, USP, São Paulo, Vol. 11, nº 1/2, jan/dez 1985, p. 7.*
- 11 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 11.
- 12 FRACALANZA, D.C. *Prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas, 1982, Dissertação, Mestrado. Universidade Est. de Campinas, p. 101-102.
- 13 WACHOWICZ, Lilian A. *O método dialético na didática*. Tese, professor titular em Didática, UFPR, Curitiba, 1988, p. IV.

- 14 NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. *Rev. Faculdade Educação*, USP, São Paulo, Vol. 11, nº 1/2, jan/dez 1985, p. 15.
- 15 SANTOS FILHO, José Camilo dos. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação x Sociedade*, 13, dez/1982, 81:100, p. 84.
- 16 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 92.
- 17 CARVALHO, Anna M.P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo, Pioneira, 1988, p. 77.
- 18 \_\_\_\_\_ . ATAS - ENPE, Fac. de Educação, USP, 21/24 de fevereiro, 1983, Vol. I, p. 3. de
- 19 ALMEIDA, Stela Maris V. de. *A representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre na definição de metodologia para a Prática de Ensino*. Curitiba, 1983, Dissertação, Mestrado, UFPR, p. 4.

## 4. UM PRO-JETO PARA A PRÁTICA DE ENSINO

### 4.1 À Guisa de Esclarecimento

Inicialmente, convém que se explique o uso do hífen no vocábulo "*projeto*", contrariando as normas ortográficas da língua portuguesa. Como escreve José Luiz BELTRAN:

Este uso tem sua razão de ser, porém, em virtude de pretender dar realce ao significado primordial da palavra, recuperando sua etimologia. As palavras sofrem um desgaste natural no decorrer do tempo. O hífen é usado, neste caso, para destacar o significado original da palavra. Assim, pro-jeto (com hífen), separando o prefixo do radical, significa o que é lançado para a frente, indica uma trajetória sem fim .1

Esta perspectiva de movimento, de caminhar sem ponto fixo de chegada, está bem de acordo com a idéia de construção desde o início expressa neste trabalho.

Em segundo lugar, cabe lembrar que, enquanto a ciência pedagógica ainda vai se consolidando e ampliando, é possível e necessário apresentar propostas, pois a vida não para, aí está, com questões se avolumando, não se tendo o direito de fazer gerações aguardarem por seus resultados, sem pelo menos tentar (com riscos e responsabilidades) outras formas ao que está posto.

Também porque, sem esta participação que se pode chamar "*do povo*" (junto ao qual a autora se coloca) na organização da prática escolar não será possível reinventar a vida em seu interior.

"Não se trata de esperar que as pesquisas configurem uma teoria que venha a orientar a prática, trata-se de procurar teorias que vão esclarecendo os fatos e, ao mesmo tempo, exercer uma ação efetiva que possa ir transformando os fatos."<sup>2</sup>

Nos fundamentos teórico-metodológicos do presente estudo se encontra a razão maior deste agir, e, por extensão, resultado deste mestrado.

O que se vai procurar oferecer é, de certa forma, uma alternativa metodológica para a PE, dentro de uma visão mais integradora, voltada tanto para a grande comunidade em que se vive, como para o grupo de alunos e o grupo de professores, de PE, onde a recuperação do específico terá seu lugar.

O projeto pode parecer pretendioso, sobretudo pela tentativa de síntese que se tem em vista e por se saber das limitações circunstanciais e pessoais, mas, se não de empenhar esforços, pois *"navegar é preciso"*.

#### **4.2 Uma Prática de Ensino no Contexto de Maringá**

Ao se aceitar a relevância de se estudar realidades concretas imersas em sua própria história, a preocupação que se teve foi de, por todo o trabalho, não romper os laços com a experiência e o lugar de origem.

Anteriormente, na parte metodológica, já figura a vinculação à terra e à força que deriva desta relação na formação do professor. É este o ponto que se retoma agora.

Com este pressuposto, confirmado pelos questionários aplicados em todas as terceiras séries do magistério de Maringá em 1989, há que se pensar em como fundamentar e operacionalizar

esta idéia.

Convém, então, aqui abrir um parênteses, para que se conheça um pouco mais sobre Maringá.

Para tanto, é de muita valia o trabalho de France LUZ (também da FUEM) - "*O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá*" - dos poucos dedicado a este campo fértil de pesquisa que é o Norte do Paraná, com sua história recente e vibrante.

Maringá, pertence territorialmente ao que se convencionou chamar Norte NOVO (Mapa nº 1), colonizado entre 1920 a 1950. Esta ocupação foi decorrente da expansão da lavoura cafeeira (demandando de São Paulo para terras mais férteis) e da obra de empresas particulares, no caso de Maringá, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (C.M.N.P.). A descoberta da "*terra roxa*", especialmente fértil, repercutiu decisivamente na economia e no desenvolvimento do Estado do Paraná e por conseqüência do Brasil.

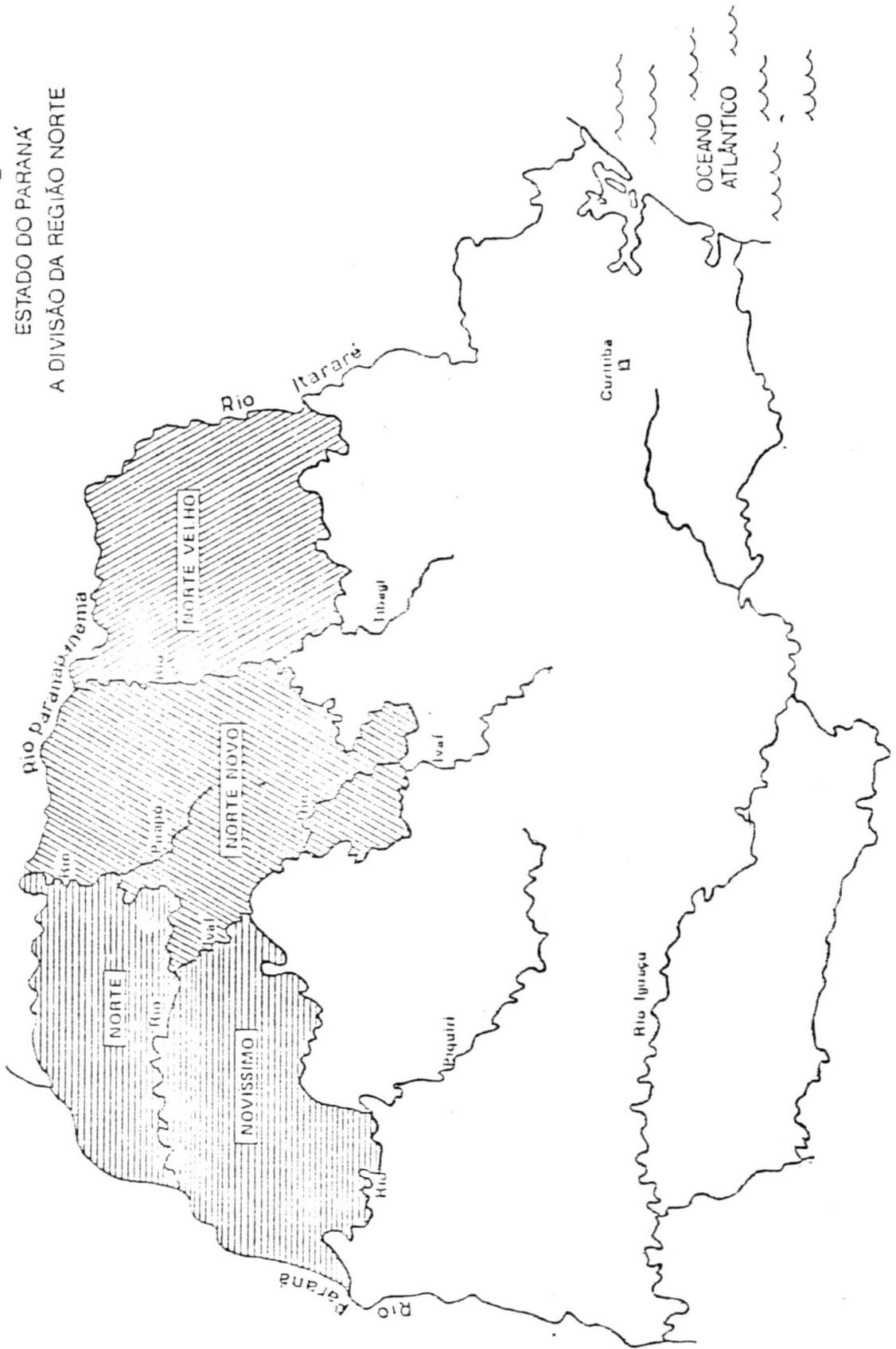
"O fenômeno observado, no Estado foi "*sui generis*" no Brasil e talvez no mundo, tendo em vista a rapidez com que as suas terras foram desbravadas, povoadas e cobertas por plantações."<sup>3</sup>

Em 10 de maio de 1947, é fundada Maringá, logo dotada de um plano urbanístico moderno, em localização e topografia privilegiadas, num momento em que se experimentava grande impulso na colonização, para ser um dos núcleos básicos da frente pioneira\*.

