

T/UNICAMP
P2682

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS

A REPRESENTAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE DIDÁTICA DA HABILITAÇÃO
ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação
defendida por LAURIZETE FERRAGUT PASSOS e aprovada pela
comissão julgadora em 12/12/90

DATA 12/12/90
M. André

30/9/102516

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO A
COMISSÃO JULGADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROF^a DR^a:

MARLI ELISA E. D. A. ANDRÉ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990

COMISSAO JULGADORA

M. André
us
André Domingues de Lencastre

Campinas, 12 de dezembro de 1990.

AO EDIO, QUE COMIGO TEM COMPARTILHADO O AMOR, E A ESPERANÇA
POR UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA.

A MARIA EUGENIA, THIAGO E FELIPE, NOSSOS FILHOS, QUE UM DIA
POSSAM ENTENDER O SIGNIFICADO DA LUTA POR UMA ESCOLA DE
MELHOR QUALIDADE PARA TODAS AS CRIANÇAS DESTES PAIS.

A TODOS OS PROFESSORES QUE CONTINUAM A ACRITAR O DESAFIO DE
TRABALHAR COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMARIO - ESTA
FIGURA FUNDAMENTAL E TAO DESVALORIZADA HOJE.

AGRADEÇO

A PROF^a DR^a MARLI E. D. A. ANDRÉ, ORIENTADORA E AMIGA, QUE, COM TODAS AS ADVERSIDADES QUE ESTE MOMENTO LHE IMPOE, CONDUZIU COM RIGOR, COM CONSISTÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA E COM INCENTIVO ESTE TRABALHO.

A PROF^a DR^a IVANI C. A. FAZENDA E AO PROF^o DR. JOSÉ DIAS SOBRINHO, PELA DISPONIBILIDADE EM CRITICAR A DISSERTAÇÃO E OFERECER VALIOSAS CONTRIBUIÇÕES PARA O SEU AMADURECIMENTO.

A TODOS OS PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNICAMP, PELO APOIO E INCENTIVO INDISPENSÁVEIS. EM ESPECIAL A PROF^a DR^a AMÉLIA D. CASTRO E AO PROF^o DR. NEWTON C. BALZAN.

AS PROFESSORAS DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO, COMPANHEIRAS NA BUSCA DE NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO.

A FÁTIMA, EURIZE E NEIDE, AMIGAS ACIMA DE TUDO, COM QUEM PUDE VIVENCIAR UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA INTENSA E COMPROMETEDORA E CONSTRUIR CADA FASE DESTA EMPREITADA.

" Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já foi feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
E preciso conhecer
Para melhor prosseguir

Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol
e de luz"

MILTON NASCIMENTO E

FERNANDO BRANT

SUMARIO

PARTE I

1.	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	001
1.1	As origens deste estudo.....	001
1.2	Tentando especificar o problema.....	011

PARTE II

2.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM MOSCOVICI.....	014
2.1	Os estudos sobre Ideologia.....	019
2.2	Linguagem, Ideologia e Representação.....	028

PARTE III

3.	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	030
3.1	As instituições e os interlocutores.....	035
3.2	O trabalho de Campo.....	037
3.2.1	Os instrumentos.....	041
3.2.2	Questionários.....	042
3.2.3	Observações.....	044
3.2.4	Entrevista.....	046

PARTE IV

4.	A REPRESENTAÇÃO DA DIDÁTICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO:	
	o caminho percorrido.....	048
4.1	Reverendo a análise dos planos.....	053
4.2	Algumas inquietações.....	088

PARTE V

5.	QUEM SÃO OS PROFESSORES DE DIDÁTICA.....	095
5.1	Trajetória Profissional.....	107
5.2	Prática Social.....	115

PARTE VI

6.	A REPRESENTAÇÃO DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA.....	121
6.1	A representação sobre Relação Escola-Sociedade	122
6.2	A representação sobre o papel da Didática.....	126
6.3	A representação sobre o aluno da Habilitação Específica para o Magistério.....	137
6.4	A representação sobre a relação profes- sor/aluno.....	144
7.	A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	147
7.1	A representação sobre a organização da aula...	147
7.2	A representação sobre a relação teoria/prática	151
7.3	A representação sobre o conteúdo.....	155
7.4	A representação sobre a avaliação.....	157

8.	CONCLUSAO.....	162
9.	BIBLIOGRAFIA.....	166

RESUMO

Este estudo tem como preocupação básica buscar como o professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério representa seu objeto de conhecimento, que é a própria prática pedagógica na sala de aula, em suas diferentes dimensões e relações. Tentou-se, também, perceber como suas representações são explicitadas e reproduzidas durante a formação do futuro professor da escola básica.

Partiu-se do pressuposto que a representação pode apresentar-se contraditóriamente com a prática e, que, embora tais representações sejam constituídas no cotidiano escolar, não se apresentam somente como fruto da vivência do professor dentro da escola, mas como manifestação de uma totalidade histórico-social.

Dada a natureza qualitativa da investigação, utilizamos o questionário, a observação, a entrevista e a análise dos planos dos professores como instrumentos significativos na apreensão da representação da prática pedagógica dos professores.

Participaram como interlocutores da pesquisa 20 (vinte) professoras de Didática da Habilitação Específica para o Magistério da Região de Jundiaí.

O estudo mostrou que representação e prática nem sempre se relacionam ou são expressas de uma forma harmônica, e que uma elaboração mais crítica das representações poderá possibilitar maior coerência entre discurso e prática.

Para isso, indicou-se a necessidade de um trabalho coletivo entre os professores, onde suas representações, seus modos de pensar, sentir e agir fossem confrontados e apontassem para mudanças, não só no discurso, mas também num fazer didático realmente comprometido com a formação do professor primário.

Nessa fase de trabalho concretiza-se um exercício coletivo de pensar a prática de sala de aula através de alguns encontros entre os professores da Habilitação Específica para o Magistério da região de Jundiaí.

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1 As origens deste estudo

Centralizar nosso trabalho no Curso de Formação de Professores parece fundamental num momento em que a expansão quantitativa do ensino de 1º grau traz consigo uma série de indagações sobre a qualidade deste ensino. Se a expansão quantitativa da Rede Pública de Ensino de 1º grau significou um avanço pelo atendimento a um contingente maior de alunos, por outro lado parece não se ter tornado ainda real um trabalho onde a produção e construção do saber estejam realmente articulados com os interesses da grande maioria de alunos que freqüenta essa escola.

Cury (in Costejon & Fávero, 1985:41) alerta para o significado da democratização do ensino, no sentido de que a expansão quantitativa deva constituir-se num "primeiro patamar" para atingi-la. Acrescenta ainda:

"Democratização significa permanência e continuidade na escola, possibilidade de professores deixarem de ser párias salariais no Brasil, deixarem de ser mal pagos; subpagos por um trabalho extremamente contraído"...

"... a democratização não se fará sem a real valorização do professor. Isso revela outro elemento do funcionamento interno da escola. A continuidade, a permanência, a possibilidade do tempo do professor para o estudo e não apenas para as aulas significam algo que transcende o fato de ser ou não diretivo dentro da sala de aula, significa não impedir, não sonegar uma soma de conhecimentos capazes de serem transformados pelo usuário num instrumento de participação política e cultural no Brasil. Pior do que a relação autoritária do professor com o aluno, é a sonegação do conhecimento".

Como está enfatizado nas palavras do autor, a democratização envolve outras questões além da expansão quantitativa, como a garantia de continuidade e permanência na escola, possibilitando, assim, favorecer aos alunos das camadas majoritárias da sociedade uma base comum de conhecimentos, o que o poderá ajuda-los a situar-se na Sociedade de uma maneira mais crítica e ativa.

Gatti (1987) enfatiza a responsabilidade da administração pública do ensino, em geral, e da escola, em particular, quanto a qualidade e adequação do processo de ensino junto a todas as camadas sociais. Segundo a autora, o professor representa um elemento importante quando se trata das questões da qualidade do ensino e, os problemas relativos a sua formação não têm sido encarados pelos órgãos competentes com a seriedade e efetividade devidas. Ainda segundo a mesma autora:

"É típico da abordagem que tem sido dada quanto à discussão da qualidade do nosso ensino

propõe-se, discutir-se ou implantar-se alterações de estrutura curricular ou de conteúdos curriculares de caráter legalista como se isto pudesse determinar mudanças reais. Ora, sabemos muito bem que a questão está em quem faz e como faz, ou seja, naqueles que no seu cotidiano de trabalho - diretores, especialistas, professores - contam com as condições mínimas, pessoais, intelectuais e materiais necessárias à implementação de um ensino cuja resultante seja um bem social e não um problema social." (p.2)

Dentro dessa perspectiva é necessário criar alternativas didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores da escola básica, no sentido de contribuir para uma prática futura mais eficaz e comprometida não apenas com o ingresso, mas sobretudo com a permanência da massa de alunos que freqüentam a escola pública.

A garantia do direito à permanência e ao saber pelas camadas mais carentes da população passa pela revisão e revitalização da Escola Normal.

Vários estudos têm colocado em dúvida a formação do professor desse grau de ensino, como por exemplo o de Lequerica (1983), que afirma que "a preparação profissional dos professores é inadequada à realidade onde esses profissionais realizam sua tarefa docente, por ser aquela insuficiente e muito teórica e porque tem nada ou pouco a

ver com a problemática concreta e complexa que esses professores enfrentam no dia-a-dia" (p.5).

As considerações apresentadas apontam para a necessidade dos professores da Habilitação Específica para o magistério tomarem consciência de que estão formando um professor, que , possivelmente vai desenvolver uma prática nas escolas de primeira a quarta séries junto às crianças oriundas de meios culturais muito diferenciados.

Trata-se, portanto, de conhecer as condições concretas onde o futuro profissional irá atuar, o que possibilitará o desenvolvimento de uma prática que tenho como fio condutor à construção de uma Didática articulada com um projeto transformador da sociedade, portanto, voltada aos interesses das classes subalternas. (1)

Nesta direção, considera-se que a Didática deve levar em consideração todas as determinações presentes no processo de ensino, numa tentativa de possibilitar o surgimento de propostas de mudanças no trabalho dos futuros professores junto aos alunos da escola básica.

(1) André, Martins & Wachowis analisam esta questão no Projeto de avaliação da Proposta curricular da Habilitação Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.(Texto mimeografado).

Entendemos, aqui, que o processo de ensino passa a ser a questão fundamental para a Didática, porém numa direção clara e definida: capacitar os alunos, teórica e praticamente, para resolverem as necessidades postas pela prática social, ou seja, possibilitar que os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos sistematizados e, que "através de um processo ativo de mobilização das suas atividades cognitivas, sejam capazes de problematizar suas experiências existenciais, explicitá-las e compreendê-las nos seus determinantes mais profundos." (André, 1988:6)

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor na escola básica deverá ser objeto de reflexão junto aos alunos da Habilitação Específica para o Magistério, uma vez que é aí, neste contexto, que sua ação pedagógica irá se realizar.

Nessa perspectiva de sistematizar o conhecimento "junto com o aluno" e não transmitir "para o aluno", que o processo de ensino ganha uma dimensão teórico-prática. Martins (1989:176) analisando a questão destaca que:

"... a forma de se vivenciar, refletir e sistematizar coletivamente o conteúdo em função de um problema prático dá um novo significado a esse conteúdo. Não se trata, apenas, de transmitir teoria para guiar a ação, mas, sim, de lançar mão do saber sistematizado, para explicar problemas postos pela prática. Não basta transmitir, é necessário vivenciar, trabalhar junto com os alunos um novo processo, cuja forma vai definir, dar sentido ao novo conteúdo, tendo

como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social.

A prática pedagógica dos professores constitui-se no objeto da Didática, portanto, repensar como se dá essa prática e buscar junto aos professores suas representações sobre ela, tendo o ideário pedagógico como objeto de análise, pode clarear o quanto é importante para o profissional que trabalha com a formação dos novos professores, o seu modo de pensar, sentir e agir na sua prática docente. Esse modo de pensar e agir revela o compromisso que tem o professor com o trabalho educativo que, por sua vez, vai se refletir no aluno que se prepara para o exercício docente, podendo se constituir num instrumento do seu fazer educativo politicamente definido.

Segundo Mello (1982):

"Aquilo que o professor faz ou diz e a maneira com que se relaciona com o aluno, que podem ser investigadas de fora, estão de algum modo associado à natureza de suas representações a respeito da escola, do aluno e do seu próprio papel. Estas, portanto, fazem parte integrante de sua prática, e permitem conhecer esta última tanto quanto a observação de sua conduta efetiva em sala de aula."

Essas representações são constituídas no cotidiano escolar mas não se apresentam somente como fruto da vivência do professor dentro da escola, mas como manifestação de uma totalidade histórico-social. Entender as representações dos

professores dentro da totalidade social é identificar o movimento dialético que permite captar a direção do que acontece no cotidiano da escola sem desvinculá-las da práxis social mais ampla.

Se nos propusemos a estudar as representações dos professores acerca da prática pedagógica não podemos deixar de analisar a educação escolar como fenômeno da estrutura ideológico-política do modo de produção e, que, tem vínculos com todo o complexo social, condiciona seus processos e é condicionada por eles. Assim, a educação sistemática apresenta-se como região particular da ideologia.

Se tomarmos o conceito de Ideologia numa concepção dialética como um conjunto de práticas sociais que refletem "como os indivíduos compreendem, explicam e vivem o mundo." (Leite, 1983, p.38) percebemos que ela serve de ponto de partida para a elaboração das ideologias e elas são engendradas pela experiência social dos grupos, que percebem a realidade, seus conflitos e contradições.

No entanto, essas experiências sociais de grupos constituem o próprio indivíduo, portanto, como afirma Lane (1985, p. 41): "a ideologia é articulada também no plano individual, elas (as experiências) se reproduzem em função da história de vida e da inserção específica de cada indivíduo".

Para essa mesma autora, "a análise concreta das representações que um indivíduo tem do mundo que o rodeia, só é possível se as considerarmos num discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e conseqüentemente as ideologias possam ser detectadas" (1985, p. 36).

Pensar a prática pedagógica dos professores de Didática já traz em si o pressuposto de que faz parte do seu trabalho, uma visão estruturada dos conceitos de educação, ensino e aprendizagem, os quais Mello (1983) chama genericamente de ideário pedagógico. Mas essa visão estruturada quando trabalhada junto aos professores sofre a mediação da subjetividade, que no dizer de Moscovici (1978, p.33) "configura-se num modo próprio de apropriar, reelaborar e praticar as idéias". Porém, a forma com que ele apropria, reelabora e pratica as idéias só podem ser analisadas a partir das situações concretas de sua história e de sua vida.

Entendendo que a análise da história e da vida do professor se constitui no ponto de partida da nossa reflexão, levantarei algumas questões para as quais pretendo encontrar respostas no decorrer da investigação.

Quem são os professores de Didática da Habilitação Específica para o Magistério sujeitos da nossa pesquisa? Quais as representações que eles têm da sua

prática pedagógica? Qual o papel da Trajetória profissional e da prática social na construção das suas representações? Como essas representações se configuram nas situações concretas da sala de aula? E nos programas de Didática?

Traduzindo em objetivos:

1º - Captar através das representações do professor de Didática sua visão de Educação, da sua própria prática docente e do papel do professor do ensino básico.

2º - Identificar através da linguagem, a mediação ideológica inerente ao significado de suas representações enquanto determinante e determinada pelas suas condições de vida.

3º - Perceber como essas representações são explicitadas e reproduzidas em função do futuro professor da escola básica.

Pretendo, num primeiro momento, conhecer as representações dos professores de Didática sobre o trabalho docente e num segundo momento refletir junto com grupo de professores, o que significam essas representações no sentido do aluno da Habilitação específica para o Magistério assumir ou não um compromisso com a escola básica.

1.2. Tentando especificar o Problema

Trabalhar a representação dos professores sobre sua própria prática e, através de discussões coletivas refletir sobre ela, pode levar cada um a uma revisão dessa mesma prática e à busca de novos caminhos.

Segundo Gramsci (1978):

"O início da elaboração crítica é a consciência crítica daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo", como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário."(p.12)

Iniciar uma reflexão a partir do já existente, donde o professor é o agente, e voltar a ele, pode se traduzir numa metodologia que torne possível recuperar a dimensão pensada da prática docente. Embora esta dimensão aconteça dentro de cada sujeito, ela é produto das idéias e valores construídos socialmente a respeito desta prática.

Entendemos aqui, que o procedimento da reflexão, que se constitui na dimensão pensada da construção do conhecimento não se fará somente a partir de uma produção teórica sobre determinado fato, mas numa relação com o real, com o concreto, que tem um movimento próprio, ou seja, histórico.

Neste sentido, a teoria, baseada e orientada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, passa a ser o elemento "devassador" da aparência deste real, já que o observável imediato não manifesta por si só a realidade em toda a sua concreticidade. A essência do real apresenta-se subjacente ao dado observável, oculta, e necessita ser captada.

Para Kosik (1976:12) essa essência é captada nas manifestações dos fenômenos.

"O fato da essência se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno."

Porém, nem sempre a essência revela-se claramente em um fenômeno, ela pode ocultar-se ou manifestar-se somente sob certos aspectos ou de acordo com as circunstâncias históricas e concretas. Nesse sentido, ele pode não manifestar-se realmente como é pois sua essência, que é mediata ao fenômeno, pode emergir lentamente ou apenas parcialmente.

Esse movimento contraditório e dialético do fenômeno de indicar a essência e escondê-la ao mesmo tempo é que marca a busca da compreensão de um fenômeno em unidade com sua essência: "O conceito da coisa é a compreensão da coisa

e compreender a coisa significa conhecê-la a estrutura"(Kosik,p.11).

A partir dessas considerações sobre a essência do fenômeno e, tomando no nosso trabalho o fenômeno como a prática pedagógica dos professores, partimos do pressuposto que a representação pode apresentar-se contraditoriamente com o que é essencial na sua prática, pois como analisa Mello (1982, p.40), essa representação é mediada pela subjetividade.

Portanto, quando o professor representa sua prática, a partir de suas concepções sobre ela, o que aparece é, como afirma Moscovici (1978, pp.57-58), uma reapresentação, porque já aparece filtrada por uma visão de mundo e pela ideologia que são produtos do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

No enfoque em questão, interessa investigar e analisar o discurso dos professores de Didática sobre a sua prática pedagógica e refletir junto com eles as possíveis transformações que esse discurso irá sofrer quando assimilado pelos futuros professores ao longo de seu processo de formação.