A situação de ser, em seguida, estação terminal da estrada de ferro e "*boca de sertão*", facilitou o progresso da cidade e

\*Para maiores esclarecimentos consulte-se a obra de France LUZ e suas referências.

MAPA N.º 1  
ESTADO DO PARANÁ  
A DIVISÃO DA REGIÃO NORTE



alargou suas funções, mas a ação pessoal do fundador e a psicologia coletiva dos pioneiros também tiveram seu papel. Uma população rural densa e próspera, aliada à polarização de uma área que corresponde hoje à microrregião 282 (Mapa nº 2), foram suportes eficientes para o crescimento de Maringá. Além de ser cidade sede na microrregião homogênea - IBGE - ela é também sede da microrregião nº 9 - na Associação dos Municípios do setentrião paranaense.

No novo "*patrimônio*" (povoado) os habitantes crêem num futuro promissor. Pierre MONBEIG (1952), citado por France LUZ, afirma:

"Seu crescimento rápido, sua animação e sua riqueza agem como estimulantes e são objeto de orgulho para os homens do campo, muitos dos quais acabarão por se deixar empolgar por sua fascinação."<sup>4</sup>

Da pequena vila chega-se em 1989 à cidade, conhecida nacionalmente pela sua área verde (65000 árvores, além de praças, dois bosques e um horto florestal). Cidade que, em seus 1173664190 m<sup>2</sup>, abriga 290 mil habitantes sendo capital da microrregião nº 9 do Estado do Paraná, polarizando só aí 27 outros municípios. Cidade que possui uma das mais jovens universidades do país - FUEM - 20 anos - com 8.000 alunos em seus vinte e quatro cursos de graduação, além de especializações e mestrados.

Por que dentre tantos núcleos populacionais criados pela companhia colonizadora, Maringá se destacou tanto? Certamente não só suas condições geográfico-econômicas justificam isso. Por isso interessa aqui buscar fatores outros, de ordem psico-social, na perspectiva que se quer de contribuição para a formação do futuro educador, via passado local.

MAPA N.º 2

MICRORREGIÃO 282 - "NORTE NOVO DE MARINGÁ"



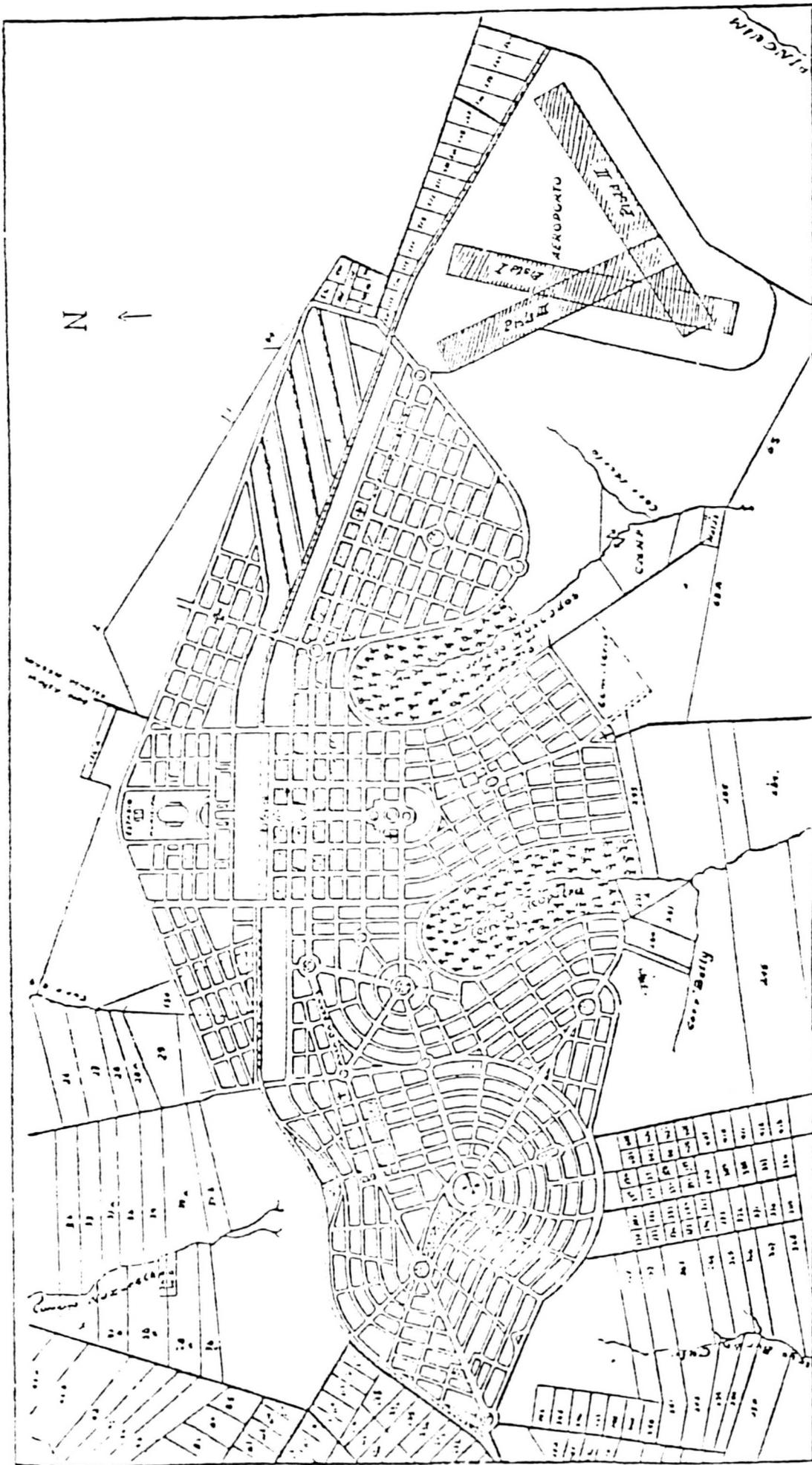
Embora refletindo, como fenômeno urbano, as condições do povoamento e da economia do Norte do Paraná, Maringá teve, fatores específicos em seu desenvolvimento como o planejamento que, na preservação de zonas naturais e preocupação com áreas verdes, lhe garante ainda hoje ser "*o coração verde*" do Brasil.

O primeiro plano urbanístico de Maringá, foi, em suas linhas mestras, estabelecido por Cássio Vidigal (CMNP) e detalhado tecnicamente pelo engenheiro Jorge de Macedo Vieira (Mapa nº 3). O traçado se baseou em dados sobre a topografia, o clima, e a vegetação e obedeceu à moderna concepção urbanística. Em 1967, houve a elaboração de novo plano diretor de desenvolvimento de Maringá, produzido por equipe técnica multiprofissional (a nível de Estado), mas do qual, por vários motivos, sobretudo de ordem política, não se percebeu resultados, embora seus estudos tenham sido detalhados.

A ideia de previsão, de ocupação da área urbana de modo ordenado e "*inteligente*", que se percebe ao conviver com seu povo, é até hoje motivo de orgulho e de aceitação como uma das premissas ao desenvolvimento que a cidade viveu e apresenta no momento.

Esta preocupação com a organização da cidade teve por consequência, além de muitas outras, de certa forma, direcionar "*sua gente*". Para isto foi decisiva a determinação de "*zonas*" no plano urbano: comercial, residencial popular, de armazéns, cinturão verde e outras. O fato das diversas zonas serem abertas e seus lotes vendidos, ao mesmo tempo, mesmo os mais distantes do centro, promoveu uma ocupação extensiva de área urbana, o que possibilitou a aquisição de propriedades por pessoas de todos os níveis sociais e econômicos. Isto fez também com que seus ha-

MAPA N.º 3  
PLANO URBANÍSTICO DA CIDADE DE MARINGÁ



bitantes fossem desde o início, de uma relativa gama de origens (de quase todos os estados do Brasil e de mais de uma dezena de países), segundo os documentos de venda dos primeiros pedaços de terra. Esta heterogeneidade enriquece o coletivo da nova cidade.

O entusiasmo que é transmitido, a euforia em relação ao novo povoado - destinado a ser uma grande cidade - (grifo nosso); a propaganda que se faz intensamente nas regiões de povoamento mais antigo, procurando atrair novos moradores, fazem com que muitos se decidam a se fixar ali. O novo centro urbano torna-se 'moda'... E na verdade os progressos do povoamento rural, a melhoria das comunicações justificam a confiança dos pioneiros. <sup>5</sup>

A organização urbanística da cidade, até hoje, se preocupa em dar prosseguimento às diretrizes de origem. (Mapa N<sup>o</sup> 04).

É aqui que, na análise dessa situação cabem algumas considerações.

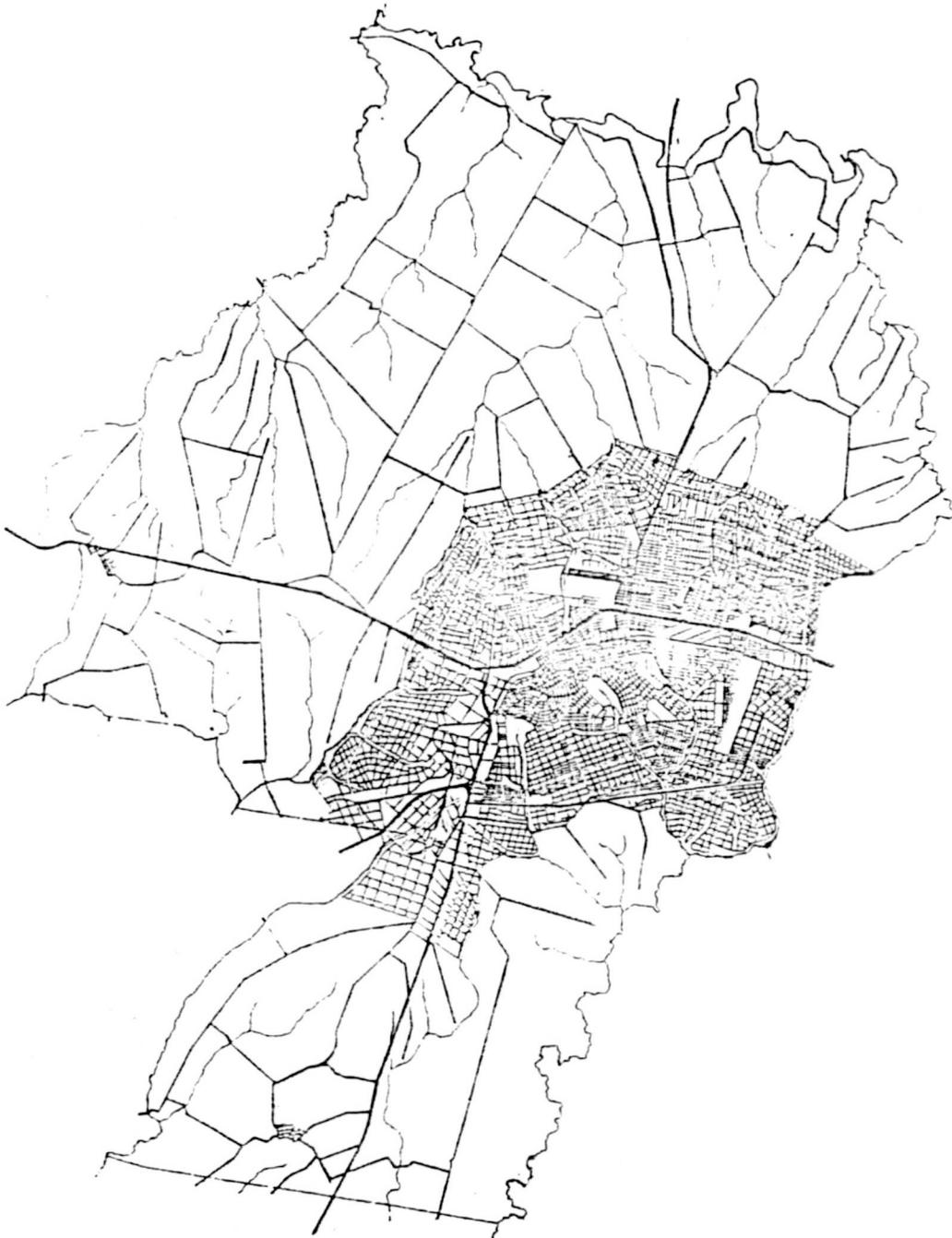
Neste momento em que a ecologia é tão vivamente lembrada em todo mundo, o tipo de abordagem que se está fazendo, onde se valoriza a interação pessoa com seu ambiente, por certo faz parte de uma linha que se poderia denominar - ecológico-social.

A expectativa (positiva) como se viu, tão presente nos pioneiros, é outro elemento a enfatizar e dele tirar proveito específico.

"Na literatura de Psicologia e Sociologia, o termo expectativa se reveste de significado especial, alcançando uma certa importância em muitas teorias de aprendizagem e motivação, bem como em teorias de comportamento social."<sup>6</sup> Dentre os autores que ela recorrem tem-se: Tolman, Mawrer, Rotter, Chaplin e Krawille. Além deles, Lewin, Atkinson e Gurin.

MAPA Nº 4

MARINGÁ - MUNICÍPIO - ZONA RURAL E ZONA URBANA



A expectativa se refere principalmente a crenças ou antecipações sobre conseqüências ou resultados de comportamentos. No seu conjunto são

em alguma medida, disposições gerais que se desenvolvem, como outras disposições da personalidade, em decorrência da história de vida do indivíduo, de experiências relevantes de sucesso e fracasso; estas expectativas gerais, por seu turno, influenciam o modo como o indivíduo reage às realidades presentes e às mudanças nesta realidade.<sup>7</sup>

Mas é aliada a Robert ROSENTHAL que mais comumente se coloca o termo expectativa, devido às suas pesquisas de laboratório relativas a interação entre experimentador e seus sujeitos, publicadas sob o título de "*Pygmalion in the classroom*" - (1968). Aliás, este trabalho merece ser levado em conta por pesquisadores, pelo alerta à tendenciosidade do experimentador, observador ou elemento responsável pela tarefa de campo, o que pode ter diferentes interpretações, de acordo com a linha epistemológica de conhecimento de tendência do autor.

Também ao professor, em sala de aula pode ocorrer o mesmo processo. Daí se conscientizar os futuros educadores da existência desta questão que vários teóricos já descreveram lembrando que

a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode contribuir para determinar o que aquele comportamento de fato será. Merton (1948) desenvolveu o conceito, de muita utilidade, relativo à profecia de auto-realização. Alguém faz uma profecia sobre um acontecimento e a expectativa de tal acontecimento muda o comportamento do profeta de tal modo que torna mais viável a ocorrência do que foi profetizado.<sup>8</sup>

É interessante também que se faça mais uma citação sobre

este tema:

Na análise de fenômenos econômicos e sociais em larga escala, tanto Merton (1948) quanto Allport (1950) utilizaram o conceito de profecias que se auto-realizam. Merton levou o conceito para explicar preconceitos raciais e religiosos e o colapso de sistemas econômicos. Allport sugeriu que as nações que esperavam ir para a guerra, realmente iam para a guerra. <sup>9</sup>

Indica-se assim, tanto para a relação interpessoal como para o todo social, que se pode fazer inferências relativas à expectativa, o que é, para este estudo, muito interessante para estimular o sentido de força do coletivo, seja de professores ou de alunos. Isto poderia ser estendido também num sentido social mais amplo, para valorizar a busca de raízes incentivando a integração do indivíduo ao seu meio físico-social, o que possibilitaria uma nova dimensão de civismo (unida ao trabalho), de amor à terra, para que, começando-se do "mundo" próximo que se conhece, chegar-se até o país.

Para se operacionalizar essa chegada, essa sensibilização (vide a experiência soviética já citada), a idéia é que os alunos de PE em instância de projeto (também) procurem conhecer e registrar a História da Educação de Maringá. A história dos homens e mulheres que nos tempos difíceis do barro, do pó vermelho, da carência de recursos aqui chegaram e educaram "os filhos da terra". Que educação era esta, que papel desempenhou no crescimento da cidade, de onde retiraram "o saber" para fazê-la?