Além disso, iremos analisar os planos de ensino, que se constituem noutra forma de se conhecer as representações dos

professores de Didática e o significado das representações expressas nos planos junto ao fazer docente destes professores.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM MOSCOVICI

O foco central de análise do autor no livro "A Representação Social da Psicanálise" é o interesse pelo fenômeno da Representação Social dentro de uma perspectiva da Psicologia Social. Diz ele:

"Queria redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia social a partir desse fenômeno, insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real"(1978,p. 14)

Moscovici, assim como outros autores, têm partido de críticas à tradição behaviorista e à filosofia positivista "que só confere importância às previsões verificáveis pelo experimento e aos fenômenos diretamente observáveis." (Moscovici,1978:14)

O seu estudo, dentro dos conceitos da Psicologia Social, valoriza o processo de assimilação e construção da realidade pelo sujeito. Moscovici avança em relação à tradição behaviorista da Psicologia Social, que se limitou a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais etc... e sempre valorizando o experimento, a

observação, a situação em si. Ele parte em busca dos significados que os sujeitos atribuem aos elementos presentes em cada situação vivida.

Assim, a Sociologia e a História ofereceram muitas contribuições à Psicologia Social na análise do fenômeno da Representação Social.

O próprio conceito de Representação Social, embora tendo uma história recente, foi objeto de interesse da Sociologia, através de Durkheim, por volta de 1897. Ele foi o primeiro a propor a expressão "representação coletiva". Porém, a sociologia considerou, através do autor, que "as representações sociais constituíam uma classe genérica de fenômenos psíquicos e sociais" (p.42). O homem sempre deveria pensar através dos conceitos que representassem a especificidade do pensamento social, entendendo a representação individual como um fenômeno puramente psíquico.

"Um homem que não pensasse por meio de conceitos não seria um homem, pois não seria um ser social, reduzido apenas aos objetos da percepção individual, seria indistinto e animal." (p.42)

Durkheim parte da análise de que "a vida social é condição de todo o pensamento organizado" (p.42), porém não

explica as muitas e diferentes causas dos modos de organização desse pensamento, mesmo sendo social. Nesse sentido, a contribuição de Moscovici extrapolou a análise teórica dos determinantes do comportamento.

Constatamos tal contribuição já a partir da sua comparação do papel do mito para o homem primitivo e o papel das representações sociais para o homem moderno. Enquanto o mito era tido como determinante das relações sociais, pois ele se constitui "uma ciência total, uma filosofia única em que se reflete sua prática, sua percepção da natureza das relações sociais, a representação social para o homem moderno, se constitui uma das vias da apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e suas consequências" (p.44).

Nesse sentido, a representação social tem que ser encarada na medida em que ela possui uma "contextura psicológica autônoma, e na medida em que é própria da nossa sociedade e nossa cultura" (p.45).

O autor explicita várias vezes essa função mediadora da representação social do indivíduo com o seu mundo, sempre considerando as interações sociais com os outros e com a conduta do indivíduo.

A concepção da Representação Social para Moscovici difere um pouco do conceito de imagem que é defendido pela Psicologia Social como um "reflexo interno de uma realidade externa", ou "uma reprodução passiva de um dado imediato" (p.46). Ele considera que quando alguém emite sua opinião sobre algo, ele toma uma posição sobre esse algo, ele representa esse algo, mas não no sentido de imagem ou opinião que se repetem, mas no sentido de poder reconstituir e modificar o objeto ou situação.

Dessa forma, o conceito de imagem e opinião pode englobar o conjunto representado, mas não de uma forma ordenada e estruturada pois é "razoável concluir que uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada " (p.74).

A perspectiva em que Moscovici qualifica uma representação como social justifica sua construção como algo produzido coletivamente e ele reforça o papel que desempenha a situação histórica e econômica, as motivações sociais e individuais na construção do seu conteúdo.

Percebemos então, o papel mediador da representação enquanto constrói o subjetivo em confronto com o objetivo da totalidade social. Por esse movimento de confronto passam as

ideologias, as concepções de mundo, sociedade, homem, educação, que são expressas através da linguagem.

Em termos do nosso trabalho, queremos investigar as representações dos professores de Didática sobre a prática docente mediante a análise do discurso do professor, tomando o que Lane afirma:

"a linguagem é condição essencial para a comunicação social que permite o desenvolvimento de representações sociais... elas são produtos das relações sociais existentes e ao mesmo tempo reproduzem as relações sociais" (1979, p.43).

E através do discurso que se apresenta entrecortado pelo conteúdo ideológico, que o professor constrói sua representação da prática docente, que é, no dizer de Moscovici, uma reapresentação, pois já vem fragmentado por concepções socialmente aceitas.

2.1. Os estudos sobre Ideologia

Entender o significado do conceito de ideologia como instrumento de análise das representações dos professores constitui uma possibilidade de desvendar as relações que interligam o discurso pedagógico com o discurso ideológico.

Para isso tornam-se importantes algumas considerações sobre a formação do conceito dentro da história do pensamento do homem.

Embora o termo ideologia tenha sido literalmente usado pela primeira vez no século XVII pelo francês Destutt de Tracy, ele o caracteriza num sentido de estudo científico das idéias como resultado da interação entre o organismo vivo, a natureza e o meio ambiente. A ideologia significava "estudo das idéias", que eram formadas por impressões sensíveis, pela percepção sensorial.

Assim, o conhecimento realizava-se por meio das idéias e, portanto, a ciência fundamental deveria ser a ciência das idéias, e a ideologia seria o verdadeiro método do conhecimento.

Nesta perspectiva, reconhecia-se a consciência enquanto poder de representação e de conhecimento, porém não

encontrando nenhuma vinculação com a realidade social, sendo determinada somente por suas próprias leis internas.

Mesmo quando Napoleão criticou o grupo de Destutt de Tracy chamando-os de "ideólogos", ele o fez num sentido de especuladores da metafísica, que ignoram a realidade. O sentido pejorativo dos termos "ideologia" e "ideólogos" veio de uma declaração de Napoleão num discurso ao Conselho de Estado em 1812:

"Toda a desgraça que aflige nossa França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutileza as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história." (In Chauí, 1980, p. 24)

Esse sentido de "inversão de imagem" que Napoleão imprimiu aos ideólogos que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos é conservado por Marx, significando que o ideólogo é aquele que inverte as relações entre a idéia e o real. Em "A Ideologia Alemã", o conceito de ideologia aparece equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real.

O conceito é ampliado mais tarde. Marx trata a ideologia como um conceito crítico que implica ilusão ou se refere à consciência deformada da realidade, que se dá

através da ideologia dominante: as ideologias dominantes na sociedade são a extensão das idéias da classe dominante. Portanto, as classes dominantes não detêm somente a propriedade dos meios de produção material mas controlam igualmente os meios de produção mental, impondo suas idéias às classes que não possuem nem controlam nada.

Neste sentido, as idéias, as crenças religiosas, morais, filosóficas, jurídicas, científicas e políticas estão intrinsecamente vinculadas à atividade material e às relações sociais existentes entre os homens. Portanto, esse conjunto de crenças e formas de pensamentos que Marx chama de ideologia não se constituem representações objetivas da realidade porque elas expressam os interesses das classes sociais presentes em cada fase histórica das formações econômicas. A ideologia então é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental que é de natureza econômica. Para Marx:

"a ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como que correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada." (1986, p. 10)

O que garante, então, a existência da ideologia é a separação real entre trabalho intelectual e trabalho material.

No começo do século XX Mannheim avança nesse conceito de ideologia dentro de uma perspectiva sociológica contribuindo para distinguir o conceito de ideologia e Utopia. Ambas são formas de um mesmo tipo de fenômeno mas que se manifestam de maneiras distintas. Enquanto a ideologia se apresenta como conjunto de concepções, idéias, representações, teorias que se orientam para a estabilização, reprodução ou manutenção da ordem estabelecida, a utopia, contrariamente, são as idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, numa dimensão crítica, de negação ou ruptura da ordem social, tendo força de transformação social.

Assim, esse conjunto de representações, idéias, teorias são expressões de interesses sociais vinculadas às posições que as pessoas ocupam em seu meio social ou classe e que Mannheim chamou do sentido total da ideologia. O sentido restrito é essa forma conservadora que a ideologia total pode tomar em oposição à forma crítica, que ele chama de utopia.

Löwy utiliza o termo "visão social do mundo" (1985, p.13) para definir o que há em comum entre ideologia e utopia. Uma visão ideológica legítima, defende e mantém a ordem social do mundo e visões utópicas têm uma função crítica, subversiva e apontam para um a realidade ainda não existente.

Outros pensadores ligados à tradição marxista teriam grande contribuição em relação ao desenvolvimento da temática da ideologia. No entanto, vamos nos limitar à concepção de ideologia aberta por Gramsci, em sua obra "Os Intelectuais e a Organização da Cultura", pois sua contribuição em relação à questão ideológica dirige-se também para a esfera específica do educacional que, até então não havia sido tratada especificamente, nem na perspectiva filosófica tradicional na sua vertente metafísica, nem na perspectiva científica moderna na sua vertente positivista.

Gramsci considera a totalidade da realidade histórico-social dos homens, articulando as dimensões econômicas e as dimensões culturais dessa realidade, aí incluindo a educação. Portanto, a concepção de ideologia como produção de ilusão ganha um enfoque de encaramento dessa ilusão como fazendo parte de uma realidade histórica. Mesmo que a consciência possa apresentar-se na qualidade de consciência iludida a respeito de real, ela é pensada a partir de uma realidade objetiva. Esse é o caráter positivo da ideologia reconhecido por Gramsci e que prepondera sobre o caráter ilusório.

A ideologia, então, como produto histórico se cristaliza nas Instituições através dos valores, explicações, conceitos e trazendo consigo uma concepção de

mundo que reproduz as relações sociais necessárias para a manutenção das relações de produção. No entanto, Gramsci considera todos os homens como intelectuais, seres pensantes, e dessa forma cada uma "contribui para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar". (1968, p. 78)

Assim, Gramsci não vê na educação e nos demais elementos da sociedade civil apenas um papel de reprodução, num sentido althessuriano do termo. Uma concepção de mundo de um grupo social não hegemônico pode se constituir e se afirmar na sociedade enquanto um elemento contra-ideológico que representa a resistência e a luta de uma classe, que pode elaborar seus próprios códigos, seus saberes, pondo, muitas vezes, questionamentos quanto à concepção de mundo dos grupos hegemônicos. A ação pedagógica da instituição escolar e de outras instituições da sociedade pode contraditariamente atuar no sentido de tornar a concepção de mundo das outras classes, instrumento importante na formação dos intelectuais que irão sistematizar organicamente essas concepções de mundo.

Ao lado de uma concepção de mundo que aparece de um modo ocasional e desagregado, característico das classes subalternas antes da formação da consciência, pode ocorrer uma concepção de mundo unitária, crítica e coerente e que

encontra sua expressão na capacidade humana de pensar dialéticamente.

Assim afirma Gramsci:

"O homem ativo de massa, age praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica deste seu agir, que no entanto é um conhecer do mundo à medida que o transforma. A sua consciência teórica pode assim estar historicamente em contraste com o seu agir. Pode-se quase dizer que ele tem suas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória), uma implícita no seu agir e que o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e outra superficialmente explícita ou verbal, que herdou do passado e colheu sem crítica." (1978, p. 25)

Ao focar a questão da representação dos professores sobre o processo pedagógico vemos através dessas representações a reprodução das relações de dominação que caracterizam a sociedade maior. A ideologia opera, então, no nível das representações e que estão presentes nas práticas sociais concretas.

Para Giroux:

"Por um lado a ideologia pode ser vista como um conjunto de representações produzidas e inscritas na consciência humana e no comportamento, no discurso e nas experiências vivenciadas. Por outro lado, a ideologia afeta, e se concretiza nos vários textos, práticas e formas materiais." (1986, p. 186)

Assim, as várias práticas escolares como a linguagem oficial, as regras da escola, as relações sociais na sala de aula, a seleção e organização do conteúdo escolar, as formas

de avaliação, etc., são veiculadas a partir de imagens idealizadas através de modelos propostos pelos órgãos oficiais que freqüentemente tem a característica de transmissor de instruções.

Entretanto, essas práticas podem não encontrar na escola um terreno totalmente receptivo, pois grupos ou indivíduos podem resistir ou modificar as várias práticas vivenciadas segundo o significado a elas atribuído pelo indivíduo ou pelo grupo. Esse significado que é expresso nas representações constituem tanto o meio quanto o resultado de discursos e práticas ideológicos. A representação se apresenta aí como a mediadora do movimento de construção do subjetivo em confronto com o objetivo da totalidade social.

Nesse sentido, as representações dos professores podem trazer na sua essência não somente sinais de reprodução de uma ideologia que legitima as funções de manejo e controle das classes dominantes e que se revelam, tanto na forma quanto no conteúdo em que ocorrem as práticas escolares, como, também, um modo de crítica à ideologia subjacente a essas práticas, engendrando um significado novo a elas e desenvolvendo relações sociais e modos de conhecimento que partem das experiências históricas, da experiência de vida concreta dos envolvidos no processo de ensino.

Em outras palavras, como afirma Giroux:

"...os agentes humanos sempre medeiam através de suas próprias histórias e subjetividades relacionadas à classe e ao gênero de representações e práticas materiais que constituem o parâmetro das experiências vivenciadas." (1986, p. 206)

2.2. Linguagem, Ideologia e Representação

O conteúdo ideológico, enquanto relação de poder e dominação, está presente na construção das representações e encontra na LINGUAGEM a expressão das relações entre os homens, que se materializa numa determinada visão de mundo.

Assim como disse Lane:

"... a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolveram a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência do grupo social. Sob essa perspectiva, qualquer análise da linguagem implica considerá-la como produto histórico de uma coletividade." (1984, p.32)

A linguagem enquanto processo de comunicação social revela-se importante na elaboração das representações porque ela reproduz através das palavras o que Bakhtin chama de "fenômeno ideológico". Para ele a palavra "acompanha e comenta todo ato ideológico porque tem um papel de instrumento da consciência e não pode operar sem a participação do discurso interior"(1988, p.36).

No entanto, esse discurso interior é a expressão da vida real do indivíduo, e esse indivíduo, no dizer de Vigotski e Leontiev:

"é a manifestação de uma totalidade histórico/social onde a linguagem apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e consciência social do indivíduo, que se processa através da linguagem, pensamento e das ações que o homem realiza ao se relacionar com outros homens." (1984, p.34)

Tomando a representação dos professores sobre sua prática pedagógica, o papel exercido pelo seu discurso poderá refletir uma experiência que é decorrente de sua prática social, mas que também produz essa prática social através da interiorização desse discurso e das ações concretas dele decorrentes. Vemos aí contempladas as duas dimensões do processo de comunicação conforme aponta Leontiev:

- A DIMENSAO DO COLETIVO - enquanto processo de comunicação se constitui no seu processar histórico e no desenvolvimento de sua consciência social, e

- A DIMENSAO SUBJETIVA - porque os significados se processam e se transformam através de atividades e pensamentos de indivíduos concretos e assim se individualizam na medida em que retornam para a objetividade sensorial do mundo que os cerca, através das ações que eles desenvolveram concretamente.

3. A TRAJETORIA METODOLOGICA

A produção das representações está entrelaçada com a atividade prática dos professores, ela se constrói na ação real do professor na sala de aula.

Esse processo de produção de representações se estabelece entre professores e alunos sobre o objeto de conhecimento. Nossa preocupação básica é buscar como o professor de Didática representa seu objeto de conhecimento, que é a própria prática pedagógica na sala de aula, em suas diferentes dimensões e relações.

O objetivo de nosso estudo encaminha-nos à pesquisa qualitativa, porque ela nos torna possível captar tanto a dinâmica quanto o significado das práticas sociais dos próprios agentes que a realizam.

As reflexões de Bogdan & Biklen e citados por Ludke & André (1986:13) muito nos auxiliaram na tarefa de rever que aspectos metodológicos deste tipo de pesquisa poderiam ser usados criticamente, no desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Didática, a partir de suas representações.

Bogdan e Biklen esclarecem que "a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos,

obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar a perspectiva do participante. (apud Ludke & André)

O estudo das representações dos professores de Didática implica uma análise descritiva do processo, onde o fundamental é conhecer o cotidiano escolar, priorizando o contato direto com o trabalho do professor e tentando captar a linguagem que se configura na relação pedagógica da sala de aula. Essa linguagem é fruto de um sujeito social, isto é, o sujeito dentro de seu mundo de relações sociais.

Considerando as intenções do nosso estudo, optamos, inicialmente, por um tipo de abordagem de pesquisa, a do tipo etnográfico cuja "tarefa básica continua sendo a de documentar o não documentado" (Ezpeleta & Rockwell 1986:37) e "apresenta alguns pressupostos que viabilizam o esforço metodológico de melhor conhecer o discurso pedagógico" (Pey, 1988:39).

Foi necessário iniciarmos uma trajetória de estudo e aprofundamento sobre o método escolhido, uma vez que tínhamos apenas algumas suposições se tal método corresponderia à análise do problema a ser investigado. Dentro dessa perspectiva Stubbs e Delamont (1981) esclarecem: "...a natureza dos problemas é que determina o

método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado" (Ludke & André, 1986:15)

Alguns pontos teóricos parecem relevantes no decorrer do nosso estudo sobre a etnografia e tentaremos aqui sintetizar.

A etnografia, que na sua origem está ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, tem sido adotada também no campo da pesquisa educacional. Ezpeleta e Rockwell (1986:35) alertam para o fato de a etnografia não significar uma simples técnica fornecedora de dados, mas uma opção metodológica, onde o uso da descrição traz imbricados os pressupostos teóricos, o que torna a etnografia um processo de construção de conhecimento e não uma técnica meramente descritiva.

Considerar a tarefa etnográfica somente como fornecedora de dados, seria defender uma posição positivista na etnografia. As mesmas autoras (1986:33) alertam para essa corrente presente na antropologia, que postula a separação entre teoria e descrição, o que reforça o caráter ateórico e empírico da tarefa etnográfica. Outra tendência defensora do "ateorismo" na etnografia toma como perspectiva epistemológica os fundamentos da fenomenologia, cuja meta seria "conhecer o mundo tal como o conhecem os sujeitos que o experimentam diariamente" (Ezpeleta & Rockwell, 1986:33).

As duas tendências reducionistas consideram que a perspectiva teórica do pesquisador não interfere na descrição.

No entanto, na tradição antropológica, há grupos que defendem a descrição etnográfica e o processo de construção teórica como momentos articulados na observação, análise e interpretação da realidade em estudo. Para essa corrente, o trabalho de pesquisa etnográfica já demanda um posicionamento teórico por parte do pesquisador.