O pressuposto é que esse concreto pedagogicamente vivido facilite a descoberta de formas do agir em educação até para hoje, que aqueça e movimente de novo a terra que agora já é bem outra. Não pelo saudosismo mas para uma compreensão melhor da

cidade e de seus filhos, de sua cultura, para uma busca de pontos de referência, aproveitando a experiência acumulada.

Num segundo momento, de cunho mais pessoal, de acordo com a preocupação de se voltar a atenção para os processos na formação do Ser, a expectativa poderia ser trabalhada como elemento integrador e dinamizador da personalidade. Para o futuro professor, isto pode ser muito importante tanto em relação ao "eu" como em relação aos alunos que terá, inclusive pela facilitação de habilidades para interagir com eles. O sucesso e o fracasso também poderão mudar de peso e o desempenho tende a ser encarado como possível de ser melhorado pelo aumento de expectativas.

Este projeto, para se efetivar, necessita ser tecnicamente elaborado. Para tanto, existem diferentes metodologias. O importante é ter presente que, para contribuir para a formação de professores competentes, tem-se que procurar sê-lo e muito.

Dentre as formas de operar pedagogicamente há a opção de se valer da obra de Karl FREY "*Die projekt-methode*", onde o método de projeto é visto como atividade de aprendizagem que atua formativamente, cujo planejamento é feito pelos participantes.

Outra metodologia adequada parece ser a dos "*Grupos Operativos*" de Pichon Rivièrè\*, onde há uma tarefa a ser cumprida (aceita ou escolhida pelo grupo) e onde as interações são trabalhadas, para que o cognitivo e o afetivo, na dinâmica da personalidade, se encontrem integrados na aprendizagem.

Nas duas modalidades técnicas existem as características

\* Além do respaldo de cursos feitos sob a coordenação do Prof. Jorge L. Visca, da Escola de Psicologia Social de Buenos Aires, a autora elaborou relação bibliográfica específica, em anexo, para aprofundamento da questão.

de abertura, flexibilidade, estrita ligação com a experiência de cada participante, um acento na interdisciplinariedade, combinadas ao elemento relevância social. Ambas pertencem a um ensino mais informal, que convém à formação, já em reta final, do licenciando, formação esta que, na contemporaneidade, deve estar procurando ir de encontro aos compromissos e perspectivas do educador de hoje, explicitados na terceira parte desta dissertação.

#### **4.3 O FÓRUM dos Professores de Prática de Ensino da Universidade de Maringá**

##### **4.3.1 Introdução**

A História da Educação de Maringá pode vir a ter, neste projeto, uma dimensão de presente, com a implantação do Fórum dos Professores de PE da FUEM. Tal se fará dentro da premissa de alternativa metodológica: ao mesmo tempo que trabalha diretamente com os alunos de PE, como já se explicitou, o professor passa a ter resguardado seu momento e espaço específico de educador com seus colegas de área.

A necessidade deste Fórum, tantas vezes sentida nas entrevistas, atesta, em mais uma instância, o problema da qualificação de professores de PE, que em sua maioria, se formara exatamente no exercício solitário de sua docência.

Professores que buscaram pós-graduação, mas que não prescindem da vida, do cotidiano em ação e sobretudo da reflexão sobre este mesmo fazer, para o esclarecer e aperfeiçoar. É justamente nesta reflexão que se coloca uma ponderação importante,

bem posta por Ivani C.A. FAZENDA, quando pergunta se a PE

deveria tratar apenas da questão epistemológica - de estudo dos diferentes aspectos do conhecimento científico a que estivesse ligada - ou se deveria também tratar de aspectos psicossociológicos ligados ao trabalho dos educadores. (Mazelas do ensino)<sup>10</sup>

Deste questionamento emerge

a necessidade de que a prática de ensino transcenda o objeto ou o campo específico das ciências que lhe servem de aporte e busque um trabalhar, um atuar e um investir mais no ser que constrói a educação, o educador.<sup>11</sup>

Eis aí uma questão que merecerá, por certo, e por muito tempo, a atenção deste Fórum...

Nesta perspectiva buscou-se o documento institucional - Portaria 596/86 (anexa) PEP/FUEM - pelo qual o Fórum deveria estar em funcionamento em 1987 (o que não aconteceu até agora, embora a idéia seja muito bem aceita e haja o permanente empenho do PADES para tal).

Ao se fazer esta pesquisa que registrou a história da PE na FUEM, este tópico veio à baila com redobrado vigor. Assim sendo, se estuda a implantação e efetivação do referido Fórum para 1/90.

Desta maneira, prosseguir-se-á, de forma mais coerente possível, seguindo-se os princípios adotados desde o início dos trabalhos, procurando incorporar a comunidade na busca do cunho mais verdadeiro, e correspondendo a uma necessidade. Comunidade que está presente desde a definição do objeto-tema desta dissertação, na coleta e interpretação dos subsídios prosseguindo desta maneira na difusão e (provavelmente) nas conseqüências desta e-

laboração teórica, pois o grupo que fundamentalmente contribuiu para a consecução deste estudo foi o dos professores de PE da instituição. Professores com os quais houveram encontros, formais e informais, sempre se procurando diminuir a distância entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, com caráter democratizante permeando o trabalho.

Parece ser agora o momento de se colocar o produto até aqui alcançado a serviço de uma prática que se deseja transformadora da realidade pensada:

Para o educador, ser em contexto, há um tempo para amadurecer e um tempo para gerar e construir... mesmo na dificuldade (e pretensão) de avançar o fenômeno educacional. Sobretudo, se houve (como se fez) a defesa da integração teoria e prática.

Por tudo isto, assume-se o compromisso de se esboçar e sistematizar em grandes linhas, o Fórum de PE da FUEM.

#### 4.3.2 Proposta de Trabalho

Primeiramente se procurou, na literatura, ressonância clara e expressiva em relação à aspiração dos professores. Com este fim se transcreve:

... é indispensável que as instituições que formam docentes de todos os níveis lancem mão de iniciativas que permitam o estudo e a circulação de idéias reunindo professores universitários, professores da rede pública e particular e estudantes, promovendo simpósios, discussões abertas sobre temas de interesses para a prática escolar.<sup>12</sup>

O próprio parecer 4873/75 - CPE, ao se referir à instrumentação para o ensino, recomenda uma coordenação do empenho docente-discente com o sentido de fazer convergir a proposta de sua convi-

vência formativa:

Sob esta coordenação é que, periodicamente, se realizarão seminários e outros trabalhos de grupo, com a participação de docentes e alunos-mestres, para fixar identidade, aplinar divergências, eliminar paralelismos, contradições e superposições aparentes ou reais e, em suma, não somente apreciar o que se fez como adotar novas orientações e prever novas iniciativas.<sup>13</sup>

Para tal, é preciso que se enquadre essa circulação de idéias entre professores na circunstância coletiva, pois

O plural expressa o COLETIVO, verdadeira força pela qual é possível buscar respostas, encontrar soluções, reivindicar meios... Verdadeira força que possibilita encontrar nas circunstâncias concretas o referencial de transformação das circunstâncias. Como diz Macciocchi (1977), a reeducação coletiva dos educadores torna-se não somente a expressão de uma nova concepção do mundo, mas também a oportunidade pra uma retomada com a realidade em movimento...<sup>14</sup>

Essa circunstância de convivência formativa impõe profissionalismo e dedicação dos professores envolvidos, pois o esforço será permanente. Além da coragem de desnudar-se frente à comunidade educacional, desvelando caminhos pessoais em busca de um coletivo maior, essa construção do conhecimento exige disciplina e seriedade.

Nesta perspectiva, existirá muito a ser pesquisado e experimentado, a partir da tomada de consciência pelos professores, de seus próprios atos educacionais e da área da PE como um todo. Esta dupla percepção constitui fator decisivo para as mudanças pedagógicas que se desejam. Assim, há que se procurar ser um laboratório de material e de ocorrências para a análise do trabalho docente, favorecendo e ensejando pesquisas a professores e alunos/mestres.

A ênfase da construção da PE no eixo coletivo se dirigirá à troca de experiências e à busca conjunta de soluções, cujo espaço será necessariamente rico de possibilidades para o estudo aprofundado das teorias e de suas implicações, tanto quanto de realização interpessoal e social mais ampla de todos os envolvidos.

Esta questão da troca, da interdisciplinariedade, tão defendida para dar à universidade seu caráter de abrangência, terá, no Fórum, um lugar para se efetivar.

À medida em que atue, o Fórum se empenhará em favorecer a conscientização dos professores como grupo, redimensionando o papel do professor na sociedade, ao viabilizar a expressão de um coletivo.

O que é proposto é, desta forma

Peculiar laboratório de pesquisa este do fazer pedagógico das diferentes práticas de ensino. Reunindo especialistas provindos dos diversos campos científicos, interliga-se a ação comum de colocar-se a serviço da ação educativa, para cuja ciência direcionam suas contribuições.<sup>15</sup>

Pelos termos da Portaria 596/86-PEP-FUEM, que institui e regulamenta o Fórum de PE, abaixo transcritos, entende-se que os valores e enunciados anteriores podem e devem constituir a essência deste Fórum:

Art. 1º - Instituir o Fórum de Prática de Ensino enquanto espaço para a troca de experiências entre os professores da disciplina Prática de Ensino;

Art. 2º - Este Fórum deverá promover a nível interno e participar, a nível externo, de atividades de enriquecimento e fundamentação da ação

específica de seus membros;

Art. 3º - O Fórum deverá estimular, organizar e conservar o relato de experiências concretizadas e consideradas válidas, por seus membros, no campo da Prática de Ensino da FUEM.

Para concretizar os pressupostos até aqui explicitados, faz-se necessário que se trace um roteiro ou plano de operacionalização para a implantação e primeiros passos deste Fórum, relembrando-se que o compromisso político há que caminhar junto à dimensão técnica, para a desejada competência em educação.

Sugere-se:

1 - Sedar o Fórum de PE no Laboratório de Didática e Prática de ensino.

2 - Estabelecer, numa primeira reunião, providenciada pelo PADES, além da eleição do coordenador, uma previsão de encontros que, pela diversificação de horário, propicie o comparecimento dos professores (disponibilidade teórica).

3 - Resguardar o caráter informal e "*natural*" do Fórum, ao qual, as atividades, consoante as necessidades, é que induzirão à presença e participação.

4 - Promover, com a regularidade a ser definida pelo coletivo, encontros com os professores de todas as PEs para troca de experiências e discussões ou outro fim determinado pelo grupo.

5 - Estimular, organizar e conservar o registro das experiências de PE concretizadas e consideradas válidas pelo grupo.

6 - Participar, a nível externo, de atividades para maior

fundamentação (da ação específica da área) e enriquecimento docente.

Também se apresentam como sugestões, já no âmbito dos encontros:

- a) estabelecer o campo de estágio, envolver diretores, supervisores e representantes da comunidade para se fazer uma discussão conjunta com os professores de PE, onde se identifiquem interesses comuns e delineiem ações convergentes a bem das exigências educacionais regionais;
- b) procurar, junto aos professores de 1º e 2º graus, pontos críticos do ensino, de maneira que se possa estudá-los, pesquisá-los e tentar algumas soluções conjuntas;
- c) colocar-se em disponibilidade para com os docentes que estejam em pós-graduação e cujos temas de trabalho sejam afins à PE;
- d) organizar encontros com ex-alunos (por área específica) para que voltem à Universidade e aí discutam sua ação docente e mesmo sua formação acadêmica.

O Fórum de PE terá assim, o papel de facilitar ao professor ser produtor do conhecimento sobre o ensino, reconhecendo na docência a sua dimensão criadora. Também será o espaço para uma reconstituição do processo de ensino, seu estudo e proposição de alternativas, sempre de forma situada, numa reflexão mergulhada na concretude da ação pedagógica.

Este Fórum será assim, um instrumento, de intenção metodológica, para oportunizar uma PE cada vez mais engajada e efi-

ciente, bem como para viabilizar a formação continuada de seus integrantes. Formação esta desejada pelos professores e embasada em consenso de caráter mundial, em termos educacionais, conforme já se deixou claro no capítulo anterior.

#### 4.4 Observações Complementares

Este projeto que se tem para PE, revela, em sua essência, duas linhas de atuação que se interpenetram, influenciando-se reciprocamente: ele vai abranger os dois elementos do processo ensino-aprendizagem - o professor e o aluno - com vistas a objetivos básicos e efeitos profissionalizantes específicos.

De um lado, o aluno de PE viverá esta circunstância de aprendizagem, resgatando a história maringaense e os valores que dela se derivam (ainda) para a projeção do seu presente e do seu futuro, enquanto região (PE x realidade concreta).

De outro, o professor de PE viverá esta circunstância de formação contínua no exercício da reflexão grupal de interesse coletivo. O Fórum será espaço, então, da revisão da PE e da educação permanente do educador.

Os resultados da experiência que se projeta, espera-se, não de complementar e possibilitar o desencadear de novas ações, confirmando o caráter inovador e pioneiro de Maringá no social, contribuindo, com sua parte, para o encaminhamento das questões que afligem a educação brasileira, além dos benefícios que a nível pessoal e profissional poderão ser auferidos pelos envolvidos.

A expectativa da experiência aqui retomada, - projeto - está aberta a contribuições e ressalvas. O que se procura, an-

tes de tudo, é materializar a concepção de esperança, utopia e ação na educação, que sustenta o compromisso político e social da autora e, reflexamente esta dissertação.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BELTRAN, José Luiz. *O ensino de Português no primeiro grau: a intenção que sustenta o discurso docente e a realidade vivida pelo aluno*. São Paulo, 1986. Tese, Doutorado, PUC-SP, p. 3.
- 2 SOARES, Magda Becker. Travessia: Tentativa de um discurso da ideologia. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, 65(150), 337:368, Brasília, mai/ago 1984, p. 365.
- 3 LUZ, France. *O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá*. São Paulo, 1980. Dissertação, Mestrado, USP, p. 2.
- 4 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 223.
- 5 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 227.
- 6 SPERRY, Len (org.) *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Compilação e Tradução de Juracy C. Marques. Porto Alegre, Globo, 1977, p. 13.
- 7 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 30.
- 8 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 19.
- 9 ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza(org) *Introdução à Psicologia Escolar*. T.A. Queiroz Editor, São Paulo, 2ª ed. p. 259.
- 10 FAZENDA, Ivani C.A. A busca de identidade numa prática de ensino. *Cadernos CEDES*, 21, 13:17, 1988, p. 13.
- 11 \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . p. 13-14.
- 12 LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. *Rev. Ande*, 4, 40:44, ano 1, 1982, p. 44.
- 13 PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V.M. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1988, p. 95.
- 14 PENTEADO, Helóisa D. Professores de prática pensando a didática. *Cadernos CEDES*, 21, 6:12, 1988, p. 7.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

o estudo desenvolvido buscou, assim, em seu discurso justificativo para a instalação de um Fórum de PE, ligar a experiência enquanto docente, à vivência de processo ação-reflexão-ação, tanto numa visão retrospectiva quanto em linha projetiva. A grande preocupação é a de contribuir para a educação, em termos teóricos e práticos, organizando viéses diferentes, como a esperança e a intuição, a realidade e a utopia, o tempo e o espaço, num esforço sistematizador de integração. Desta maneira procura deixar transparecer a formação do educador como um processo, realizado eminentemente a nível de construção pessoal e ao mesmo tempo coletiva, não terminada, situada nas circunstâncias mas com possibilidades de transformação dessa mesma realidade.

Procurou-se pensar como generalizador, não mais especialista, pois se está à beira de uma nova era no mundo - a idade da síntese - da teoria geral - da recomposição das peças dispersas na sociedade numa superação da "linha de montagem" linear.

Diferentes correntes de mudança podem se iluminar simultaneamente, e ao se abraçar o paradoxo é a contradição, a imaginação e a síntese ousada, se resistirá à tentação das linhas retas, explorando-se as conexões ocultas entre os eventos, pois o futuro é fluído e resultado de movimento de forças diversas.

"... a síntese não é uma simples retomada do que foi afir-

mado ou negado, mas uma compreensão mais profunda do antigo à luz do novo".<sup>1</sup>

Tal fluidez dos fenômenos no tempo está contida na expressão de futuro de Alvin TOFFLER<sup>2</sup> comprometida, inexoravelmente, aos requisitos de mudança, flexibilidade, transitoriedade e convergência em função do ritmo de vida e seu impulso acelerador, característica que impõe exigências múltiplas à nova sociedade que está chegando. Sociedade que necessitará da integração, e, por isso mesmo olhará o Homem todo e todos os homens. Para tanto a educação, a política e a cultura terão muito a realizar.