Porém, esse posicionamento teórico não se apresenta "a priori", delimitando o processo de observação, mas se constrói no processo de pesquisa, onde vão se redefinindo categorias teóricas resultantes da observação e da análise. Nesse processo de observar e paralelamente interpretar, o pesquisador vai selecionando o que há de mais significativo no fenômeno pesquisado. Novas análises, novas interpretações e formulação de hipóteses irão emergir e possibilitar a caracterização do contexto social pelo pesquisador e a inclusão de categorias sociais que expressem relações entre os sujeitos.

Esse passo em direção ao conhecimento da natureza, pressupostos e características da pesquisa etnográfica, deixou-nos evidente que este seria o caminho a seguir em nossa investigação. Fomos percebendo que a análise do

discurso do professor é contextual. Essa análise deveria acontecer a partir de nossa aproximação com a realidade da sala de aula, considerando a interpenetração desta realidade com a realidade escolar e a realidade político social.

Para Pey, "a etnografia da sala de aula mantém um 'pé' no discurso que flui entre os interlocutores e outro nos condicionantes institucionais, sociais, políticos e históricos, que direcionam a interlocução" (1988:39).

Portanto, a caracterização da situação social dos professores e a aproximação com o contexto de sala de aula, adquirem importância na medida que a análise de discurso trabalha com sujeitos históricos, contextualizados, com seus valores, crenças, visões de mundo que interferem na sua prática pedagógica.

A etnografia, segundo Wilson, parte do suposto que aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado, consciente ou inconscientemente, pela situação social. São as experiências e as condições de vida que fornecem a formação de conceito e do desempenho do indivíduo" (in Cunha, 1988:44)

3.1 As instituições e os interlocutores

O objeto de estudo, já explicitado anteriormente, é o professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério. A necessidade de analisar as representações destes professores definiu os procedimentos metodológicos.

Decidimos, então, trabalhar com dados obtidos junto a uma amostra de 20 professores de Didática da Habilitação Específica para o Magistério da região de Jundiaí.

O critério de seleção dos professores foi o de estarem ministrando a disciplina Didática no Curso de Formação de Professores Primários, antigo Curso Normal, durante o ano de 1988, período de coleta de dados da pesquisa.

Dada a natureza do estudo, levei em conta a importância da minha experiência como professora efetiva nas escolas de primeiro grau desta cidade, no segmento de 1ª a 4ª série na rede pública. A minha atuação como professora da Habilitação Específica para o Magistério e atualmente como professora de Didática no Curso de Pedagogia e Licenciatura, ocorreu também em Jundiaí, o que proporcionou um interesse especial no conhecimento desta realidade e uma aproximação maior com todos os envolvidos no projeto.

A delimitação do estudo, justifica-se ainda, em razão da Delegacia de Ensino de Jundiaí ser a maior Delegacia do Estado de São Paulo⁽²⁾, responsável por 127 escolas públicas de 1º e 2º graus. Destas escolas, 7 possuem a Habilitação Específica para o Magistério. Da rede de escolas particulares somente 2 possuem tal curso. As escolas dos municípios de Itatiba, Campo Limpo Paulista, Várzea Paulista, Louveira, Cabreúva, vizinhos de Jundiaí, são supervisionadas por esta Delegacia e também possuem o Curso de Formação de Professores Primários.

Consideramos o universo significativo para fins de pesquisa, embora nossa preocupação com os dados trabalhados não estivesse voltada para expressões de quantidade, características das abordagens de pesquisa.

A partir dos critérios acima apresentados foram escolhidas para investigação as 7 escolas públicas e as 2 particulares, que possuem a Habilitação para o Magistério.

(2)Até o momento deste estudo estava sendo articulada pela Secretaria Estadual de Educação, a divisão da Delegacia de Ensino da Região de Jundiaí, em 2 Unidades.

3.2 O trabalho de campo

O trabalho de análise incidiu sobre dados relativos à vida profissional dos professores e às suas representações, na forma de concepções, opiniões, percepções sobre sua prática pedagógica.

O trabalho de campo ocorreu de agosto a dezembro de 1988.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica do questionário e a observação. Estabelecemos, para tanto, um cronograma de visitas junto às nove escolas pesquisadas. Este primeiro contato com os professores de Didática apresentou-se como um trabalho bastante exaustivo, mas resultou extremamente profícuo. Devido à distancia entre as escolas e a natureza do contato, bastante informal, utilizamos todo o mês de agosto de 1988, para realizar tais encontros. Foram conversas e mais conversas sobre questões que envolviam a formação do professor primário e sobre as dificuldades presentes no cotidiano da Escola Normal, assim como na disciplina Didática.

A acolhida de alguém que se apresentava interessado nos problemas que atingem a Escola Normal hoje e que se colocava à disposição para discutir e prestar ajuda no encaminhamento de soluções destes problemas, foi entusiasmada por parte de

cada professor contado. Desde o primeiro momento desejavam trocar idéias, marcar encontros, realizar discussões, enfim, algo que pudesse tirá-los do isolamento em que viviam em seu trabalho. Assim se expressou uma das professoras num destes encontros:

"Nossa! Até que enfim alguém se lembrou de nós, eu fico muito contente. Tomara que a gente possa se encontrar com outros professores, pois eu tenho trabalhado muito sozinha."(Prof. A)

Esta aproximação inicial serviu para irmos mapeando a realidade enfrentada pelos professores e também foram confirmadas algumas inquietações que trazíamos, fruto da nossa convivência com os cursos de Formação de Professores.

No decorrer da pesquisa fomos percebendo que os contatos significavam muito mais que mapear a realidade e colher dados para a pesquisa, mas expressavam um comprometimento com os sujeitos da realidade escolar, que são construtores de uma história que se dá num determinado tempo e lugar.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa contempla um envolvimento do pesquisador na dinâmica do contexto investigado, no caso, a dinâmica da realidade escolar. Como afirma Freire: "A pesquisa é influenciada pela realidade

escolar e influencia a realidade escolar por ser participante, um tipo de participação mais que presença-ação". (In Pey, 1988:43)

Rosiska & Oliveira assim se expressam sobre a metodologia da pesquisa-ação, que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica destes processos: "Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido." (in Brandão, 1982:27)

Dessa forma, a nossa postura enquanto pesquisadora não poderia ser neutra e nosso trabalho só teria sentido se pudesse contribuir para a transformação da prática pedagógica dos professores de Didática e dos futuros professores por eles formados.

Este caráter de compromisso e envolvimento se concretizou quando fomos procurados por alguns Supervisores de Ensino da Delegacia de Ensino de Jundiaí, que, de posse dos dados coletados, interessaram-se em realizar uma série de encontros para o ano de 1989, com os professores da Habilitação Específica para o Magistério. Tais encontros teriam o objetivo de repensar propostas para este nível de

ensino, além de uma redefinição do trabalho de Didática na Habilitação Específica para o Magistério na região de Jundiaí.

Esta forma de intervenção, que assume a investigação neste momento, irá possibilitar aos sujeitos envolvidos na pesquisa uma apropriação e construção do conhecimento, que se faz na discussão e problematização da prática e, um esforço teórico-metodológico de encontrar coletivamente, caminhos para uma prática pedagógica compromissada com a população de alunos presentes nos Cursos de Formação de Professores Primário.

3.2.1. Os instrumentos

Dada a natureza qualitativa da investigação utilizamos o questionário, a observação e a entrevista como instrumentos considerados significativos na apreensão do real e indicados para problematizar a representação da prática pedagógica dos professores.

Desde o início ficamos atentas para que os instrumentos escolhidos não se constituíssem em simples técnicas de coleta de dados, que descrevem fatos ou verbalizam opiniões, sem se preocupar com a problematização das informações que recolhem. Thiollent (1987:127) caracteriza muito bem esta tendência na prática de pesquisas marcadas pelo empiricismo, onde o pesquisador satisfaz-se com uma distinção simplista entre fato e opinião, ou seja, os dados são encarados como simples elementos de descrição de um fato ou simples verbalização de uma opinião, sem considerar as condições ou conjuntura em que tais fatos foram produzidos.

3.2.2 Questionários

Os contatos iniciais realizados nas escolas ofereceram-nos uma visão geral da realidade escolar, do trabalho dos professores e da situação da disciplina Didática.

Entretanto, julgamos necessário delimitar os dados para o que, elaboramos um questionário, num esforço de "focalização progressiva" do estudo, como expressa Stake (in Ludke & André, 1986:46). A estrutura do mesmo permitiu ordenar as questões não de forma arbitrária mas numa seqüência que delimitou a problemática em estudo, a saber:

1º - Caracterização Geral dos Professores;

2º - Trajetória Profissional;

3º - A representação da sua Prática Pedagógica.

As questões referentes ao primeiro tópico foram organizadas com a finalidade de identificar dados pessoais de cada professor.

Quanto à trajetória profissional, os dados incidiram sobre a experiência profissional, situação funcional e prática social (atuação em entidades de classes, movimentos, partidos, etc.).

O maior número de questões incidiu sobre o ideário pedagógico, abrangendo aspectos voltados à concepção de educação, sociedade, escola e o papel da Didática na Habilitação para o Magistério, o papel do aluno e dados sobre a prática docente do professor.

3.2.3. Observação

Utilizamos a observação por se constituir num instrumento de coleta de dados que permite "um contato direto e prolongado do pesquisador com o fenômeno estudado" (Ludke & André, 1986:27).

A sala de aula se apresenta como espaço revelador para o observador, pois aí ocorre o trabalho docente. A nossa presença na sala de aula, acompanhando de perto o discurso do professor, a manifestação de idéias, os gestos, os silêncios foi fundamental para entender melhor a sua prática. Para tanto, foi necessário definir seletivamente os focos de investigação derivados dos propósitos do nosso estudo.

Privilegiamos, portanto, algumas categorias:

. As idéias pedagógica que norteiam o seu trabalho - concepções de educação, de aluno e do ensino e aprendizagem.

. A prática de sala de aula - a articulação dos diferentes elementos do processo de ensino.

Em cada dia de observação procuramos descrever, de forma cursiva, as situações na sala de aula, focalizando,

principalmente, o discurso do professor, o desenvolvimento da aula, o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno.

Ao longo do processo de observação surgiram alguns pontos, que não estavam definidos como focos específicos de estudo. Foi necessário, neste momento, rever a literatura pertinente para decidir sobre a validade ou não de aprofundar a análise dos aspectos emergentes. Ludke & André (1986:26) atentam para esta questão, considerada útil nas técnicas de observação. É a possibilidade de "descobrir aspectos novos de um problema", o que vai permitir, também, uma revisão ou aprimoramento da base teórica.

3.2.4 Entrevista

Dada a natureza qualitativa da nossa investigação, a entrevista foi utilizada como o instrumento capaz de captar ao máximo a fala do professor, e, através dela, as suas representações, concepções e valores.

Ao elaborar o roteiro tivemos especial preocupação "com os interesses do entrevistado" (André, 1986:35) o que pode garantir um clima de confiança e interação entre entrevistado e entrevistador.

Utilizamos um roteiro bastante flexível, estruturado em torno de quatro focos fundamentais: origem familiar, trajetória profissional, opção pelo magistério e pela disciplina Didática e o trabalho pedagógico na sala de aula.

Procuramos deixar a entrevistada muito à vontade para discorrer sobre si mesma, colocando-se as questões mais com o objetivo de esclarecer dúvidas ou aprofundar aspectos relacionados aos focos selecionados. A entrevista foi gravada e teve a duração de três horas e meia.

A escolha de uma única professora para a entrevista foi movida pelo interesse em conhecer um profissional que tem quase toda sua trajetória de trabalho ligada à Formação de Professores a nível de 2º grau e sempre lecionando a

disciplina Didática, além de ser uma das poucas professoras efetivas de Didática da Habilitação Específica para o Magistério no Estado de São Paulo.

4. A REPRESENTAÇÃO DA DIDÁTICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO: o caminho percorrido

O conceito de Representação Social formulado por Moscovici será aqui retomado numa tentativa de situar como a representação da Didática vem se modificando nos últimos anos, fruto de um trabalho de construção coletiva. Este trabalho é resultado de uma caminhada envolvendo educadores ligados à Didática e Prática de Ensino e, que num processo de estudos e debates, buscam esclarecer questões que dizem respeito à identidade da Didática e a especificidade do seu objeto de estudo.

Considerando, ainda, o conceito de Representação Social queremos situá-la como mediadora entre o "pensar"(que já é representação) e o "fazer" que seria a forma de expressar as representações .

Dedicamos, então, esta parte do trabalho situando as representações como expressões de uma construção social histórica e que, aqui no Brasil, estiveram marcadas por alguns momentos significativos, como os Seminários de Didática e também por um trabalho de análise dos programas de Didática decorrente das reflexões ocorridas no Seminário.

Assim os profissionais da área tentaram encontrar formas de abandonar a "solidão didática" em que estavam

colocados tentando caminhar no sentido da construção de uma Didática que seja realmente mediada pela prática concreta de cada um.

Essa caminhada, porém, não é trilhada exclusivamente pelos profissinais que questionam os fundamentos da Didática e que buscam sua especificidade.

É um movimento que envolve toda a área da educação e, mais amplamente, quase todo o campo das ciências humanas, onde se discutem os processos de aquisição do conhecimento.

Busca-se hoje uma superação do formalismo e tecnicismo que têm marcado a história da didática, o que significa que as próprias representações sobre a Didática vêm passando, também, por uma modificação. Se considerarmos o percurso feito pela Didática desde Comenius, podemos entender o próprio processo de produção das representações dos professores, uma vez que os enfoques da didática presentes nas propostas pedagógicas em cada época histórica vêm atender a própria situação sócio-econômica, política e educacional daquele momento.(3)

(3) Ilma P.A. Veiga destaca no livro "Repensando a Didática" - cap.2 - os aspectos sócio-econômicos, político e educacional que serviram de pano de fundo para identificar as propostas pedagógicas presentes na educação brasileira, assim como, os enfoques do papel da Didática em cada época.

Assim, de uma caminhada "solitária" de muitos educadores da Didática, apontada anteriormente, iniciou-se nesta década de 80, uma caminhada "solidária" em busca de uma Didática mais coerente com nossa realidade educacional, privilegiando uma análise mais crítica dos seus caminhos e uma preocupação com a construção de "uma Didática mais comprometida com o seu povo e com o seu tempo". (Balzan, 1982:52)

O primeiro passo desta caminhada aqui no Brasil, foi um movimento que se configurou como "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" - origem da análise e reflexão coletivas sobre a área. No bojo deste movimento nasce a proposta de criação do grupo de Metodologia Didática, quando da realização da V Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED). Este grupo se organiza e realiza o I Seminário "A Didática em Questão", na PUC do Rio de Janeiro em 1982.

Este seminário foi marco inicial de um trabalho de discussões que, até o momento presente, vem se construindo entre os professores de Didática e que tem se traduzido em propostas que buscam transformações reais no tratamento da Didática. Veiga (1988:73), comentando as recomendações do I Seminário "A Didática em Questão" nos fala sobre o significado que tal encontro teve para a área:

"Este Seminário marcou não só um momento de denúncia dos pontos críticos do ensino da

Didática, mas também de anúncio, de busca de caminhos a serem construídos conjuntamente. O documento, aprovado na sessão plenária final do seminário salientou a necessidade de contextualizar a Didática e de repensá-la em conexão com uma perspectiva de transformação social; destacou ainda que seu objetivo é o "como fazer" a prática pedagógica, mas que este só tem sentido quando articulado ao "para que fazer" e ao "porque fazer", tomando consciência de que a disciplina deve passar por uma revisão crítica, e que é o momento de "pensar a prática pedagógica concreta e articulada com a perspectiva de transformação social". (1988:73).

Então, a Didática, que até o final da década anterior, "vinha figurando na formação de professores de todos os níveis, sem que se duvidasse de sua importância ou pertinência" (Soares, 1985:107) abre a nova década com um "pensar" sobre a didática que marca a tônica dos outros seminários realizados. Assim, o segundo Seminário ocorreu em 1983, também na PUC/RJ; o terceiro na FE/USP em 1985, o quarto na U.F.P.E em Recife no ano de 1987 e o quinto na U.F.M.G. em Belo Horizonte no ano de 1989.

Além disso, nos encontros da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) realizados em Salvador, Porto Alegre e São Paulo (1987, 1988, 1989, respectivamente) o grupo de trabalho METODOLOGIA DIDÁTICA organizou as discussões em torno, exatamente, da questão dos fundamentos da Didática e da busca do seu objeto e identidade. Dessa trajetória em que constatamos que a Didática foi colocada em discussão, saindo de uma situação estática e acrítica para ser questionada, nos sugere que a representação dos

professores sobre a Didática e sobre a sua prática pedagógica também vem sendo colocada em questão.

Uma vez que a mediação social da representação sobre a Didática aparece expressa nos diversos programas da disciplina, julgamos importante o levantamento de programas vindos de pontos diferentes do país, embora consideremos que nem todos os programas podem estar retratando a situação real da prática vivida na sala de aula, eles podem revelar a representação da Didática socialmente aceita pelos professores.

Desta forma, após procedermos a um levantamento e revisão da literatura pertinente ao tema em estudo, tentaremos delinear um quadro que identifique o pensar sobre o fazer docente dos professores à luz das conclusões a que chegaram alguns grupos de trabalho, discutindo, também, os conteúdos dos programas de Didática apresentados pelas professoras participantes da nossa investigação.

A concretização de tal procedimento de trabalho vem auxiliada pela idéia defendida por Oliveira (1981:1) no sentido de que:

"... a reflexão sobre um dado tema não pode prescindir da obra coletiva de construção do saber a seu respeito."

Assim, esse material coletado não pode ser descartado, sob pena de se negar o processo de mudança que vem se instalando na área.

4.1 REVENDO A ANÁLISE DOS PLANOS

Tentaremos explicitar os resultados das análises dos planos de Didática efetuado pelos diversos grupos de trabalho. Vale acrescentar que cada equipe elaborou o levantamento e análise de formas diversas, porém, seguindo a proposta do Grupo de Metodologia Didática no sentido de dirigir a reflexão em torno das seguintes questões:

- Qual o conteúdo dos cursos de Didática Geral?
- Qual a especificidade desta disciplina?
- Como se articula com as demais disciplinas pedagógicas?

A caminhada a ser empreendida pelos grupos foi indicada através do Boletim da ANFED (maio, 1983, pg.4)

"Cada estado se responsabilizará pela realização do levantamento dos programas desta disciplina no seu âmbito, e, a partir do qual, realizará uma análise crítica e uma discussão do conteúdo e da especificidade da didática."

Assim, os documentos elaborados pelos grupos de análise e por nós consultados foram:

- "ANALISE DOS PROGRAMAS DE DIDÁTICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO", editado pela Revista Tecnologia Educacional, ABTE nº 59, julho/agosto 1984 e elaborado pela equipe de Didática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- "PLANOS DE DIDÁTICA: COMPROMISSO COM QUEM E PARA QUEM? - Análise dos planos de Didática do Rio Grande do Sul, editado pela revista Tecnologia Educacional, ABTE, nº 66/67 - setembro/dezembro-1985 e elaborado pelos

professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- "OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 1º GRAU" -
Análise e reflexão sobre os Planos de Ensino da
Habilitação Específica para o Magistério das escolas da
DRECAP 3 - São Paulo - elaborado por duas professoras
das Delegacias Regionais de Ensino.

- "PROPOSTA DA DISCIPLINA DIDÁTICA" - dentro do Projeto
de Avaliação da Proposta Curricular da Habilitação
Magistério da Secretaria de Educação do Estado do
Paraná - 1985.

Acrescentaremos no levantamento por nós elaborado o
exame de 10 Planos de Ensino de Didática dos professores
participantes da nossa investigação, tentando acompanhar a
mesma trajetória de análise empreendida pelos Estados e como
contribuição para o estudo das representações no nosso
trabalho.

A possibilidade de recuperar a contribuição de cada
Estado como elemento de compreensão das representações sobre
a Didática em alguns pontos do país e, posteriormente, na
cidade na qual trabalhamos, animou-nos a investir energias no
levantamento que se segue:

ESTADO DO RIO DE JANEIRO - Foram identificadas 51 instituições que atuam na formação do educador - 9 Universidades e 43 Faculdades isoladas, incluindo aí Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas -. Obteve-se um total de 48 programas de 21 instituições - 16 Universidades e 32 faculdades isoladas -.

Para análise o grupo utilizou um roteiro que teve como referencial teórico o texto apresentado por Vera Maria Candau no 1º Seminário "A Didática em Questão". Depois de pré-testado elaborou-se uma ficha que facilitasse a padronização da coleta e análise dos dados.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - Foram analisados 77 planos de ensino - 9 Universidades e 25 Institutos de Ensino Superior. Os planos são oriundos de Cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Os critérios utilizados para análise dos planos de ensino de Didática tiveram como eixo orientador o quadro elaborado no 1º Seminário de Didática. (Quadro 1)

No entanto, a equipe de Rio Grande do Sul decidiu explicitar o significado de cada conceito estabelecido no quadro de análise, através do apoio de alguns referenciais teóricos que permitissem uma interpretação dos dados mais segura e unitária. Assim, concomitantemente à leitura e

releitura dos planos ia sendo elaborado um quadro de significado dos termos que numa "trajetória de ir e vir" (Quadro 2) ia caracterizando o trabalho.

ESTADO DE SÃO PAULO - DRECAP 3 - Foram analisados 80 planos da Habilitação Específica para o Magistério - 2º grau. O exame dos planos considerou, inicialmente, os aspectos formais, tais como a explicitação de objetivos, conteúdo, estratégias e formas de avaliação.

Em segundo lugar, foram examinadas as questões relativas aos conteúdos e sua articulação com objetivos e estratégias. A bibliografia foi submetida a um estudo que procurou identificar as tendências mais marcantes presentes nos livros citados.

Convém salientar, que a equipe apresenta no final do estudo as referências bibliográficas utilizadas como referencial teórico de análise e que, além de dar consistência à análise, possibilitou a elaboração do documento "Os caminhos da Formação do Professor de 1º grau.

QUADRO 1

CRITERIOS

1 Quanto aos Objetivos

- estão explícitos?
- são gerais? específicos?
- tem caráter instrumental?
- expressam uma postura crítica frente à realidade educacional?
- supõem o desenvolvimento do pensamento crítico?
- situam o processo didático numa visão mais ampla do processo educativo?
- abrangem diferentes perspectivas de análise da Didática?

2 Quanto aos Conteúdos

- que aspectos são priorizados (humanos, técnicos, sócio-político, outros?)
- estão relacionados com a realidade educacional brasileira?
- incluem diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem?

3 Quanto à bibliografia

- os autores são geralmente brasileiros?
- há influência clara de uma corrente educacional específica?
- há predomínio de alguma dimensão? (técnica, humana, etc.)

4 Quanto à Coerência Interna

- relação objetivos conteúdo bibliografia.
- exequibilidade.

FONTE: UnB, Vania Kenski (Seminário Didática, 1982).

QUADRO 2

SIGNIFICADO DOS TERMOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DE DIDÁTICA

QUANTO AOS OBJETIVOS CONSIDERAMOS:

- Objetivos Explícitos: quando no ensino havia a indicação expressa (com ou sem classificação);
- Classificação dos Objetivos;

QUANTO A AMPLITUDE:

- Objetivos Gerais: são abrangentes; as evidências do seu alcance tem um caráter mais genérico. Não considerando o tempo como determinante para a classificação.
- Objetivos Específicos: evidenciam em termos mais objetivos e concretos o alcance do propósito desejado. São objetivos passíveis de serem alcançados no período de desenvolvimento da própria disciplina.

Observação: A classificação acima foi adotada por nós quando o informante não o fazia. Caso contrário aceitávamos a classificação feita pelo professor sem compará-la com a nossa.

QUANTO AO CONTEÚDO DOS OBJETIVOS.

- Caráter instrumental dos objetivos: quando envolvia uma ação ou exigia o domínio de conteúdos básicos para uma ação docente eficaz.
- Postura crítica frente à realidade educacional: objetivos que exigiam questionamento ou levavam o aluno a repensar a realidade educacional de forma crítica.
- Desenvolvimento do pensamento crítico: objetivos que envolviam questionamentos ou operações mentais de alto nível, exigindo posicionamento pessoal, domínio e produção de conhecimento frente à realidade ou a outras áreas de conhecimento.
- Situação do processo didático numa visão mais ampla do processo educativo: objetivos que situavam o processo educativo num contexto sócio-econômico-político, exigindo o repensar do processo didático em função de variáveis intervenientes e que extrapolam a delimitação tradicional do fazer pedagógico.

QUANTO AS POSSÍVEIS ABORDAGENS DA DIDÁTICA:

Diferentes perspectivas de análise da didática:

- Didática Instrumental: A Didática é considerada explícita ou implicitamente como instrumento para que o aluno se torne um eficiente e eficaz professor, limitado ao tradicional contexto pedagógico.

- Crítica Social: A Didática é abordada de uma forma crítica enfatizando o significado político, social e cultural do conhecimento, sendo desmascaradas as ideologias subjacentes do fazer pedagógico.
- Filosofia: A Didática enfatiza dimensões filosóficas.
- Psicologia: A Didática enfatiza dimensões psicológicas.

QUANTO AOS CONTEÚDOS CONSIDERADOS:

- Aspectos priorizados:
- Humano: quando os conteúdos enfatizam uma posição humanística sobre a educação e/ou o ensino; ou priorizam a pessoa do professor e/ou do aluno.
- Técnico: quando os conteúdos abrangem dimensões tecnológicas e/ou instrumentais da educação e/ou do processo ensino-aprendizagem.
- Sócio político: quando os conteúdos enfatizam uma postura crítica quanto ao fazer pedagógico inserido na realidade educacional brasileira.
- Relação com a realidade educacional brasileira: os conteúdos apresentam relações explícitas com a realidade educacional brasileira. Abordam aspectos administrativos, pedagógicos, ideológicos, sociais e outros.

DIFERENTES ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EVIDENCIADAS ATRAVÉS DO CONTEÚDO:

- Instrumental: o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento pertinente à educação é considerado objetivo, neutro, capaz de ser formulado de forma precisa e exata. As teorias sobre a educação, o ensino e a aprendizagem estão subordinadas aos imperativos da eficiência e do domínio técnico.
- Cognitiva desenvolvimentista: no processo ensino-aprendizagem é enfatizada a interação da pessoa com o mundo objetivo, o que lhe permite construir o conhecimento a medida em que o significado surge através do desenvolvimento cognitivo e ocorre por etapas.
- Psicológico-personalista: enfatiza no processo ensino aprendizagem a dimensão psicológica e personalista.
- Crítica: o processo ensino-aprendizagem é abordado de uma forma crítica, isto é, enfatiza-se o significado político e cultural do conhecimento. São desmascaradas as ideologias subjacentes ao fazer pedagógico e humano.

QUANTO A BIBLIOGRAFIA:

- Autores identificados em brasileiros, estrangeiros e não identificados.
- Correntes educacionais específicas: além das correntes já especificadas (instrumental, cognitiva-desenvolvimentista, psicológica-personalista e crítica) acrescentou-se:
- Interacionista: tem por base as idéias de Piaget.

- Tecnológica-sistêmica: enfatiza as teorias comportamentais e as oriundas da informação/comunicação.
- Predomínio de alguma dimensão: tem destacada a corrente educacional específica que recebeu maior número de indicações.
- Bibliografia: classificada em livros, artigos, revistas, pesquisas, documentos legais, documentos oriundos de associações.

QUANTO A COERÊNCIA INTERNA:

- Relação objetivo-conteúdo-bibliografia: coerência e possíveis perspectivas de análise da didática.
- Foram considerados dois aspectos: coerência interna de cada plano em si e coerência entres os planos de uma mesma instituição.
- Tratamento dos dados: Os dados obtidos foram registrados quantitativamente de acordo com os critérios estabelecidos. Anotamos aspectos relevantes ou diferentes que enriqueciam ou aprofundavam os critérios selecionados.

* Não identificados: autores, correntes educacionais ou obras desconhecidas para as autoras, nesse momento.

ESTADO DO PARANA - O levantamento dos dados foi organizado a partir de um questionário que foi enviado aos professores da Habilitação Específica para o Magistério - 2º grau - o que possibilitou visualizar a abordagem que tem sido dada à disciplina. Tal levantamento faz parte do PROJETO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (4) realizando a partir de 1988. A proposta para a disciplina Didática nasceu desse Projeto e vem sendo implementada entre os professores de Didática da Habilitação Específica para o Magistério.

O ponto de partida para a disciplina Didática nos cursos de preparação de professores seria a "caracterização da prática pedagógica das professoras do Paraná que atuam na disciplina." (1989:4)

(4)Projeto de Avaliação da Proposta Curricular da Habilitação Magistério - Secretaria de Educação do Paraná - Departamento do Ensino de 2º grau - (Texto Mimeo.)

OS PLANOS DOS PROFESSORES DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

- Analisamos 10 Planos de Ensino da Habilitação Específica para o Magistério obtidos junto aos professores da Delegacia de Ensino de Jundiaí. O exame dos planos seguiu a mesma orientação da análise da DRECAP de São Paulo : os aspectos formais: explicitação dos objetivos, conteúdo, estratégia e formas de avaliação, e, em seguida, a articulação objetivos, conteúdo. A bibliografia foi igualmente examinada.

Embora as análises apresentem origem diferente quanto aos critérios e quanto ao grau de ensino, consideramos que isto não limitará nosso trabalho, uma vez que a especificidade do objeto de estudo da Didática é comum, ou seja, a questão do ensino.

O QUE OS DADOS REVELAM

Algumas considerações gerais podem ser feitas a partir das conclusões dos grupos de trabalho. Tentaremos, inicialmente, organizar os dados através de alguns núcleos de discussão:

1- Abordagem da disciplina Didática

2- Articulação objetivos-conteúdo

3- Bibliografia

Entendemos que o levantamento dos dados através dos planos dos professores ou por meio de questionários pode possibilitar a caracterização da Didática e a identificação da abordagem que tem sido assumida pela disciplina, na prática dos professores.

1. ABORDAGENS DA DISCIPLINA

1.1 PROGRAMAS DE DIDÁTICA DO RIO DE JANEIRO

Da análise dos programas (42 planos) foi possível identificar uma ênfase na concepção fortemente instrumental da Didática, sendo o pressuposto da neutralidade claramente assumido. "Os programas estão centrados no como fazer apresentando uma série de técnicas e instrumentos voltados para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, sem referência explícita a uma determinada área do conhecimento." (1984:20)

Os planos, de uma forma geral, não apresentam uma contextualização em relação ao momento histórico, educacional e social.

Um grupo minoritário (12) tenta a superação da abordagem instrumentalizadora da Didática procurando integrar seu programa com uma visão social, porém, sem conseguir articular as duas posições, apresentando-as de uma forma justaposta. Um grupo pequeno (3) consegue explicitar a integração entre a dimensão instrumental e a dimensão social.

1.2. PROGRAMAS DE DIDÁTICA DO RIO GRANDE DO SUL

Os dados apresentados pelos planos dos professores do Rio Grande do Sul revelam, como na análise anterior, o acentuado predomínio de uma concepção instrumental e tecnológica, percebendo-se claramente o estágio da disciplina, seus rumos e caminhos. Em termos quantitativos o estudo identificou que a abordagem instrumental aparece em 87% dos planos: a abordagem cognitivo-desenvolvimentista aparece em 18,2%, a crítica em 10,3% e a psicológica-personalista em 2,6%.

É importante salientar o que o grupo considerou como caráter instrumental da Didática, marcando, assim, o perfil do professor a ser formado:

"A Didática instrumental é considerada implícita ou explicitamente como instrumento para que o aluno se torne um eficiente e eficaz professor, limitado ao tradicional contexto pedagógico." (1985:13)

1.3. PROGRAMAS DE DIDÁTICA DE SÃO PAULO

Nos planos analisados por este grupo repete-se uma tendência dominante e uma concepção fortemente instrumental da Didática privilegiando apenas as dimensões do "como fazer".

Assim é relatado:

"Existe um desfile de técnicas e instrumentos voltados para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, sem referência explícita a uma determinada clientela, tipo de escola e educação. Neste sentido, o pressuposto da neutralidade é constante."

Na maioria dos casos, os planos não fazem referência quanto à contextualização à realidade educacional brasileira. Assim a equipe afirma :

"Não há igualmente na maioria dos planos , referências explícitas a dimensão social do processo de ensino-aprendizagem ou preocupação com a articulação dos conteúdos à prática pedagógica vigente nas escolas de 1ª e 2ª graus." (1986:8)

Em apenas alguns casos há a preocupação com a contextualização.

Um número reduzido de planos abandonou a abordagem instrumentalizadora da Didática revertendo suas reflexões em sala de aula em questões pertinentes às disciplinas dos Fundamentos da Educação.

1.4 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Os dados levantados junto aos professores do Paraná por meio de questionários permitiram sugerir que a abordagem da disciplina , com algumas exceções , "tem assumido um caráter instrumental, cingindo-se a um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos

desvinculados dos pressupostos que os fundamentam, bem como do processo histórico em que foram gerados". (1989:4)

A concepção de educação e escola aí veiculada caracteriza-se por um processo de ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação, sem vínculo com os problemas postos pela prática social.

Embora alguns professores tenham adotado alguns conteúdos mais críticos nos seus planos, não se pode garantir que o trabalho expresse uma abordagem transformadora, uma vez que o pressuposto é o da teoria como guia da ação e a separação teoria-prática.

1.5 PROGRAMAS DE DIDÁTICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

A direção imprimida à Didática na maioria dos planos indica uma perspectiva tecnicista/instrumental.

A perspectiva tecnicista-instrumental é considerada na medida em que a Didática é referida nos planos como a disciplina que vai "ensinar" ao professor um conjunto de técnicas e procedimentos que o capacite a exercer o magistério primário. Nota-se uma preocupação nos planos examinados de que as melhores soluções metodológicas deverão ser aprendidas e aplicadas a fim de se garantir o sucesso da aprendizagem. Da mesma forma, o ato

de planejar valoriza o "como ensinar", sem identificar o "para que" e "para quem".

Assim expressa o professor I :

"A educação, o processo de ensino, se quiser chegar a um bom termo, deverá aplicar métodos e técnicas de ensino".

O mesmo professor considera que:

"A metodologia deve conduzir o educando a uma emancipação como professor".

Aparecem, ainda, nos planos, conceitos generalizados ou ainda uma abordagem neutra e muitas vezes genérica da Didática, faltando uma orientação para uma ação concreta e contextualizada.

Encontramos esta concepção no plano do professor H :

"Selecionar os meios adequados aos fins da educação".

Neste relato fica fortemente evidenciada a neutralidade da Didática, numa concepção positivista, como se as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem fossem todas únicas e singulares, dentro de um formalismo objetivista, onde as técnicas e regras parecem ser aplicáveis a qualquer situação ou realidade.

Assim expressa a professora C:

"O futuro mestre estará sendo levado a planejar uma investigação de forma a que resulte numa testagem autêntica das hipóteses, usando fatos ou evidências ao invés de impressões subjetivas, durante o decorrer da

pesquisa e generalizando prudentemente a partir das evidências coletadas".

Constatamos, também em quase todos os planos uma ênfase na dimensão psicológica da educação, onde são abordados temas como o papel do professor frente ao desenvolvimento do aluno, os papéis autoritários, as relações humanas, a motivação da aprendizagem.

Em dois dos 10 planos examinados constatamos uma preocupação como uma abordagem social, porém, aparecendo juntamente com uma abordagem tecnicista e escolanovista.

Os dois objetivos que se seguem foram por nós identificados num mesmo plano:

"Domínio da prática educativa envolvendo o conhecimento da realidade escolar". (Prof. D)

"As funções da aprendizagem-socialização, liberdade como implicação psicológica da Didática". (Prof. D)

2. ARTICULAÇÃO OBJETIVOS-CONTEÚDO

Os resultados das análises foram apresentados em função dos objetivos, conteúdo e bibliografia.

A direção dada à descrição da abordagem da Didática apresentada anteriormente, levou em conta os elementos acima mencionados e que estavam explicitados nos planos.

No entanto, optamos por ampliar nossa análise sobre os objetivos e conteúdo tendo em vista delinear posteriormente os possíveis compromissos que os professores demonstram ao registrar suas intenções de trabalho.

2.1 ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O conteúdo dos planos dos professores do Rio de Janeiro revelaram uma grande preocupação com temas onde predominou a funcionalidade e a eficácia do planejamento de ensino e temas de caráter psicopedagógico, ou ainda outros sem ligação com a Didática como questões de Estatística ou de Metodologia do Trabalho Científico.

Existe uma fragmentação do conteúdo de Didática Geral em várias disciplinas provocando a diluição do conteúdo, sem que se

possa identificar a lógica que preside a organização e a relação entre as diferentes disciplinas.

Assim, os objetivos privilegiam uma ênfase comportamental-tecnológica e, em segundo plano uma ênfase cognitivista e humanista.

Dentro da ênfase comportamental-tecnológica surgem tópicos de estudo como: objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino e avaliação, ou ainda temas de caráter psicopedagógico: motivação, maturação, fixação da aprendizagem, interação professor-aluno, etc...