Numa educação orientada assim para o futuro, cabem as observações de Bogdan SUCHODOLSKI<sup>3</sup> em conferência sobre a atitude do professor face à cultura "*πορ νιη*". Segundo sua mensagem, uma educação ligada ao futuro utiliza os métodos de inspiração e encoraja a iniciativa que enriquece a esfera emocional da personalidade e sua imaginação. Se a vida da sociedade se desenvolve dividida em categorias de criatividade e fidelidade, de assimilação e de inovações, de riscos e repetições, há lugar para a segurança do já conhecido, mas também espaço para se sonhar com a novidade.

É nesta perspectiva que se pensa situar este trabalho. Para que a PE possa nela avançar, precisa assim, romper com versões parciais e ajudar a educação a recuperar sua unidade, assumir a complexidade de sua ação, mesmo na contradição e na ambigüidade.

Para tanto esta pesquisa tem uma característica sintetizadora, não no sentido de resumir, mas no de englobar, envolver, se dar conta e relacionar a multidimensionalidade dessa

disciplina.

Em vez de fugir do conflito, ignorando-o ou camuflando-o sob a roupagem de uma falsa harmonia, a proposta curricular terá que procurar incorporá-lo trabalhar dentro dele e com ele. Afinal, a diferença e o conflito são inerentes à própria vida da sociedade da qual a escola faz parte.<sup>4</sup>

Esta reflexão foi, deste modo, uma tentativa de dar sentido à experiência pedagógica já feita e a por fazer da autora, como ser em construção, na disciplina de PE, na cidade de Maringá, nas instituições escolares IEEM e FUEM. Pretensão de eliminar uma "postura meramente contemplativa dos fatos, em prol de uma ação que favoreça o protagonizar a história", onde "... o compromisso é com o movimento" e se realiza pela "... prática refletida"...<sup>5</sup> Desafio à compreensão do papel a ser desempenhado pelos educadores, de forma indissociável à sua docência...

Neste trabalho, alguns aspectos estão mais destacados que outros, entre eles o contexto e a construção do saber. Na verdade, o esclarecimento progressivo do tema é que os elegeu. Ao se crer que o cerne do currículo está na relação que alunos e professores mantêm com esse mesmo saber e que o verdadeiro diálogo se trava com o conhecimento, tornou-se fundamental que sua apropriação (tanto quanto possível) fosse a diretriz a ser seguida.

Sempre presente esteve a idéia de melhoria da qualidade do ensino, envolvendo professor e aluno. Ambos integrantes e atuantes na instituição e na comunidade; comunidade que é o "locus" último do agir desses elementos, que empresta sua multiface à PE, vista como co-produto e co-geratriz de processos e fatos so-

ciais.

É importante, pois, reconhecer nessa busca na qual começa a se empenhar a educação brasileira, a correspondência entre a formação do educador e a prática que implementa no cotidiano das escolas onde atua. Processo que deve se instalar desde a formação inicial e se desenvolve de modo continuado no contexto da ação docente, numa concepção de educação permanente, na dimensão da profissionalização do professor.

Ao se levar em conta todos esses fatores e observações, no território comum a tantos estudiosos como Ivan Illich, Paulo Freire, Pierre Furter ou Bárbara Freitag: a importância da educação como prática social na relevância da realidade concreta.

Por tudo isso se tentou este caminho, de juntar as raízes da terra às raízes de um processo de formação do educador. Educador que tem passado, presente e futuro. Educador que, para ser pessoa e profissional, precisa do coletivo exatamente para Ser. Coletivo considerado a nível de grupo de trabalho (alunos e outros professores) e a nível de cidade, país e até de mundo. Educador cuja ação há que ter "*cara e coração*", será situada e terá tanto dimensão cognitiva quanto afetiva. Sujeito cognoscente, envolvido e envolvendo o social por suas atitudes, valores, decisões e agir.

Em virtude do exposto, e também pelas suas muitas contradições, nesta pesquisa se optou (e assim se assumem os riscos) pela não separação entre a verdade que se conseguiu vislumbrar e o calor humano. Embora haja o afastamento para se admirar o objeto de estudo, não se alijou dele a dimensão pessoal de ressonância afetiva.

Eis porque se transcreve Rubem ALVES, ao comentar a obrigação acadêmica de sua pós-graduação (EUA), atestando a "*falta de charme da universidade*":

um livro tão chato... me obrigaram em nome do rigor acadêmico. Eles pensam que a verdade é coisa fria e até inventaram um jeito engraçado de escrever, tudo sempre no impessoal, como se o escritor não existisse, e assim o texto parece que foi escrito por todos e por ninguém. E foi por causa deste frio que se interditou o aparecimento da beleza e do engraçado nos textos de ciência. O saber deve ser coisa séria, sem saber.<sup>6</sup>

Ao abrir espaço para o componente afetivo, lembra-se que, porém, o ser humano não tem adjetivo, tem só substantivo. O adjetivo pertence ao autor, é a sua percepção, dentro de suas limitações, intuições e de toda uma psicossociologia. O risco da irreverência acadêmica nesta abordagem é quase fatal, mas permite que se trate questões epistemológicas de modo não dogmático. Aliás, que é uma alternativa nessa busca à questão que se estuda. Trabalho que se fez em idas e vindas entre o campo e o esforço compreensivo, apoiando-se em retornos ao referencial teórico.

As considerações a que se chegou não parecem conflitar com as propostas e reflexões que se têm feito ultimamente sobre o professor. Sem ser privilégio de pessoas ou de grupos, o saber emerge no coletivo e do coletivo, de forma particular e universal.

A peculiaridade que configura a concretude do projeto a uma PE baseada no fazer - didático - significativo, na intenção de confirmar que no fazer gera-se o saber, a crescente capacitação técnica do professor e seu engajamento ao meio em que

está. Não se fará, contudo, esta PE no espontaneísmo, mas sob condições de explícitos esforço e trabalho, disciplina e método, conhecimento e envolvimento pessoal e social.

"Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito".<sup>7</sup>

A sabedoria aqui defendida, não é erudição, mas o discernimento que se conquista através da experiência concreta de vida. Há que se chegar a ela pela seriedade da atividade pedagógica, pelo profissionalismo.

A profundidade da relação e da ação pedagógica exigirá muito mais esforço. Espera-se que o presente trabalho seja capaz de suscitar novas investidas para o conhecimento da atuação docente. À medida que foram sendo feitos os estudos e as interpretações, percebeu-se melhor sua complexidade, num movimento progressivamente mais abrangente onde o horizonte necessariamente se tornou mais amplo e sugeriu uma análise a aprofundar. Assim, reconhece-se ser simples esta contribuição que se tem a oferecer. O que se espera é que, a criação do "nós" na produção do conhecimento, tanto pelo Fórum de PE como pelo exercício da disciplina de PE, seja facilitadora de um salto qualitativo na área.

A PE deste modo comporá um novo currículo, que terá presente o valor do processo na aprendizagem permanente numa dimensão de construção espaço-temporal. Construção que evolui, que precisa do social para acontecer, que é profundamente pessoal, mas se deseja voltada para uma hominização cada vez maior de toda humanidade.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 REZENDE, Antonio Muniz de. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica. Fundamentação filosófica. *Cad. Pesquisa* (40) 11:40, fev./1982, p. 13.
- 2 TOFLER, Alvin. Escritor norte-americano voltado para o futuro, autor de *O Choque do Futuro*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Arte Nova, 1973 e de *A Terceira Onda*. 15ª ed., Rio de Janeiro, Record, s.d.
- 3 SUCHODOLSKI, Bogdan. Xe Conference Europeene D'Education Comparee, CESE, Paris, 20/09/1981. Mimeografado.
- 4 BÜHRER, Célia de M. Um currículo para uma escola comprometida com a mudança. In: LÜCK, Heloisa (coord.) *Reflexão em torno do currículo e sua avaliação*. Programa de pós-graduação em educação, UFPR, Curitiba, 1989, p. 32.
- 5 PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V. M. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1988, p. 82.
- 6 ALVES, Rubem. Sobre deuses e caquis. In: *Comunicações*. CARDOSO, E.B. (org.) Programa Protestantismo, ISER, julho/87, mimeografado.
- 7 FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1986, p. 38.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Stela Maris V. de. *A representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre na definição de metodologia para a Prática de Ensino*. Curitiba, 1983, Dissertação, Mestrado, UFPR.
- AMARAL, M<sup>ª</sup> Nazaré de Camargo Pacheco. *Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia*. São Paulo, Perspectiva, EDUSP, 1987.
- AMMANN, Safira B. *A observação participante: uma alternativa sociológica*. IDAC/Universidade de Brasília, Serviço Social da Comunidade s/d.
- ALVES, Rubem. Sobre deuses e caquís. In: *Comunicações*, CARDOSO, E.B. (org.) Programa Protestantismo. ISER, julho, 1987.
- ANAIS I ENCONTRO sobre ensino de Graduação na Universidade de Maringá. FUEM-PEP-PADES, 1985.
- BELTRAN, José Luiz. *O ensino de Português no primeiro grau: a intenção que sustenta o discurso docente e a realidade vivida pelo aluno*. São Paulo, 1986. Tese, Doutorado, PUC-SP.
- BARMANN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. 3<sup>ª</sup>ed. Porto Alegre, Globo, 1979.
- BRANDAO, C.R. *Repensando a pesquisa participante*. 3<sup>ª</sup>ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.) *O educador: vida e morte*. 6<sup>ª</sup>ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- BOSI, A. *Cultura brasileira*. In: MENDES, D.T. org. *Filosofia da educação brasileira*. 2<sup>ª</sup>ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar*. 7<sup>ª</sup>ed. Rio de Janeiro, Globo, 1986.
- CADERNOS CEDES, nº 2, 8, 17, 21, São Paulo, Cortez.
- CANDAU, Vera Maria (org.) *A Didática em questão*. 7<sup>ª</sup>ed. Petrópolis, Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1988.