Na abordagem cognitivista há referência à Piaget, assim como na abordagem há referência à Rogers, de onde surgem temas que retratam uma procura pelo "novo", pelo "renovado" em oposição ao tradicional, embora essa busca ocorra através de aulas expositivas. Temas que indicam uma posição sócio-política aparecem poucas vezes, como: ideologia e currículo, currículo oculto, fracasso escolar e suas causas, etc...

2.2 ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Os conteúdos enfatizados pela maioria dos planos do Rio Grande do Sul priorizam aspectos técnicos (92,2%), destacando o planejamento ou planos de ensinos como temas a serem desenvolvidos, sem articulá-los, porém, com as questões da educação, do ensino e da Didática.

A equipe de trabalho fez também uma análise dos objetivos quanto a sua amplitude. Dos 47 planos constatou-se que 65 (18%) eram gerais e 280 (81,2%) eram específicos, apresentando um conteúdo instrumental.

Este dado considerado significativo para a análise levou a equipe à seguinte consideração:

"A predominância dos objetivos específicos sobre os gerais revela uma ênfase na discriminação comportamental"...

"Outro aspecto a considerar é que a ênfase no detalhamento demonstra uma compreensão tecnológica de fazer docente."

Um pequeno número de planos apresentam objetivos que revelam uma postura crítica frente à realidade educacional (17%) e uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico (23,4%).

Assim a equipe conclui:

"Confirma-se, então, pela ênfase dada ao caráter instrumental do conteúdo dos objetivos, o apoio que o professor de Didática tem para elaborar seus planos nas

teorias comportamentistas e nas concepções tecnológicas."

2.5 ESTADO DE SAO PAULO

Os objetivos formulados não refletem a adoção de uma postura crítica frente à realidade educacional brasileira, mas colocam o processo de ensino-aprendizagem como algo neutro e distante da realidade. Na sua maioria eles indicam um privilégio maior ao nível de informação e aplicação do que ao nível de análise e reflexão. Assim a equipe afirma:

"Os objetivos e conteúdo são trabalhados, considerando-se suas especificidades, mas sempre numa única perspectiva, de ênfase no planejamento didático (etapas do planejamento, tipos de planejamento, estratégias, execução e avaliação) e a partir de uma visão pragmática do processo de ensino-aprendizagem. A idéia de que o planejamento didático é responsável pela prática eficiente predomina nos planos."

No entanto, observam-se algumas tentativas de ultrapassar a dimensão técnica e que foram caracterizadas através de exemplos onde se propõe:

"O aluno, através de sua vivência deverá entrar em contato com as diferentes práticas educativas, oportunizando, assim, uma revisão crítica do papel da educação e da relação professor-aluno, para que este assuma uma nova postura dentro do processo educacional."

ou ainda:

"Questionar junto aos futuros professores a possibilidade de pesquisa e desenvolvimento de métodos próprios e/ou criação de material de apoio adequados à realidade social, a fim de que o ensino e a aprendizagem se façam de forma eficiente."

A articulação dos objetivos e conteúdos sempre aparece de forma clara e adequada. Vários planos apresentam algumas formulações de objetivos que repetem-se sistematicamente, mesmo tratando-se de séries diferentes e cujos conteúdos apresentam-se distintos. Tais objetivos são proposições de caráter muito genérico e pouco indicativos de sua real utilidade e mesmo exeqüibilidade.

Assim os professores exemplificam:

"Conhecer e vivenciar os problemas da relação escola-comunidade."

"Reconhecer o valor instrumental das matérias."

"Conhecer e aplicar as melhores soluções metodológicas na direção da aprendizagem."

Na análise dos objetivos e conteúdos o pressuposto da neutralidade é constante. Existe um desfile de técnicas e instrumentos voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula, sem referência explícita a uma determinada clientela, tipo de escola e educação.

A equipe de São Paulo traz considerações quanto à análise não só junto aos conteúdos de Didática da Linguagem, Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Pré-escola, extintas no presente momento e transformadas nas Metodologias Específicas. Elas reiteram que tais conteúdos reproduzem problemas muito próximos aos que foram apresentados na análise da Didática Geral.

Foi assinalado também pela equipe a ausência de trabalhos interdisciplinares ou qualquer integração entre os diversos componentes disciplinares, colocando tal questão como um aspecto a ser recuperado na prática pedagógica.

Assim a equipe expressa tal preocupação:

"A condição essencial para que se possa conferir um caráter mais produtivo ao trabalho na área de metodologias específicas é, em nosso entender, a integração deste estudo com as próprias disciplinas básicas: Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, tal como são ministradas para o futuro professor, em nível de 2º grau. Dentre os planos analisados, apenas o de uma escola imprimiu e explicitou seu esforço de integração com outros componentes da Habilitação, pelo privilégio conferido à interdisciplinaridade da Didática com Psicologia, Educação Artística, entre outros."

A metodologia utilizada pelo grupo de trabalho do Paraná em caracterizar a prática pedagógica dos professores que atuam na Habilitação Específica do Magistério possibilitou uma análise detalhada dos objetivos e conteúdos trabalhados.

Percebeu-se, no entanto, que todo o processo de ensino é concebido como neutro, universal e aplicável a todas as

situações. Ainda que, alguns planos tenham apresentado conteúdos exclusivamente técnicos para conteúdos mais críticos, a forma de abordagem desse conteúdos não é modificada, eles são definidos e apresentados previamente, sem passar pela problematização e articulação com a prática social da maioria da população.

2.5 PROFESSORES PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Os temas que predominaram nos conteúdos dos planos dizem respeito, tal qual em alguns estados, à função e eficácia do planejamento, priorizando a questão dos objetivos e da avaliação.

Neste sentido, verifica-se nos planos uma visão funcional da avaliação, dentro de uma perspectiva instrumental, operacional. Assim, os temas sobre avaliação aparecem num quadro que revela um posicionamento mais conservador da avaliação, não havendo menção a uma prática de avaliação preocupada com a "definição ou redefinição dos rumos da ação pedagógica" (Luckesi, 1986:47).

Alguns conteúdos são, assim explicitados:

- Tipos de avaliação
- Técnicas de avaliação
- Diferentes tipos de provas
- Qualidades de um instrumento de medida: validade, fidedignidade, utilidade.

Em relação aos objetivos encontra-se, igualmente, uma perspectiva tecnológica-comportamental:

- Taxionomia dos objetivos - Blom
- Formulação de objetivos - Mager
- Ausubel e a teoria da assimilação
- Brunner e a teoria da aprendizagem por descoberta.

Os temas de caráter psico-pedagógico aparecem em todos os planos:

- As Funções da Aprendizagem - A motivação como fator da aprendizagem

- As novas concepções psico-pedagógicas e suas repercussões didática.

A preocupação com uma proposta renovada de ensino surge com grande força, muitas vezes, sendo responsável por um quarto de todo o conteúdo a ser trabalhado. Assim, encontramos nos planos de 3 professoras os seguintes temas:

- Os sistemas de Educação Renovado:

. Princípios Gerais

. Estudo comparativo dos diferentes métodos de ensino

. Montessori e a educação sensorial

. Decroly e os centros de interesse

. Dalton e Winnetka

. Dewey e Killpatrick

. Summerhill

Na maioria dos planos examinados encontramos momentos de total desencontro entre objetivos e conteúdo. Assim, muitas

vezes, aparece explicitado um objetivo que indica uma posição sócio-política correspondendo a um conteúdo de caráter tecnicista/comportamental.

Encontramos em um plano o objetivo: "Conhecer e vivenciar os problemas de organização pedagógica e da comunidade" (Prof. E), não sendo possível identificar um conteúdo correlato.

3 BIBLIOGRAFIA

A escolha da literatura nos planos analisados parece revelar a percepção que o professor de Didática tem da escola e da sociedade. Pretendeu-se, também, verificar a coerência da bibliografia com os objetivos e conteúdo, além de identificar os textos e autores mais citados, assim como a abordagem que representam.

3.1 RIO DE JANEIRO

Dos 48 programas analisados 11 deles não explicitaram a bibliografia, o que pode ser considerado um dado muito significativo em termos da análise da Disciplina. Dos 37 planos restantes foram identificados 169 títulos de livros, 4 periódicos e os Anais do 1º Seminário "A Didática em Questão"

Há predominância da dimensão técnica nas bibliografias analisadas, refletindo em sua maioria a abordagem instrumental-tecnológica do processo ensino-aprendizagem (65%).

Uma pequena parcela pertence a uma linha sócio-política (15%) e o restante (20%) distribui-se entre uma abordagem psicopedagógica e autores chamados tradicionais dentro da literatura didática, como Luís Alves de Mattos e Imídeo Nérice.

Nota-se nas bibliografias uma forte predominância de autores nacionais, porém não significando que reflitam um pensamento genuinamente brasileiro, visto que tais autores recebem influência direta de autores estrangeiros, principalmente americanos.

Um dado importante a ser salientado diz respeito à ausência quase total de indicações referentes a teses ou pesquisas, o que revela uma falta de utilização deste tipo de material para subsidiar o estudo da realidade brasileira atual.

Em apenas um caso a bibliografia era constituída de artigos de revistas.

3.2 RIO GRANDE DO SUL

Constatou-se que a bibliografia descrita nos planos indica um predomínio de autores brasileiros (57,2%) e os autores estrangeiros são citados em 16,9% dos planos.

Um dado curioso em se tratando do professor de Didática é que 24,6% dos planos não indicam bibliografia.

Verificou-se que 55,7% dos planos indicavam uma clara influência instrumental e tecnológica e 11,6% revelaram uma influência instrumental mais crítica. Uma influência cognitivo-

desenvolvimentista e psicológica-personalista aparece em 1,2% sendo que 3,9% não revelaram predomínio algum.

Também neste grupo de professores a bibliografia não dá destaque às pesquisas e artigos brasileiros, o que levou os analistas ao seguinte questionamento:

"será que nossas pesquisas e artigos não tratam de problemas relevantes da realidade educacional brasileira ou os professores para manterem-se afastados dessa realidade não os examinam?"

"será que os professores pesquisadores não os divulgam, mantendo a privatização do conhecimento ou o sistema dificulta o acesso e a comunicação dessas fontes?"

3.3 SÃO PAULO

Dos 80 planos analisados pelo grupo de São Paulo, 53 não apresentaram bibliografia. Dos 27 planos restantes verificou-se uma predominância de indicações bibliográficas onde se privilegia a dimensão técnica do ensino, existindo, portanto, uma coerência entre os objetivos e conteúdos apresentados em grande parte dos planos.

Um fato que chama a atenção é que muitas vezes a bibliografia é relacionada apenas como uma formalidade, desarticulada dos itens do conteúdo. Tal desencontro é assim comentado:

"Um exemplo disso ocorre quando o conteúdo explicitado isola itens a serem tratados numa perspectiva sócio-política (contextualizada) de itens que (levando-se em conta o que descrevem) serão objeto de exame apenas numa perspectiva instrumental. Isto

pode ser ilustrado por planos que enumeram itens a serem analisados a partir de textos como os de Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves, Elba S. Barreto, Neidson Rodrigues, Maria Helena S. Patto e outros, para em seguida propor uma série de temas que reproduzem o índice do livro de Cláudio Piletti, ainda que não o cite."

Outras vezes não se percebe como alguns temas poderão ser articulados numa perspectiva crítica que integre a diversidade de concepções dos autores citados.

Percebe-se isto no seguinte exemplo:

"A criança da escola pública é objeto de uma unidade inicial de um dos planos, que propõe, ao final, o estudo de itens como objetivos, conteúdos, recursos de ensino, sem referência a qualquer possível integração."

Noutros planos encontrou-se uma proposta com referenciais bibliográficos bastante variados, mas que não é capitalizado em termos de oferecer ao aluno o conhecimento de diversas tendências do campo da Didática ou em termos da possibilidade de articulação de perspectivas diferentes.

3.4 ESTADO DO PARANÁ

Como o documento da Secretaria de Educação do Paraná apresenta uma característica diferente das demais, já comentada anteriormente, a análise da bibliografia utilizada pelos professores da Habilitação Específica para o Magistério não está presente de uma maneira detalhada. Isto não significa, porém que tal estudo não tenha se processado, uma vez que no próprio documento há sugestões de Bibliografia para cada Unidade do

Programa e dentro da abordagem que a equipe de trabalho concebe a Didática.

OS PLANOS DOS PROFESSORES DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Dos 10 planos examinados somente 5 apresentam a Bibliografia utilizada. Encontramos uma predominância de indicações bibliográficas onde o aspecto tecnicista/comportamental é ressaltado. Um grande número de indicações apresentam-se como receituário, como possibilidade do aluno acompanhar cada passo da aula com o que é indicado nos livros. Assim, quase todos os planos indicam livros como:

- Didática Geral - Claudino Piletti
- Didática Moderna - Egídeo F.Schimitz
- Didática - Uma Introdução - Imídeo Nêrice

Outras indicações de caráter psicopedagógica aparecem em muitos planos, como:

- Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem - Lourenço Filho
- Liberdade Sem Medo - A.S.Neill
- Montessori, uma educação para a vida - J.Maran.

Em apenas dois planos foram citados livros com conteúdo mais crítico, como é o caso de "Cuidado Escola"

Artigos de Revistas, Teses, Pesquisas não aparecem indicados nos planos analisados.

4 ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Se por um lado os planos de Didática dos diversos Estados priorizam a dimensão instrumental da Didática e do seu ensino, por outro lado, os participantes da nossa pesquisa, da mesma forma, destacaram em seus planos uma ênfase nesta direção. Posteriormente, aprofundaremos a análise do trabalho docente dos nossos professores juntamente com um mergulho nos questionários, na observação e na entrevista, tentando verificar se na prática eles ultrapassaram o que é explicado nos planos.

Neste momento, levantaremos alguns questionamentos oriundos desta parte do nosso trabalho, entendendo, porém, que a tarefa de análise dos programas de Didática não se impõe como definitiva e conclusiva, nem, tampouco, é suficiente para caracterizar a ação docente dos professores, mas apresenta-se como uma parte da "empreitada" com vistas à compreensão e reformulação do fazer docente.

A questão inicial que aqui se coloca é que um grande número de professores que na maioria não se conhece, e que, possivelmente nunca tiveram contato, além de estarem separados por grandes distâncias, como é o caso dos nossos professores investigados e os professores de outros Estados, estão

expressando alguns conceitos, valores e uma representação da Didática que é comum.

Isto nos leva a supor que há uma representação da Didática que é social, porque os professores participantes da pesquisa não foram buscar junto aos outros professores suas representações, mas elas são, alternativamente, o sinal e a reprodução de algo que é valorizado socialmente no momento. Moscovici alerta para o sentido coletivo da representação:

"...qualificar uma representação como social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente." (1978:76)

Estes dados parecem estar mostrando que o processo de produção da representações apresenta-se como algo estático, ordenado, uma vez que é o "sinal e reprodução de um objeto socialmente valorizado". (Moscovici, 1978:27)

No entanto, cabe aqui uma reflexão. Alguns grupos minoritários de professores nos diversos Estados e também em Jundiaí, expressam em seus planos uma preocupação com uma abordagem mais crítica da Didática. Esta abordagem apresentou-se, algumas vezes, de forma desordenada, porém se traduzindo numa tentativa de ruptura com uma Didática fundada no tecnicismo. Fica para nós a indagação: qual o significado da produção das representações sobre a Didática revelada nestes planos?

As opiniões destes grupos minoritários podem englobar o conjunto representado, mas isto não quer dizer "que este conjunto seja ordenado e estruturado". (Moscovici, 1978:89)

Percebemos, então, que há um movimento presente na construção das representações dos diversos grupos. Esse movimento é decorrente do papel que desempenha a situação histórica e econômica, as motivações sociais e individuais no conteúdo das representações.

Assim, se tentarmos situar o contexto histórico e econômico das últimas décadas no nosso país e a conseguinte adequação educacional a este contexto, perceberemos os reflexos, não só nos planos analisados como na prática docente cotidiana dos nossos professores investigados.

A mudança do regime político-administrativo do país após 1964, significou também, um momento de reorientação ideológica na política educacional brasileira. O modelo de desenvolvimento capitalista econômico dependente redefine a função do Estado com poder executivo forte, concentrador e controlador do regime tecnoburocrático que se instala no país.

Severino (1986:92) comenta como se deu a reorientação ideológica da política educacional brasileira:

"O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo da mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e

dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente."

Esse papel da educação presente na concepção educacional dos tecnoburocratas, vem definir a ideologia pautada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, bem a gosto da nova tendência que se instala na educação: a tecnicista.

Nesta perspectiva a Didática se vê incorporada da nova ideologia da eficácia e produtividade e o ensino da disciplina reduz-se à dimensão técnica, evidenciando a neutralidade científica dos métodos. O eixo do processo de ensino é o método, que define o que, como e quando o professor deve transmitir.

Veiga (1988:64) identifica como a abordagem tecnicista trouxe conseqüências para a didática:

"Na Didática tecnicista, a desvinculação teoria-prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Compete-lhe a efetivação da prática. Acentua-se o formalismo didático, através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas, visando a consecução de objetivos a curto prazo. Enfim, Didática é concebida como estratégia para o alcance de produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem."

Na segunda metade da década de 70, quando da gradual abertura do regime político-autoritário, há um despertar da consciência crítica dos educadores brasileiros frente à educação formal, no sentido de repensar os postulados pedagógicos que dominavam o pensamento educacional do país e também analisar a educação dentro do quadro de referência da sociedade capitalista.

A luz de uma perspectiva mais crítica, surgem estudos que vão desde as propostas extremadas de se abolir a escola, passando pelas "teorias crítico-reprodutivistas", que se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola.

Neste contexto, a Didática vai assumindo, de uma forma extremada, a sua dimensão política, porém, reduzindo essa dimensão ao discurso da denúncia dos determinantes sociais da educação e da escola. Por outro lado, há uma negação da dimensão instrumental e técnica da prática docente. A identificação da Didática com as disciplinas das áreas sociais, como História, Sociologia e Filosofia da Educação, reforça o enfoque político presente na disciplina.

Já, na década de 80, com a ascensão do governo civil da Nova República, a educação vai ganhando o encaminhamento de novas propostas.

Veiga (1988:68) caracteriza como a educação tentou buscar novos espaços nesse período:

"A luta operária ganha força, passando a se generalizar por outras categorias profissionais e dentre elas a dos professores. Através de suas associações de classe, de eventos, como reuniões, debates, encontros, congressos, os professores entram na luta, não ficando alheios à crise socio-econômica e política do país, mobilizando-se permanentemente na busca de soluções e, principalmente, na reconquista do prestígio da área educacional."

Assim, os estudos, encontros, reuniões, que vêm sendo realizados nesta década, tentam não perder de vista os determinantes estruturais da educação capitalista, porém, sem descuidar da influência da escola na promoção das classes populares, propondo uma revisão da escola pública no sentido de promover cada vez mais sua democratização e transformação da qualidade, para tornar-se instrumento de emancipação destas classes. Nessa configuração própria da sociedade de classes, os problemas educacionais passam a ser compreendidos a partir das contradições da realidade, do contexto histórico em que estão inseridos.

Nessa circunstância, a Didática não se constitui apenas numa disciplina de caráter instrumental, mas ela deve buscar entender o processo de ensino a partir de todas as contradições e problemas postos pela prática social.

Retomando a questão dos planos, percebemos na análise elaborada, que a maioria deles revela uma persistência no enfoque da Didática inspirado na ideologia que prevaleceu na década de 70: a instrumental-tecnicista. Mas ao mesmo tempo, há indício de mudanças nos planos onde de cada região. Mesmo nos planos isto não é claramente explicitado, parece haver uma busca por alternativas de trabalho que tentam ir além de métodos e técnicas, buscando uma aproximação com uma perspectiva didático-pedagógica mais coerente com a realidade que vivemos hoje neste país.

Estamos cientes de que a análise das representações da Didática, presente nos planos, por si só não nos possibilitará alcançar o que realmente é vivenciado no cotidiano da prática pedagógica de cada professor. É lá na sala de aula, que se constitui no espaço particular de cada um, que as representações contempladas nos planos serão reveladas.

Neste sentido, o acompanhamento do trabalho dos professores participantes da nossa pesquisa, assim como, os questionários e a entrevista realizada, permitirá que se possa realizar, com um maior alcance, a construção das suas representações.

5 QUEM SÃO OS PROFESSORES DE DIDÁTICA

Conforme já mencionado, os vinte professores de Didática da Habilitação Específica para o Magistério, alvo deste estudo, desempenham suas funções nas cidades de Jundiaí, Itatiba, Campo Limpo Paulista, Várzea Paulista, Louveira e Cabreúva. Todas as escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Jundiaí. Dos vinte professores participantes da pesquisa, quinze pertencem à escola pública e cinco à particular.

Nosso interesse em descrever, através de indicadores empíricos, os dados relacionados a sexo, formação, experiência profissional, participação social, justifica-se na medida em que tais dados tornam-se, sobretudo importantes como fonte de produção das representações dos professores sobre sua prática docente. Portanto, explorar tais dados poderá nos esclarecer quais as condições de vida deste professor e de que forma tais condições se relacionam com os diferentes modos de ele representar sua prática pedagógica junto aos futuros professores que está formando.

Todos os professores investigados são do sexo feminino, distribuindo-se entre vinte e cinco e cinqüenta e seis anos de idade. A incidência maior (40%) localiza-se entre trinta e quarenta anos. As pessoas com menos de trinta anos perfazem 25% dos casos. (Quadro 3)

Idade	Nº	%
menos de 30 anos	5	25
31 a 40 anos	8	40
41 a 50 anos	3	15
mais de 51 anos	4	20
TOTAL	20	100

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA

A condição feminina do magistério tão evidente no grupo de professoras por nós pesquisado merece um tratamento em termos mais amplos, não só no sentido de conhecer esta realidade em nosso país ou ainda, em inúmeros outros países onde o magistério é uma atividade predominantemente feminina, mas também mostrar como o magistério se consolidou como carreira feminina. Além disso vale, a pena investigar o significado deste fenômeno na representação dos professores junto aos alunos da Habilitação Específica para o Magistério.

A consolidação do magistério como carreira feminina tem um significado na história da construção das representações de que a profissão de professor é profissão feminina. Tais representações ao serem explicitadas pelas professoras possibilitaram o surgimento de muitos estudos e pesquisas sobre as características e contradições do magistério decorrentes da sua sexualização como carreira feminina, especialmente os de Gouveia (1970), Bruschini (1979), Lewin (1980), Barroso e Mello (1975), Mello (1982) e outros.

Os dados apresentados por Bruschini (5) confirmam a presença da mulher no magistério. Em 1980, 87% do professorado brasileiro era composto por mulheres. Essa presença tornou-se maciça nos níveis primários de ensino, decaindo estes números consideravelmente nos níveis mais elevados: as professoras

(5)Dados extraídos do livro Mulher e Trabalho: uma avaliação da década, publicada pelo Conselho Estadual da Condição Feminina, S.P., Ed. Nobel, 1985.

constituem 96% do magistério de 1º grau, sendo que a quase totalidade (99%) concentra-se no ensino pré-primário, e 42% no ensino de nível superior.

Tais dados tornam-se mais evidentes se considerarmos que o mercado de trabalho brasileiro é ainda um espaço tipicamente masculino, onde o número de ocupações disponíveis para a mulher é extremamente baixo e concentra-se em cargos inferiores e com baixos salários.

Segundo os dados do PNAD de 1983, as mulheres representam apenas 33% de um contingente de cerca de 51 milhões de trabalhadores brasileiros. As poucas oportunidades de empregos estão assim concentrados: cerca de 70% de trabalhadoras estão distribuídas em pequeno número de "trabalhos femininos": empregadas domésticas, lavradoras e operárias para as menos instruídas; secretárias e balconistas para as de nível médio de instrução; professoras ou enfermeiras para as que tiveram acesso à escolaridade mais elevada.

Este estreito leque de ocupações disponíveis às trabalhadoras e o conseqüente rebaixamento dos salários decorrentes da oferta e procura de empregos, reflete a posição discriminatória que o sexo feminino tem ocupado na sociedade. Assim, o magistério também não está isento das discriminações que incidem sobre as trabalhadoras do sexo feminino nas variadas ocupações.

Se fizermos uma breve caminhada pela história brasileira poderemos entender como tal discriminação pode ser justificada.

A promulgação da 1ª lei do ensino (1927), representa um marco para a mulher, na medida em que ratifica seu direito à instrução, que até então só era possível através da educação religiosa nos recolhimentos e conventos.

Por outro lado, este primeiro avanço de se conseguir um espaço para a profissionalização feminina e a possibilidade da expansão da instrução da mulher já vêm marcado por um conjunto de discriminações que trazem as marcas do controle em relação ao destino profissional das mulheres.

Saffioti⁽⁶⁾ descreve tais discriminações começando pelo próprio ingresso de meninas, que só eram admitidas na escola primária e cujo conteúdo curricular reforçava as diferenças existentes, justificando tais procedimentos em nome das funções maternas da mulher; também as professoras eram isentas de ensinar geometria e o ensino desta matéria estabelecia critérios para os diferentes níveis salariais, portanto, já aí as mulheres ganhavam menos que os homens.

Como o número de escolas primárias era pequeno, o acesso a elas era muito limitado e sua qualidade questionável. Assim, poucas mulheres tinham acesso à escolaridade neste período, com

(6) Saffioti A. - A Mulher nas Sociedades de Classes: mito e realidade: S.P. Quatro Artes, (1969).

exceção das elites e talvez dos poucos extratos ascendentes urbanos.

As Escolas Normais, que foram fundadas em meados do século XIX, converteram-se numa das poucas oportunidades de estudo para as mulheres, já que o ensino de nível superior era vedado à classe feminina.

Este veto ao acesso das mulheres ao curso superior trouxe marcas profundas nas possibilidades das mulheres poderem continuar seus estudos. A imagem do curso superior, como "coisa proibida" às mulheres, e que perdurou por muito tempo, provou ter aí sua origem. Percebemos no depoimento de uma professora de Didática como isto foi incorporado pela sociedade e é representado de uma forma estereotipada pela família:

"Em 1958, quando eu terminei o antigo ginásio, eu tinha que me decidir se ia fazer Curso Normal ou Antigo Colegial - Clássico ou Científico. Quando em falei em casa que queria fazer Medicina foi aquele escândalo; não é curso para a mulher, aquela coisa... daí revolvi fazer o Normal. Quando terminei o Curso Normal decidi que queria fazer um curso Superior, e aí foi outro escândalo".

As características do Curso Normal, no final do século passado, eram marcadamente profissionalizantes, embora atendessem não somente às mulheres que iriam lecionar como também àquelas que queriam adquirir boa cultura geral antes do casamento.

No entanto, a grande justificativa utilizada para o magistério ser aceito pela sociedade como profissão feminina, e

que mais notadamente marcou esta fase, diz respeito às funções biológicas de que a natureza dotou as mulheres. Assim foi se construindo a representação de que esta natureza as capacitava a socializar as crianças e exercer junto a elas suas funções maternas, tal qual as mulheres fazem nos próprios lares.

Todos estes estereótipos que nasceram com a criação das primeiras Escolas Normais continuaram sendo reforçados com o advento da República; com currículos voltados para atender as chamadas "especificidades femininas", incorporando, assim, o conceito da "natural vocação" da mulher para as atividades do magistério.

As especificidades "naturais", o conceito de fragilidade e vocação foram apropriados pelo discurso sobre a importância do trabalho da mulher, o que revela como histórica e culturalmente a mulher foi condicionada a ter ocupações "adequadas" ao seu sexo e foi se consolidando a tendência da mulher se dedicar ao magistério primário. Encontramos no nosso trabalho depoimentos que ainda apontam para esse condicionamento:

"Talvez a maioria do professorado seja constituído de mulheres por natureza, temos maior facilidade em nos relacionar com as crianças, com os jovens, etc... E por ter o espírito maternalista, não que o homem não seja capaz de fazer o mesmo..." (Prof. H)

"E ela que amamenta, cuida, dá carinho, tem paciência, coisa que o homem não tem" (Prof. P)

Outras professoras depoentes já estão questionando os estereótipos acima:

"Alguns falam que é vocação, mas eu não acredito. Acredito que há uma discriminação do professor primário e os homens não querem passar por isso". (Prof. T)

"Acho que é uma coisa que vem de longe, os homens acham que as mulheres é que têm capacidade para cuidar de criança, têm mais paciência, acho que já é uma tradição". (Prof. D)

Gouveia⁽⁷⁾ citada por Bruschini e Amato mostravam que até a década de 30 as mulheres de classe média tinham como única opção profissional o magistério primário, dado o caráter respeitado da profissão e também porque era a única forma institucionalizada de emprego. Somente no início da década de 40 as Normalistas puderam ingressar em alguns cursos de Filosofia e, em 1953 esse direito se estendia aos demais cursos.

No entanto, o magistério secundário também vai se consolidando como ocupação feminina. Bruschini e Amato assim descrevem este fato:

"Uma vez consolidada a tendência da mulher se dedicar ao magistério primário, o ingresso maciço das mulheres no ensino superior, a partir de então, contribuiria para consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina, pois a grande maioria dos que ingressam nas Universidades dirigem-se para os cursos que preparam para a docência naquele nível. Ao mesmo tempo, estes cursos tiveram expansão relativamente maior, por serem os de custo mais baixo de instalação. De certo modo, portanto, a ampliação da oferta do magistério secundário para as mulheres pode ser vista também como consequência da expansão distorcida do ensino de 3º grau. A "feminização" do magistério secundário, contudo, provavelmente decorre de outras

(7)Gouveia, A.J. - Professoras de Amanhã: um estudo da escolha ocupacional, S.P. Pioneira, (1970) in Bruschini e Amato - Estudos sobre Mulher e Educação: alguns pontos sobre o magistério - Cadernos de Pesquisa (64) : 4 -13 fevereiro 1988.

causas nitidamente relacionadas; a crescente perda de prestígio da profissão docente e a restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho".

Tomar consciência de como se deu a socialização das mulheres para ser professora e ainda do estreito leque ocupacional com o qual ela se defronta ao fazer suas escolhas marca a condição subalterna decorrente do seu sexo e indica o nascimento do processo de deterioração do status da professora e, especialmente, da professora primária.

No entanto, não só as questões da condição sexual explicam a vinculação feminina a determinadas ocupações. Pereira (1969) estuda o impacto que o desenvolvimento da sociedade de classes traz para o sistema de ocupações profissionais e como a formação da sociedade de classe coincide com a degradação do magistério primário, tanto no nível econômico quanto no de prestígio conferido a essa ocupação. Ele mostra em sua investigação que as professoras eram originárias de famílias situadas na classe média assalariada e que aí elas tendem a permanecer, embora a representação ideológica em relação ao magistério, definido pelas classes às quais pertencem como profissão adequada às mulheres, serve para encobrir a necessidade econômica das famílias das camadas médias. Assim ele explica:

"Dir-se-ia que os esterótipos de sexo tem a função de encobrir as necessidades econômicas das famílias das professoras que as pressionam à participação na população economicamente ativa, a fim de que a posição sócio-econômico desses grupos restritos fique preservada, quando não melhorada, no sentido de ir acompanhando as suas aspirações crescentes de padrão de vida, como é típico na sociedade de classes".

Entretanto, a participação das mulheres na população economicamente ativa, contribuindo com a preservação da situação de classe de suas famílias parece não modificar a condição feminina. As mulheres vão para o mercado de trabalho e continuam com sua condição de dona-de-casa.

Estes traços rápidos sobre o desenvolvimento histórico da condição feminina do magistério nos reportam à questão da identidade do professor, de como esta foi sendo construída. Percebemos que as representações das professoras, manifestadas nas suas falas são construídas socialmente, ou seja, cada professora constrói suas representações sobre o que ela é, o que ela faz, o porquê escolheu o magistério, a partir de uma situação de vida, da qual elas participam, opinam, escolhem, porém, onde há sempre a mediação das determinações histórico-sociais.

Assim, a configuração da identidade aparece na rede de interações que o professor estabelece com o meio que o cerca. Para Ciampa (1988, pág.72) "... as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de ordem social".

Os depoimentos de algumas professoras deixam transparecer como o seu modo de pensar, sentir, confrontar-se, ou seja, nas suas várias formas de representar o mundo, os modos e alternativas de construção de identidade vão se processando:

"Ao meu ver o homem ao ensinar não tem aquele jeitinho feminino, correspondente ao ser mãe, carinhoso, afetivo,

sentimental. Ele é frio, quer disciplina. É por isto que o homem procura campos de trabalho que dêem maior retorno nestes aspectos". (Prof. B)

"As mulheres têm instinto materno e mais calor humano para tratar as crianças. Eu acho que é por isso que escolhem o magistério, porque se não tiverem amor à criança, abandonarão logo a profissão". (Prof. J)

"Para mim o magistério é um trabalho muito compensador, claro que não financeiramente, mas em relação ao afeto que recebo diariamente, isto me faz muito bem". (Prof. L)

Noutros depoimentos as professoras expressam que esta foi a profissão que possibilitou conciliar casa e trabalho, e que os homens não escolhem esta profissão porque não seria possível sustentar suas famílias com o salário que recebem:

"Já no início do século o magistério era um dom da mulher e essa identificação vem se acentuando pelo fato da mulher conciliar família e emprego. E o salário não muito bom serve como complemento no orçamento familiar, visto que o homem arca com as maiores despesas". (Prof. O)

"Eu acho que as mulheres tem mais afeição com as crianças e, por ser 4 horas de trabalho é mais acessível para as mulheres, e é uma profissão menos procurada pelos homens, já que estes na maioria das vezes têm família para sustentar e com os baixos salários não teriam condições de suprir as necessidades da família". (Prof. B)

"As mulheres levam mais jeito para o magistério e também escolhem esta profissão por ser menos horas de trabalho, podendo assim conciliar casa e trabalho". (Prof. C)

A ênfase nas condições naturais da mulher, assim como, a questão do meio período de trabalho, reforçadas pelos depoimentos, podem ser indicadores que apontam para a formação de identidade como processo que é constituído pelos dados pessoais das professoras mas que é também um processo culturalmente

condicionado. As representações sugerem, ainda, que a questão do magistério enquanto profissão que exige sólida formação, esforço, competência, condições de trabalho e remuneração digna fica num plano secundário.

No entanto, encontramos uma contradição nas falas das mesmas professoras. Ao mesmo tempo em que justificam sua escolha profissional em função do horário parcial e explicitam que os homens não escolhem tal profissão em função do baixo salário, noutros momentos elas revelam que trabalham um número de horas bem maior e que seu salário é fundamental para o sustento do lar.

Essa contradição foi apontada por Mello (1981) na sua contribuição que ajudou desmonstrar os mitos do trabalho em tempo parcial, do salário complementar e o discurso da vocação.

A contradição presente nos depoimentos das professoras investigadas revela que pode haver uma mudança na questão da representação, uma vez que aquilo que elas concebem como explicação dos fatos e o que na prática realmente vivenciaram, indica uma tendência de questionamento que pode ser gerado no interior da própria situação vivida.

5.1 Trajetória profissional

Quanto à formação profissional os dados revelam que 90% das professoras fez o Curso Normal e os 10% restantes o Curso colegial comum. Todas as professoras são licenciadas em Pedagogia, com Licenciatura Plena, sendo que somente uma possui Licenciatura em Educação Artística e outra em Letras, além da Pedagogia. (Quadro 4)

QUADRO II - DISTRIBUICAO DOS PROFESSORES POR FORMACAO E EXPERIENCIA PROFISSIONAL

F O R M A C A O									
2o Grau		Pos Normal		3o Grau		Especializacao			
		Aperf.							
Magist.	Colegial	Pre	Adm.	Pedagog.	Letras	Ed. Art.	Superv.	Orient.	
No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
18	90	2	10	5	25	7	35	20	100
1	5	1	5	2	10	4	20		

E X P E R I E N C I A P R O F I S S I O N A L							
Tempo de Magisterio (anos)							
Professor Primario				Didatica			
- de 5	de 5 a 10	10 a 15	15 a 20	- de 5	de 5 a 10	10 a 15	
No	%	No	%	No	%	No	%
3	15	3	15	4	20	3	15
				15	75	4	20
						1	5

Os dados indicam que 30% possui algum curso de especialização, como Supervisão Escolar ou Orientação Educacional e 35% freqüentam a especialização em Administração Escolar (Pós-Normal), que foi extinto no início da década de setenta.

Perguntados sobre a participação em cursos, treinamentos ou congressos nos últimos dois anos, 20% das professoras afirmaram que não participaram de nenhum encontro, e os 80% restantes afirmaram que participaram de um Encontro de Professores de Didática, promovido pela Divisão Regional de Ensino de Campinas, com duração de um dia.

Elas destacaram a importância deste encontro, pois na medida em que puderam refletir junto com outros professores de Didática da Habilitação Específica para o Magistério sentiram-se motivadas para uma tentativa de redefinição do seu trabalho em sala de aula. Muitas indicaram interesse em participar de outros encontros, desde que a Secretaria oferecesse condições de participação, como por exemplo a dispensa do ponto nos dias de estudo.