- CARVALHO, Anna M.P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo, Pioneira, 1988.
- CARVALHO, Anna M.P. (coord.) *Prática de Ensino - os estágios na formação do professor*. 2ªed. São Paulo, Pioneira, 1987.
- CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do "Bom Professor" influências na sua educação*. Campinas, 1988. Dissertação, Mestrado. Universidade Est. Campinas.
- CUNHA, Diana A. *As utopias na educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório*. *Educação e seleção*, 14, jul/dez 1986.
- DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia, CEGRA/UFG; São Paulo, EDUC, 1988.
- ENPE - Encontro Nacional de Prática de Ensino. ATAS. FE/USP. Vols. 1 e 2, 21/24 de fevereiro de 1983.
- ENPE - III Encontro Nacional de Prática de Ensino. PUC/SP, 1985.
- ERNY, pierre. *Etmologia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- FAZENDA, Ivani C.A. e outras. *Um desafio para a didática*. São Paulo, Loyola, 1988.
- FRACALANZA, D.C. *Prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas, 1982, Dissertação, Mestrado. Universidade Est. de Campinas.
- FRANCO, Luiz A. de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. Col. Polêmicas do Novo Tempo 22. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. 3ªed. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. Col. Polêmicas do nosso tempo, 26. São Paulo, Cortez, 1987.
- FREY, Karl. *Die Projekt - methode*. (BELTZ Bibliothek) Weinheim, Basel: Beltz, 1982.
- FURTER, Pierre. *Educação e Reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A dialética da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Educação e vida*. Petrópolis, 1966.

- GARCIA, Walter E. Pedagogia e antipedagogia: pontos para discussão. *Educação x sociedade*, 3, 129:133, mai/1979.
- GARRIDO, José Luiz Garcia. *La enseñanza primaria em el umbral del siglo XXI*. Anuário internacional de educación, Vol. XXXVIII, Santillana/Unesco, Paris/Madrid, 1988.
- GATTI, Bernadete A. As pesquisas sobre a formação de professor. *Rev. educação municipal*, 2, ano 1, 67:72, setembro, 1988.
- GIMENO, J:B. & IBÁÑEZ, R.M. *La formation du personnel enseignant du premier et du second degré. Etude comparative*. Les Presses de l'Unesco, 1981.
- GHIRALDELLI, P.J. introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. *Educação x Sociedade*, 26, 85:104, abr/1987.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRUNWALDT, Ingeborg S. Pesquisa etnológica aplicada à educação: uma revisão. *Rev. Educação PUCRS*, 10, ano IX, 117:137, 1986.
- GUARDIA, Francisco Ferrer. *La escuela moderna*. Crónica General de España/Ediciones. Incar. Madrid, 1976.
- INSTITUTO Pichon-Revière de São Paulo. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2ªed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- KOZOL, Jonathan. *Morte em tenra idade*. Coleção Educação 7. São Paulo, Edições Loyola, 1983.
- LEITE, L.B. org. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. *Rev. Ande*, 4, 40:44, ano 1, 1982.
- LÜCK, Heloisa (coord.) *Reflexões em torno do currículo e sua avaliação*. Programa de pós-graduação em educação, UFPR, Curitiba, 1989.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LUZ, France. *O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá*. São Paulo, 1980. Dissertação, Mestrado, USP.
- MAKARENKO, A.S. *Poema pedagógico*. Vols. 1, 2 e 3. Tradução Tatiana Belinsky. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- MARCHAND, Max. *Afetividade do educador*. São Paulo, Summus, 1985.

- MÄRTZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo, E.P.U., 1987.
- MARTINS, Joel & BICUDO, M.A.V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo, Moraes, 1983.
- MARTINS, Pura Lúcia O. *A didática atual organização do trabalho na escola*. Dissertação, Mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 1985.
- MARTINS, Ricardo C.R. Pesquisa em educação: qualificar ou quantificar? *Tecnologia educacional*, 50, ano 12, jan/fev, 38:44, 1983.
- MESSICK, Rosemary G. e outras. *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- MEC/INPE/FUFPR. *Formação do educador no Estado do Paraná*. Curitiba, 1988.
- NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. *Rev. Faculdade Educação, USP, São Paulo, Vol. 11, nº 1/2, jan/dez 1985*.
- PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- PENTEADO, José de Arruda. *Didática e Prática de Ensino*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- RASSEKH, S. & VAIDEANU, G. *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. Unesco, Paris, 1987.
- REZENDE, Antonio Muniz de. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica - Fundamentação filosófica. *Cad. Pesquisa* (40) 11:14, fev 1982.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 2ªed. Col. Polêmicas do Novo Tempo nº 24. São Paulo, Cortez, 1988.
- ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, 2ªed. T.A. Queiroz Editor, 1989.
- RUMMEL, Francis. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre, Globo, 1972.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação x Sociedade*. 13, 81:100, dez/1982.
- SOARES, Magda Becker. Travessia: Tentativa de um discurso da ideologia. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, 65 (150), 337:368, Brasília, mai/ago 1984.

- SPERRY, Len (org.) *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Compilação e Tradução de Juracy C. Marques. Porto Alegre, Globo, 1977.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2ªed. Lisboa, Livros Horizonte Ltda, 1978.
- TRIVINÕS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos A. (coord.) *Repensando a Didática*. Campinas, S.P., Papirus, 1988.
- VIEIRA, Sofial. *A educação e o intelectual acima das circunstâncias*. *Cadernos de Pesquisa*, (60)60:69, fev/1987.
- VISCA, Jorge. *Clínica psicopedagógica. Epistemologia convergente*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- WACHOWICZ, Lilian A. *O método dialético na didática*. Tese, professor titular em Didática, UFPR, Curitiba, 1988.
- WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, s/d.
- YUNKOVA, Julia N. & RUBINSKI, L.I. *La escuela - laboratorio de formación precoz de docentes em la URSS*. *Perspectivas* (66) Vol. XVIII, nº 2, Unesco, Paris, 1988.

## **ANEXOS**

ESTUDO INTEGRANTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

3º ano de magistério - 2º grau

idade ....

QUESTIONÁRIO

1 - Há quantos anos você mora em Maringá? ..... anos.

2 - Que você acha de Maringá?

3 - Que você sabe sobre Maringá?

4 - Para você estas perguntas têm alguma relação com a formação de professor? ( ) sim ( ) não

Por que?

5 - Você lembra com alegria de algum professor seu?

( ) sim ( ) não

Qual? .....série/matéria .....

escola .....

Por que?

6 - Dos professores que você tem ou teve qual(is) indicaria como competente (bom professor)?

nome

série/matéria

escola

.....

.....

Por que?

## ANEXO Nº 2

RELAÇÃO DE LEGISLAÇÃO DE ORDEM FEDERAL QUE NORMATIZA A PRÁTICA DE ENSINO E O REGISTRO DOS PROFESSORES, A NÍVEL DE 3º GRAU.