De um modo geral, percebemos que a procura de um aprimoramento na sua formação não tem sido uma constante entre os professores investigados. A própria condição de vida e de trabalho quanto a horário, responsabilidade e remuneração, provavelmente, dificultam tal participação.

Assim, a professora P deixa claro a sua preocupação em se atualizar, porém, enfrenta muitas dificuldades para fazê-lo:

"Eu gostaria de me reciclar, poder participar de cursos, encontros. Sinto a necessidade de encontrar outras pessoas que possam trocar comigo o que estão fazendo na sala de aula, eu me sentiria mais amparada e segura se pudesse estar sempre me atualizando. Mas, veja, a cada ano eu preciso assumir mais aulas e não posso perder dia de trabalho para fazer cursos".

Do grupo participante do encontro de Didática somente 20% citam outros cursos ou palestras na área da educação, nem sempre específicos da área da Didática.

Somente 2 professoras participaram em encontros fora da cidade. Uma delas participou do Congresso de Supervisão Escolar em Recife, no início de 1988, e outra professora participou do encontro "Perspectivas do Ensino de 2º grau" realizado na Universidade de São Paulo em maio de 1988.

Vale destacar que as duas professoras, são efetivas e aposentadas como Professor I. Isto nos leva a refletir que a condição de vida e trabalho apresentam obstáculos ao aprimoramento profissional, já que as duas professoras têm a possibilidade de receber um salário diferenciado da maioria, pois continuam trabalhando após a aposentadoria. Entretanto, há outro dado a ser considerado na questão da atualização e reciclagem: os mesmos professores tiveram sua formação em nível de 2º grau antes do esfacelamento da Escola Normal, e, provavelmente, a formação em 3º grau se deu em escolas de melhor qualidade, além de elas

terem um tempo expressivo de exercício no magistério. Tais fatos podem estar indicando onde se localizam os germes desta procura por melhor qualificação.

Quanto ao tempo de experiência no magistério, encontramos professoras com um ano de exercício ao lado de outras com até vinte e cinco anos de atividades docente. Do total de professoras, 70% dizem possuir mais de quatro anos de experiência no magistério.

Com relação à disciplina Didática, o tempo de serviço varia entre seis meses a quinze anos, sendo que a faixa proponderante é a de cinco a onze anos de exercício docente.

Um dado considerado de importância significativa na trajetória profissional das professoras de Didática da Habilitação Específica para o Magistério é a sua experiência na escola básica. Do grupo pesquisado, 80% já exerceram atividades docentes na escola primária, e dos 40% que não têm experiência na escola básica, duas professoras atuaram na pré-escola.

A maioria das professoras de Didática interrogadas já lecionou outras disciplinas no 2º grau. Com exceção de três professoras, que só trabalharam no magistério ministrando a disciplina Didática, as outras já lecionaram Psicologia da Educação, Técnicas de Avaliação, Problemas de Aprendizagem, Didática da Educação Pré-Escolar e Estrutura e Funcionamento da

Escola de 1º grau. Algumas também lecionaram no 1º grau as disciplinas História, Geografia e Ciências, o que nos leva a concluir que o pedagogo, muitas vezes, tem a função de "tapaburacos" na escola, pois freqüentemente, ele é chamado a ministrar disciplinas para as quais não está habilitado.

Isto nos leva a refletir sobre esta realidade que tem sido comum entre nós pedagogos. Há mais de 20 anos os concursos públicos para o preenchimento de vagas das disciplinas pedagógicas não são realizados.⁽⁸⁾ Os professores contratados em caráter temporário, nem sempre conseguem assumir a disciplina para a qual estavam mais qualificados. O processo de atribuição de aulas presente hoje nas escolas faz com que eles sejam solicitados a aceitar aulas das disciplinas disponíveis, o que indica a precariedade das condições de trabalho do professor. Silva Junior (1990:93) ao analisar esta questão que tem sido comum nos cursos de Habilitação ao Magistério, nos diz:

"... Os professores não efetivos - que são a maioria - não possuem vínculo empregatício que lhes assegure a continuidade do trabalho e também não se obrigam a dar continuidade ao trabalho que vêm realizando; quando efetivos, podem assumir disciplinas que pouco ou nada têm a ver com sua formação básica; quando não efetivos, a formação básica também não se constitui em credencial relevante, porque é preciso suprir de qualquer forma a ausência dos efetivos; efetivos ou não, freqüentemente são solicitados a trabalhar cumulativamente em diferentes áreas do conhecimento porque a instabilidade de pessoal em quase todas as áreas constantemente ameaça a conclusão dos cursos dos alunos..."

(8) O último concurso público para a Disciplina Didática ocorreu em 1969.

Das professoras interrogadas três exerceram atividades administrativas, atuando como Supervisora Escolar e Diretora. Uma delas dirige uma escola particular no período diurno enquanto leciona Didática no período noturno.

Quanto ao regime de trabalho, 83% das professoras possuem tempo de dedicação integral ao magistério, considerando, em alguns casos, o tempo dedicado às atividades docentes, à supervisão e acompanhamento dos estágios. As que trabalham um número de horas mais reduzidos, dedicam de vinte a vinte e cinco horas semanais ao magistério.

Neste sentido, nos deparamos com uma contradição no plano das representações das professoras. Ao mesmo tempo em que os estereótipos, anteriormente mencionados, como dom, amor e vocação aparecem como motivações principais na definição profissional das professoras da Habilitação Específica para o Magistério, o número de horas dedicados ao trabalho docente parece decorrer de necessidades reais e objetivas da profissão.

Há indicadores recentes de que esta visão vem se modificando, embora vagarosamente e com muitas dificuldades. A questão das condições do trabalho, considerando aí, desde a precariedade salarial, ou ainda, a precariedade do vínculo funcional, contribuíram para alterar a representação dos professores acerca da sua profissão.

Isto pode ser constatado na própria história das lutas dos professores por melhores condições de emprego. A partir de 1988 houve um aumento do número de professores nas greves do magistério.

Mortari (1990:80) descreve como tem se dado esta contradição:

"Há setores do magistério que ainda trabalham com o entendimento da profissão como sacerdócio, como vocação, como ato de doação, valorizando o exercício do magistério de acordo com critérios assistencialistas. Tais setores entendem ser necessário um certo despreendimento das condições materiais de existência, para que se possa ser um professor - é uma messiânica tarefa de ensinar. A greve se lhes apresenta como uma experiência difícil, sofrida até, dada a representação que fazem da profissão. A superação desse entendimento vem se dando, mas lentamente. As condições de vida e de trabalho vão mostrando a esses setores que elas são determinantes da qualidade do trabalho que realizam e que, apesar de seus esforços, suas "boas intenções" não se materializam. Se entender a profissão messianicamente é complicado, porque não se tem clareza dos objetivos da prática pedagógica, do que está em jogo, é também complicado porque há uma disposição em debater questões educacionais, como que pedindo desculpas à população pela realização das greves. Nessa "desculpa" está presente também um certo tom de diferenciação em relação aos demais trabalhadores... "luto por salários, mas também pela melhoria do ensino".

5.2 Prática Social

Do ponto de vista da trajetória profissional das professoras, a questão da prática social é aqui apontada em termos desta prática estar possibilitando uma transformação da escola e da sociedade global. E nestes dois níveis que a tarefa tem que ser travada: dentro da escola e fora dela. Para tal, é necessário fundir o papel do educador ao papel de cidadão.

Florestan Fernandes (1985:21) ao analisar a questão da modificação do papel da escola na época da República, mostra como as Escolas Normais e Faculdades de Filosofia ainda formavam um professor que devia manter uma "...atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e aos valores..." "...A essa concepção correspondeu a idéia de que era necessário separar o cidadão do cientista e do professor". (pág. 21).

No entanto, quando esta separação se faz presente na trajetória dos professores e ele é despojado da sua dimensão de cidadão na sua prática de sala de aula, mais dificilmente ele vai dispor de elementos de compreensão crítica da realidade em que vai atuar e do seu papel como professor nesta realidade.

Ainda para Florestan Fernandes:

"...o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o Professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação". "...E

justamente ali na sala de aula, que o professor precisa ser professor, cidadão e um ser humano rebelde"... (pág.22).

Entendemos aqui, que a consciência da cidadania se faz num aprendizado e que pode ser fortificado, por exemplo, por uma atuação em partidos, sindicatos, comunidade de base, associação, grupos, etc...

Essa consciência de cidadão, quando presente na vida do professor, pode permitir uma compreensão da realidade escolar, que vai além das ações e fenômenos que ocorrem dentro da escola, mas que mantém sempre conexão com o contexto social. A partir daí, consideramos importante investigar o envolvimento das professoras de Didática junto a grupos e entidades de classe e a influência que tais grupos exercem nas representações das professoras.

Do total de professoras participantes da pesquisa 25% tem alguma ligação com grupos políticos, religiosos ou associações. Estas professoras localizam-se na faixa etária de 35 a 50 anos, o que torna possível cruzar estes dados com o período político que as professoras viveram.

A professora por nós entrevistada, e que se encontra neste grupo, nos fala de onde vem sua atuação na APEOESP (Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e em um partido político:

"Quando solteira era completamente alienada. Antes da revolução de 1964 eu estava envolvida naquela onda de nacionalismo, então tinha um pouco de participação, mas era em casa, discutindo com meu marido e a família, mas depois vivendo a repressão a gente acompanhava, comprava jornais alternativos, todos que podia, acompanhava, além do que, a gente tinha amigos que tinham sido presos..."

"...Esses 20 anos de repressão refletiram bastante pra formar um pouco a cabeça e, principalmente, ver a educação caindo, e isso paralelo com o estudo da situação, pois, minha matéria me força a estudar a educação"...

Ela relata, também, como este momento era vivido na instituição escolar, havendo um compromisso de atuação junto aos alunos:

"...nós vivemos todos estes momentos e naquela época de desespero forte, de repressão forte, me lembro muito bem do Newton Balzan na sala dos professores, quando cada um reclamava de uma lado e ele disse: "Já que a gente não pode fazer um trabalho em conjunto, o importante é cada um fazer sua parte na sala de aula. Eu acho que isso foi muito bom, levantou a moral..."

Para esse grupo restrito, a participação em entidades de classe tem propiciado uma possibilidade de brigar por seus salários e contribuir para seu crescimento enquanto professor. Uma das professoras (Prof. I), porém, declara que sua associação ao C.P.P. - Centro do Professorado Paulista - exerce pouca influência em sua vida profissional e uma outra professora associada ao C.P.P. enfatiza que isto não exerce nenhuma influência efetiva em sua trajetória profissional (Prof. U).

Vale a pena destacar, como ilustração, que a história do C.P.P. enquanto entidade de classe traz evidências de que a própria estrutura da entidade, assim como as formas de ação paternalista, pouco ou nada contribuem para uma participação mais crítica:

"O C.C.P. surge em 1930, num período histórico marcado pelas mesmas características de outras organizações de classe no Brasil. Criadas por iniciativa governamental, essas entidades já nascem comprometidas com o aparelho do Estado e nem sempre conseguem representar e defender acertadamente os interesses dos professores a ela associados. Neste contexto, revelador de um nível ainda incipiente de articulação política dos trabalhadores em geral, não se poderia esperar que órgão representativo dos professores assumisse características diferentes".
"... o C.P.P. tem uma atuação que se caracteriza por seu caráter legalista. Suas intervenções geralmente fazem-se por via institucional, buscando acordos que nem sempre correspondem aos verdadeiros interesses da categoria" (Mello, 1984:139).

Neste sentido, fica nítido que a influência que a associação de classe pode exercer no pensamento pedagógico e político do professor está atrelado ao que significa esta associação enquanto instância de análise e reflexão da realidade brasileira.

Merece destaque a colocação de uma professora que só atua no curso noturno e que tem uma participação ativa na Pastoral Social e Pastoral da Criança de uma pequena cidade. Ela assim se expressa sobre a influência que esta participação traz para sua vida profissional:

"Na pastoral trabalho com crianças de zero a seis anos e mães, todos carentes. Além da observação do desenvolvimento da criança e as experiências que as mães me passam, os relatos contribuem para melhor orientarmos nossas alunas no trato com crianças". (Prof. M).

Ela ainda nos relatou, num dos contatos, que as atividades aí desenvolvidas têm sido o ponto básico de entendimento da realidade de vida das alunas, uma vez que a maioria trabalha na lavoura durante o dia todo. Tais atividades têm permitido à professora repensar sua prática em sala de aula, utilizando, muitas vezes, propostas metodológicas que vivencia nos encontros da Pastoral.

Como descrevemos na amostra, o número de professoras que localiza influência na sua prática docente, a partir do envolvimento em grupos ou associações é muito reduzido. Poucas professoras buscam outros espaços de transformação da sociedade.

Essa situação traz limitações no plano das representações das professoras de Didática junto aos seus alunos normalistas. De um lado, a escassa prática social das professoras pode reforçar uma visão de mundo fragmentada, onde figura a prática de sala de aula de um lado e a prática político/social do outro. Isto se torna mais grave quando consideramos que os alunos da Habilitação Específica para o Magistério, tenderão a reproduzir as práticas das professoras que admiram e que poderiam influenciar o seu futuro desempenho docente.

Da mesma forma o número de professoras que deixou resposta em branco é bastante expressivo (50%) e, nos levou a questionar se a concepção das professoras sobre envolvimento em grupos ou

entidades de classe ainda vem carregada de uma visão inadequada do que seja a dimensão política, que é inerente à ação docente.

6 A REPRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

Nesta parte do trabalho tento retomar o discurso pedagógico das professoras a partir das suas repostas ao questionário, das observações de sala de aula, assim como a entrevista com a professora efetiva de Didática.

Ao tentar captar o discurso pedagógico, procuro entendê-lo não isoladamente, como uma entidade única ou singular, mas gerado dentro de uma prática pedagógica e social.

Este discurso, analisado inicialmente, privilegia o conjunto elaborado de idéias que norteiam o trabalho pedagógico do professor e que Mello (1982:41) chama de "ideário pedagógico". A percepção da professora sobre a relação escola-sociedade, a disciplina Didática, o papel do professor e do aluno aparecem no seu trabalho diário, expressando a sua representação, isto é, aquilo que ela filtrou, em decorrência de sua prática social e suas condições de vida.

Posteriormente, a discussão recai sobre a representação dos procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula, considerando os diferentes elementos do processo de ensino.

6.1 A representação sobre Relação Escola-Sociedade

Quando perguntamos sobre a função da escola na sociedade brasileira as professoras revelaram algumas características das representações que parecem partir da percepção da realidade com a qual elas se defrontam no seu cotidiano escolar.

A maioria das professoras destacou a importância do papel transformador da escola diante da situação de desigualdade social presente. Esse papel modificador aparece como função determinante da escola, porém, afirmam que em termos reais, não é o que acontece:

"Através da escola a sociedade seria cada vez mais igualitária, mas não é o que acontece. Para alguns é parte das atividades de formação, para outros é tudo. A escola como instituição confirma e assegura a estrutura social." (Prof. E)

"A função da escola no meu ponto de vista deveria ser a formação de indivíduos transformadores da sociedade, mas infelizmente a escola só reforça a sociedade existente que não é satisfatória." (Prof. B)

A representação da função social da escola indica, também para esta professora, o papel transformador que essa escola deveria desempenhar, mas não o faz. Quando ela enfatiza que a escola reforça a sociedade que aí está, ela mostra evidências, na sua fala, de uma perspectiva reprodutivista da educação⁽⁹⁾. Não há nestes dois depoimentos anteriores indicadores que possam considerar a possibilidade da escola tornar-se espaço de ruptura

(9) Bourdieu & Passeron (1975); Baudelot e Establet (1975); Bowles e Gintis (1970); analisam a questão educacional a partir de uma perspectiva reprodutivista.

e resistência aos padrões e valores impostos por esta estrutura social.

Isto significa que o papel da escola como confirmadora e reforçadora das estruturas sociais pode não ser tão evidente como sugere a teoria da reprodução. Percebemos isto em dois depoimentos onde transparece uma função que é primordial da escola: ensinar o aluno de maneira consciente e crítica, contribuindo para a ampliação da vivência social, no sentido de abrir oportunidades e possibilidades de acesso a uma vida mais digna:

"A escola deve desempenhar bem e criticamente sua função de ensinar para formar profissionais competentes e conscientes da luta por melhores salários e melhores condições de vida". (Prof. A)

"Despertar espírito crítico de seus alunos para que reinvidiquem melhores condições de vida, ensinando-o a ler, escrever bem, e preparar profissionais que possam contribuir para mudança da sociedade". (Prof. S)

A preparação de homens que possam contribuir para a mudança da sociedade através da formação do espírito crítico, aprendizagem da leitura e da escrita, a conscientização sobre a realidade social e o acesso à cultura marcam o pensamento das professoras. Entretanto, junto com esta visão dos instrumentos que a escola deveria utilizar para ser agente de mudança, há por parte das professoras uma clareza de como a escola abdica desse seu papel de ensinar, para assumir outras funções que são conseqüentes de um quadro social injusto. É o que expressa uma das professoras:

"Deveria ser agente de mudanças, ainda que permanecendo como transmissor e valorizador da cultura. Sinto a escola hoje como que esvaziada dessas funções, agindo mais como agente de suplência para a resolução de problemas sociais." (Prof. Q)

Três das professoras respondentes destacam o papel da escola como complementar da ação educativa da família ou de outras instituições que, nos moldes do objetivo geral da lei 5692/71, pretendem a formação integral dos educandos, no sentido de integrar e adequar o aluno à sociedade e de desenvolver hábitos e atitudes.

Uma delas assim expressou seu pensamento:

"A função da escola será recurso valioso, completando a ação da família ou outras instituições, para a formação integral do educando, nos aspectos do objetivo geral da lei 5692".

A tendência contida nessa afirmação sobre o papel da escola mostra como o conteúdo ideológico das reformas de ensino, ocorridas no início da década de 70, continuam presente nas concepções das professoras. A concepção de educação presente na legislação neste período, entende a escola como entidade neutra, que cumpre uma função equalizadora, sem questionar os próprios mecanismos de discriminação social, quanto os da própria ordem econômica e política, que aí se encontram dissimuladas.

Embora 75% tenham reconhecido a função social da escola e seu papel transformador da sociedade, observamos que no seu cotidiano de sala de aula, as professoras têm muita dificuldade

de incorporar nas suas representações, as contradições presentes na escola e na sua prática pedagógica.