- Decreto-lei nº 1190 - 04/03/39 - Governo Federal. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, Rio de Janeiro. Fornece o padrão de "*Curso de Didática*" (esquema três mais um) para os cursos congêneres.
- Decreto-lei nº 3454 - 24/07/41 - Governo Federal. "*Curso de Didática*" não mais poderia ser realizado simultaneamente com qualquer dos cursos do bacharelado - ampliando-se os cursos de graduação para quatro anos letivos.
- Decreto-lei nº 9053 - 12/03/46 - Governo Federal. Obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia manterem um Ginásio de Aplicação destinado à prática de ensino dos alunos matriculados no "*Curso de Didática*".
- Decreto-lei nº 9092 - 26/03/46 - Governo Federal. Art. 4º § 1º:  
"Para obter o diploma de licenciado os alunos do quarto ano receberão formação didática, teoria e prática, no Ginásio de Aplicação e serão obrigados a um curso de Psicologia aplicada à educação".
- Lei 4024 - 20/12/61 - Governo Federal. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional - LDB.

- Parecer CFE nº 292/62 - 14/11/62 - Matérias Pedagógicas para as licenciaturas.
- Lei nº 5540 - 28/11/68 - Governo Federal. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior - RU - Reforma Universitária.
- Parecer CFE nº 252/69 - 11/04/69 - Currículo de Pedagogia, estudos pedagógicos superiores, mínimos de currículo e duração.
- Resolução CFE nº 2 - 12/05/69 - Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia (PE 5%).
- Parecer CFE nº 672/69 - 04/09/69 - Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura.
- Resolução CFE nº 9 - 10/10/69 - Fixa os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos das licenciaturas (1/8).
- Portaria Ministerial nº 432 - 19/07/71 - Fixa normas relativas aos cursos superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau. (Esquemas I e II).
- Indicação CFE nº 22/72 - 08/02/73 - Formação do Magistério - princípios e normas a observar na organização dos cursos de licenciatura.
- Indicação CFE nº 67/75 e Parecer CFE nº 3484/75 - 04/09/75.

Estudos Superiores de Educação. Habilitações e cursos de graduação.

- Indicação CFE nº 68/75 e Parecer CFE nº 4873/75 - 04/12/75. Formação pedagógica das licenciaturas.
- Lei nº 6494 - 07/12/77 - Presidência da República. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de profissionalização do 2º grau, supletivo e dá outras providências.
- Decreto nº 86324 - 31/08/81 - Presidência da República. Dispõe sobre o registro profissional dos professores e dá outras providências.
- Portaria nº 162 - 06/05/82 - Ministério de Estado da Educação e Cultura. Fixa normas para o registro profissional dos professores e especialistas de educação.
- Decreto nº 87497 - 18/08/82 - Presidência da República. Regulamenta a Lei nº 6494 - estágio curricular.
- Indicação CFE nº 12 - 07/10/86 - Propõe a revisão dos cursos de formação de professores em nível de 3º grau. Breve histórico da preparação para o magistério - 2º e 3º graus.
- Parecer CFE nº 187/88 - 25/02/88 - Consulta sobre Prática de Ensino no currículo das licenciaturas (Pedagogia).
- Indicação CFE nº 2 - 15/03/88 - Análise das estatísticas do ensino e dados complementares, com indicações referentes a estágio supervisionado.

- Parecer CFE nº 801/88 - 05/08/88 - Apreciação da Indicação 2/88 - recomendação de revisão dos cursos de formação de professores.
  
- Portaria nº 399 - 28/06/89 - Ministério do Estado da Educação. Registro de professores e especialistas em educação.



P O R T A R I A Nº 596/86=PEP

O PROFESSOR ARNALDO ZUBIOLI, Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Portaria nº 871/82-GRE, do Magnífico Reitor,

CONSIDERANDO, os estudos desenvolvidos pela comissão nomeada pela Portaria nº 189/85-PEP, visando a redefinição da Prática de Ensino na UEM;

CONSIDERANDO, o documento elaborado pelos professores de Prática de Ensino (Processo nº 1315/85);

CONSIDERANDO, o parecer da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa (Processo nº 1315/85);

CONSIDERANDO, o item XI do Artigo 1º da Portaria nº 871/82+GRE,

R E S O L V E:

Art. 1º - Instituir o Fórum de Prática de Ensino enquanto espaço para a troca de experiências entre os professores da disciplina Prática de Ensino.

Art. 2º - Este Fórum deverá promover a nível interno e participar, a nível externo, de atividades de enriquecimento e fundamentação da ação específica de seus membros.

Art. 3º - O Fórum deverá estimular, organizar e conservar o relato de experiências concretizadas e consideradas válidas, por seus membros, no campo da Prática de Ensino na UEM;

(A.)/



Fundação Universidade Estadual de Maringá

UNIDADE PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA

...Portaria nº 596/86-PEP

Art. 4º - O coordenador do Fórum será escolhido anualmente entre todos os professores de Prática de Ensino, sendo que essa escolha deverá ser feita por eleição direta, a partir da apresentação de uma proposta de trabalho por parte dos professores que quiserem assumir a coordenação.

Art. 5º - Ao coordenador do Fórum será atribuída a redução de carga horária de no mínimo 4 (quatro) horas/aula para desenvolvimento do projeto de trabalho apresentado.

Art. 6º - Fixar o prazo de 60 (sessenta) dias para que seja eleito o coordenador do Fórum para o ano de 1987.

Art. 7º - Esta Portaria entra em vigor nesta data revogadas as disposições em contrário.

DÊ-SE CIÊNCIA.

CUMPRA-SE.

Maringá, 07 de outubro de 1986.

Arnaldo Zubioli  
PRÓ-REITOR DE ENSINO E PESQUISA



*Fundação Universidade Estadual de Maringá*

UNIDADE PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA

P O R T A R I A Nº 598/86-PEP

O PROFESSOR ARNALDO ZUBIOLI, Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Portaria nº 871/82-GRE, do Magnífico Reitor,

CONSIDERANDO, o contido no Processo nº 1315/85;

CONSIDERANDO, a necessidade de valorização das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura e de maneira especial da disciplina de Prática de Ensino pelo seu caráter de intermediação entre o ensino de 1º e 2º graus e a Universidade;

CONSIDERANDO, que a concessão de 1 (uma) hora/aula por aluno aos professores de Prática de Ensino já é um direito adquirido em alguns Departamentos;

CONSIDERANDO, a reivindicação dos professores de Prática de Ensino contida no Processo nº 1315/85,

R E S O L V E:

Art. 1º - Generalizar para todos os professores de Prática de Ensino da Universidade Estadual de Maringá a concessão de 1 (uma) hora/aula por aluno, direito já adquirido em alguns Departamentos.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor nesta data revogadas as disposições em contrário.

DÊ-SE CIÊNCIA.

CUMPRA-SE.

Maringá, 07 de outubro de 1986.

  
Arnaldo Zubioli  
PRÓ-REITOR DE ENSINO E PESQUISA

#### ANEXO Nº 4

### BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA PARA APROFUNDAMENTO NA TÉCNICA DE GRUPOS OPERATIVOS

- 1 BERSTEIN, Marcos (Bs. As. Rep. Argentina). *Los siete triângulos* (Esquema conceptual, referencial y operativo) apresentado en el VIII Congresso Latinoamericano de Psiquiatria. Acapulco, México, 1975. Mimeografado.
- 2 \_\_\_\_\_ e outros. Aprendizage X operatividad grupal. Publicado em *La Semana Médica*, Año LXXII, nº 4407, tomo 136, nº 6, 1970.
- 3 BLEGER, José. *Temas de Psicologia. Entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- 4 GAYOTTO, Maria Leonor e outros. *Líder de mudança e grupos operativos*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- 5 Instituto PICHON-RIVIÈRE de São Paulo. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- 6 LA OPINIÓN CULTURAL. *Homenaje a los 68 años de un gran protagonista de la cultura Argentina - el doctor Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires, domingo, 22 de junho de 1975.
- 7 MINSTER, Dina. *Teoria y técnica de los grupos operativos*. Mimeografado.
- 8 PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *História de la técnica de los grupos operativos*. (aula de 13/05/1970) *Temas de Psicologia Social*, ano 4, nº 3, 7:18, set./1980.
- 9 \_\_\_\_\_ . *LA RAZÓN/Psicologia*, Domingo, 27 de julho de 1986.
- 10 \_\_\_\_\_ . *O processo grupal*. 2ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- 11 \_\_\_\_\_ . *Teoria do vínculo*. 2ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- 12 RUBENS, José Roberto. *Premissas básicas para la estructuración del equipo coordinador - observadores, en los grupos operativos de aprendizaje*. Buenos Aires, março, 1972. Mimeografado.
- 13 VISCA, Jorge. *Clínica psicopedagógica: Epistemologia convergente*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.