6.2 A representação sobre o papel da Didática

No que diz respeito ao papel da Didática na Habilitação Específica para o Magistério, as professoras enfocam como fundamental a disciplina no curso, pois ela vai garantir um desempenho eficaz do professor na sala de aula.

Vale ressaltar que as professoras de Didática que têm experiência no magistério primário foram as que mais levantaram a preocupação com uma didática formadora de um profissional consciente, crítico, responsável e conhecedor do contexto em que vai atuar. Assim se expressam duas delas sobre o papel da Didática:

"Formação do profissional consciente e crítico, com formação geral e atual que lhe permita o exercício responsável do magistério." (Prof. A)

"O papel da Didática na Habilitação Específica para o Magistério é fazer que o futuro professor tenha uma visão ampla e profunda do contexto em que vai atuar."

Vê-se pelos depoimentos, que há uma preocupação constante com a realidade escolar e com uma Didática reflexiva e crítica, que possa colocar o futuro profissional diante do real da escola:

"O conhecimento da Didática garante um desempenho eficaz do professor, não basta porém, apenas "conhecer", mas acima de tudo experimentar e questionar a realidade". (Prof. I)

"O papel da Didática é de suma importância, pois é através dela que o futuro professor terá condições de

assumir uma postura coerente diante da clientela que irá atuar". (Prof. J)

Retomo, aqui, as observações feitas numa classe de Habilitação para o Magistério. A professora observada acumula 30 anos de atividades na escola primária e o tempo todo em que trabalha os conteúdos, ela se preocupa em direcioná-lo para a realidade da escola primária, confrontando, ainda, com os dados trazidos pelas alunas nos estágios realizados.

A professora ao entrar na sala de aula retoma o tema da aula anterior para dar um fechamento ao assunto. Questiona o significado do tema com a classe: Por quê ensinar ciências? Há no momento um silêncio geral na sala de aula, até que as alunas começam a levantar pontos isolados e dispersos sobre a questão. A professora então, coloca no quadro o ponto central da discussão da aula anterior:

Objetivo do Tema: Observações

Informações

A partir daí, lança questões às alunas: "Posso falar de Cometas com as crianças? É necessário considerar o meio que vive esta criança? Como vou ensinar estas crianças a observar? E assim, ela vai sugerindo possibilidades de trabalhar a questão da observação numa experiência de ciências." Retomo aqui suas palavras: "É necessário trabalhar com aquilo que se tem em mãos e

fazer de uma aula comum, uma aula onde a aprendizagem realmente ocorra." Em seguida ela relaciona o tema da aula com o estágio vivido por uma das alunas numa classe de pré-escola, onde foi trabalhada uma experiência de ciências a partir do concreto. E completa: "Viram? Professor não é aquele que se senta e traz tudo pronto para o aluno, mas aquele que faz junto".

Passa, então, a situar a criança numa perspectiva psicológica e social, sempre se reportando e questionando o que se tem feito na sala de aula.

Um dado significativo na questão sobre o papel da Didática para as professoras de Habilitação ao Magistério é que as professoras que não tiveram experiência no magistério foram as que mais apontaram o caráter instrumental da Didática. Algumas citaram as técnicas, os materiais didáticos como meio de se chegar ao conhecimento e compreensão da dinâmica de sala de aula, o que pode ser ilustrado pelo depoimento que vem a seguir:

"Colocar o professor em contato com a realidade da sala de aula, e instrumentá-lo quanto aos métodos, materiais didáticos, etc. levando-o a desenvolver sua própria criatividade". (Prof. M)

Outros papéis foram atribuídos a disciplina Didática na Habilitação para o Magistério, pelos professores que não têm experiência no primário:

"... estimular e orientar o aluno para a carreira do magistério." (Prof. A)

"... não acumular informações." (prof. E)

"... através do estágio, o aluno tem realmente a oportunidade de verificar se existe vocação." (Prof. A)

Nestes outros papéis que aparecem nos depoimentos, a Didática é concebida como disciplina integradora e articuladora de outras disciplinas. Embora sustentando que essa integração não acontece, as professoras que ministram outra disciplina fazem esta integração por conta própria, mas somente entre as disciplinas que lecionam. É o caso das professoras que lecionam Psicologia e Didática. Assim se expressa a professora M.

"Trabalho com duas delas, Psicologia e Didática, então eu faço o relacionamento entre elas".

Outra professora desabafa:

"Deveria haver maior entrosamento entre a Didática e as demais disciplinas, infelizmente isto não ocorre, acarretando um ensino isolado, com conteúdos não relacionados, fragmentados, quando deveriam ser elo de ligação". (Prof. B)

Nesse depoimento e Percebemos bem como o relacionamento e colaboração entre a Didática e as demais áreas do saber poderia nortear e conectar a questão do ensino, já que a Didática se constitui na área de saber que busca compreender tal fenômeno.

Dessa forma, a questão da interdisciplinaridade no ensino poderia conduzir os professores a uma situação de troca, intercâmbio e reciprocidade. Fazenda (1987:114) indica que é na troca de experiências, que se trava uma proposta educacional interdisciplinar. Essa troca não significa apenas integração de

conteúdos de um programa, mas também um questionamento de todos os problemas relativos à instituição escolar, assim como, a busca de uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento. Nesse sentido, ela propõe que o engajamento num trabalho desta natureza poderia ser uma resposta ao trabalho fragmentado e solitário que se trava nas escolas, e que nossa professora explicita no seu depoimento.

Outra professora sugere que o período de planejamento no início do ano poderia ser a oportunidade de iniciar esse relacionamento entre todas as disciplinas.

A experiência na escola básica é apontada como o principal critério que define o bom professor de Didática. Para 70% das respondentes, a professora que tem experiência na escola primária, apresenta maior capacidade de aproximar o seu aluno da realidade escolar que irá enfrentar no futuro exercício da profissão.

Tanto as professoras que de alguma forma possuem experiências no ensino para crianças, como as que só trabalharam na Habilitação para o Magistério, afirmam que a teoria só tem valor na Didática se for confirmada pela prática e que a passagem do professor pela escola de 1º grau vai auxiliar o aluno a entender a prática pedagógica. Eis alguns dos depoimentos ilustrativos dessa posição:

"Antes de tudo gostar de ser professor de Didática e já ter trabalhado no 1º grau. É preciso que seja também

atualizado pois só assim estabelecerá um vínculo entre a teoria e a prática." (Prof. G)

"Na minha opinião, experiências com alunos de 1º grau ou pré, para que os educandos percebam exatamente a posição do adulto na vida da criança, suas influências, seus métodos, sua maneira de ensinar, conhecendo profundamente a clientela que irá trabalhar." (Prof. P)

Além disso, três professoras, citam a atualização, o estudo constante e conhecimentos da psicologia da aprendizagem como elementos que caracterizam o bom professor da Didática.

Para um dos respondentes, a questão de identificar o professor como mediador entre o conhecimento e o ato de ensinar surge como elemento essencial e característico de um bom professor de qualquer disciplina, mas a ênfase para o professor de Didática vem localizada na segurança que esse profissional deve possuir como mediador desse conhecimento, e como "orientador consciente do que e de como orientar as descobertas do aprender." (Prof. U)

Este depoimento nos leva a refletir sobre o papel mediador do professor de Didática. O que está "em jogo" é a própria concepção de conhecimento que permeia não só o trabalho docente das professoras, mas também, a forma como ela construiu o seu próprio saber didático. O processo de construção do conhecimento de um sujeito, que é histórico, surge e se confunde com o próprio impulso de vida, ou seja, concomitantemente à ação.

Para Gramsci (citado por Grisoni o Maggiori, 1973) este conhecer seria o sentir, ou seja, a expressão de um modo de ação prática que traduz um certo número de necessidades, desejos e normas. O sentir desta forma estaria no âmbito da subjetividade pura.

No outro extremo, ainda segundo Gramsci, estaria o "saber" como algo estático e unilateral que só ganha movimento e vida através do "compreender", isto é, o "compreender" seria o elemento dinâmico e necessário do processo que permite ao "sentir" tornar-se "saber" e inversamente ao "saber" o apreender do "sentir".(10)

Percebemos, assim, que o conhecimento é algo dinâmico e que a mediação possível a ser vivida por este profissional da Didática é no sentido de tornar o seu fazer didático também dinâmico, criando novas formas de apropriação desse saber pelos alunos, assim como, os meios de produção deste saber.

A professora por nós entrevistada relatou com muita procedência a influência recebida de sua professora de Didática no Curso Normal. Sua opção em trabalhar com Didática , traz marcas de convivência com esta professora. Ela nos conta:

(10)Esta reflexão sobre conhecimento faz parte do Relatório da Pesquisa "O Cotidiano da Escola Normal e a Construção de um Novo Saber e um Novo Fazer Didáticos" sob a coordenação das profa Dra Marli André e Ivani Fazenda. Participei da equipe de trabalho juntamente com Eurize Pessanha, Maria de Fátima Chassot, Mariza D. C. Elias e Neide Martins Arrias.

"Eu tinha uma professora de Didática no Curso Normal que eu gostava muito e admirava o trabalho dela, eu acho que isto me influenciou e eu fui fazer Pedagogia na PUCC..."

"... é gostoso ver as alunas falando de competência, e eu procuro lançar desafios, porque eu acho que aquela professora de Didática passou muito pra gente: passou a responsabilidade de não se dar uma péssima aula, de você querer zelar por um nome, pelo profissional que se é."

Arriscamos afirmar que a concepção sobre o papel da Didática vem marcada pela influência que antigos "bons professores" exerceram na vida dos seus alunos. Isto nos reporta ao estudo efetuado por Cunha (1988) junto a professores considerados "bem sucedidos" na sua prática docente atual.

Os depoimentos colhidos sobre o papel da Didática expressam, na sua maioria, uma concepção da disciplina que parece não ignorar as condições concretas em que se desenvolve o ensino, indicando, muitas vezes, uma determinada direção política na abordagem deste processo de ensino.

No entanto, a prática cotidiana por nós acompanhada não revelou, na maior parte das vezes, esta prioridade. As contradições presentes na prática cotidiana da sala de aula supõe que a representação do papel da Didática, presente nos depoimentos, não está conectada com a experiência concreta de cada professora.

Observamos que a tendência presente no trabalho das professoras de Didática está voltada para uma perspectiva tecnicista, tal qual encontramos explicitado nos programas de ensino. As receitas e os modelos são usados como recurso para a futura professora sair-se "bem" na sala de aula. Há um formalismo presente no trato da questão do planejamento didático e das técnicas de ensino, sem uma reflexão junto às alunas sobre "por que", "para que" e "para quem" servem tais técnicas.

A título de exemplo, registramos uma aula de uma das professoras observadas:

Logo após entrar na sala (3º ano noturno) a professora faz a chamada e começa haver um pequeno tumulto entre as alunas. Elas perguntam sobre a avaliação já que ficaram muitos dias sem aula, em consequência da greve do magistério.

"Nada poderá ser avaliado a fundo" comenta a professora. E ela continua reforçando que a greve só trouxe prejuízos e nenhum resultado foi alcançado. A seguir, e de uma forma abrupta, ela rompe o diálogo e começa a ditar a matéria: "As atitudes do professor diante da manifestação espontânea da criança". E, assim, continua ditando: "Nas expressões orais espontâneas, a criança normalmente se utiliza de expressões lingüísticas próprias do seu grupo social. Cabe ao professor respeitar e se conscientizar da existência efetiva de outras variantes."

Neste momento, uma aluna interrompe e pergunta o que é isto. A professora responde: "A criança já vem com linguagem própria, dependendo da região."

Assim ela continuou ditando a matéria até o final da aula, só parando vez ou outra, quando solicitada pelas alunas. (Prof.D)

A partir destas anotações, parece-nos que os conhecimentos não são aí trabalhados de forma contextualizada. Desde a questão da greve, quando a professora expressou uma visão social fragmentada, sem uma análise mais crítica do significado dela. Não houve a preocupação de historicizar esta questão. Prevalece uma noção imediatista, em cima dos resultados finais e não do processo participativo dos professores.

No que diz respeito ao tema tratado em aula, a professora não possibilitou, no decorrer da aula, que a aluna refletisse sobre suas atitudes no trato da questão das expressões espontâneas da criança, daquilo que é imprevisto e criativo nas crianças. Da mesma forma, não houve aprofundamento teórico referente à Competência Lingüística, Linguagem e Meio Social ou qualquer relação com a Alfabetização.

Por fim, a utilização do ditado na maioria das aulas observadas não se fez acompanhar de uma reflexão e aprofundamento do conteúdo. O próprio fato de as alunas ficarem escrevendo quase

o tempo todo, impede que elas coloquem suas dúvidas ou cheguem a pensar sobre elas.

No momento do ditado, a classe permanece em silêncio e a professora, por sua vez, fica liberada para transmitir "qualquer" conteúdo, mesmo os que ela desconhece totalmente.

O que mais nos chamou a atenção, nas diversas situações observadas, foi a ausência de reflexão, de questionamento e de um dinamismo nas aulas.

6.3 A representação sobre o aluno da Habilitação Específica para o Magistério

Ao decidirmos trabalhar com as professoras da Habilitação Específica para o Magistério consideramos que a percepção que elas têm dos seus alunos pode revelar alguns aspectos que são determinantes na prática desenvolvida na sala de aula. Os depoimentos das professoras e a observação do seu trabalho apontam para uma visão própria que cada uma construiu sobre seus alunos. Entretanto, vale lembrar que esta construção está localizada num contexto histórico-social, onde muitas vezes as expectativas que a própria escola e a sociedade estabeleceram previamente interferem de forma decisiva na representação das professoras.

Assim, o grande número de mulheres que freqüentam o antigo Curso Normal e que foi ressaltado por duas professoras, pode ser considerado como uma expectativa social. Os raríssimos alunos do sexo masculino que freqüentam o curso o fazem, segundo as depoentes, no período noturno e é justificado em razão das disciplinas da grade curricular serem mais fáceis que um Colegial Comum, facilitando, assim, a conclusão do 2º grau.

Entre o grupo de alunos interessados pelo curso que fazem, encontram-se, segundo três professoras, aqueles que possuem a vocação e o "dom de ensinar" e aqueles que já desenvolvem algum trabalho na área do ensino, encarando o curso escolhido com

carinho e dedicação, o que as leva a inferir que o desempenho desses futuros professores será bom.

Mais três professoras citam a palavra "vocação", mesmo quando usada pela negação, atribuindo o desempenho ruim dos seus alunos, à ausência de vocação. Essa forma de representar o aluno revela uma concepção ingênua sobre o magistério enquanto escolha profissional. Mais uma vez os estereótipos vocação, dom, instinto materno são reproduzidos na prática docente e perpetuados junto aos futuros professores primários.

Isto nos remete ao estudo de Lellis (1989:79) junto aos professores normalistas do Rio de Janeiro que apontam o problema da falta de vocação como um dos responsáveis pela deterioração da qualidade do curso. Assim, tanto nos depoimentos dos professores do estudo acima, como no das professoras da nossa pesquisa, há uma tendência comum em culpar o próprio aluno pelos problemas existentes no curso.

Um grupo de alunos citado nos depoimentos das professoras é o das mulheres casadas, que procuram o curso como possibilidade de contribuir para o orçamento familiar, ou para sair da rotina do lar. No entanto, o que prevalece, na opinião de duas professoras, tanto no caso das alunas solteiras como no caso das casadas é o instinto materno, o que justificaria, segundo elas, um bom desempenho profissional.

O que nos chamou a atenção no depoimento destas professoras é que elas pertencem ao grupo de faixa etária mais baixa e, em nenhum momento, elas chegam a questionar em suas falas o fato de que estas mulheres possam estar fazendo uma revisão de vida e buscando uma direção profissional para si mesmas.

Para outro grupo de professoras que foram indagadas sobre como vêem o aluno da Habilitação Específica para o Magistério, encontramos afirmações que, segundo elas, caracterizam a heterogeneidade dos alunos. Isto fica demonstrado nas citações seguintes:

"São dois grupos: o dos que só pretendem o 3o grau para enveredar por um curso superior, que vão fazer magistério porque o consideram um curso "fácil" (por fácil entenda-se: com poucos conhecimentos das "exatas") e dos que querem ser professores e se frustam porque acham que o curso não os prepara convenientemente." (Prof. Q)

"Poucos: bastante interessados com a futura profissão (professor) e esforçados em adquirir conhecimentos específicos para tal profissão.

Alguns: perdidos entre os ideais consumistas e a sua realidade econômica; procurando, portanto, se encontrar no aprendizado.

Muitos: totalmente sem rumo certo, sem condições reais de encontrá-lo." (Prof. U)

Para 35% dos respondentes a maioria dos alunos procura o curso desconhecendo seu caráter específico de formação de educadores. A razão da escolha reside no fato do curso apresentar-se como a possibilidade de ingressar no 3o grau sem conviver com as ciências exatas. Nesse grupo de alunos, o

desinteresse, a insegurança e as dúvidas quanto ao rumo que darão às suas carreiras são observados pelos professores. Uma professora assim se expressa:

"Vejo a maioria dos alunos que freqüentam o curso de Magistério como pessoas desinteressadas, sem vocação, apenas interessadas no diploma. Uma minoria mostra-se interessada, com vontade e com habilidades para ser um bom docente. O próprio curso não oferece motivação ao aluno."(Prof.I).

Aqui mais uma vez o aluno é considerado o culpado pela deficiência do curso.

Outra professora indicou fatores extra-escolares como causa do desinteresse dos alunos pelo curso e justifica, assim, seu não envolvimento na situação, acrescido de um desânimo diante da realidade do curso em que atua.

"Vejo um aluno desinteressado, em razão do próprio curso não oferecer nenhuma motivação a ele, o que ocasiona uma acomodação do professor em relação ao trabalho docente mais atuante."

Percebe-se aí que o professor não chama para sua responsabilidade o fato do curso não apresentar maiores motivações ao aluno. Parece existir na visão deste professor uma barreira que divide o curso; de um lado, o curso se apresenta com qualidade deteriorada, e, de outro lado, o trabalho do professor aparecendo como que isolado do conjunto de fatores que determinariam uma mudança no próprio curso. Isto nos leva a um questionamento: Será que os professores não elegeram os alunos

como alvo para extravazar suas insatisfações quanto às suas condições de trabalho no magistério?

Deve-se destacar que para 40% das professoras, existe um grupo de alunos que apresenta bastante interesse pela profissão e se esforça para adquirir conhecimentos específicos em sua opção em fazer carreira no magistério. O desempenho desses alunos em classe permite a uma professora declarar que "... têm possibilidades de ser um bom docente" (Prof. J.). Outra professora declara que "... dentro desse grupo há os alunos que estão convictos que a educação é fundamental para qualquer mudança" (Prof. H.).

As representações expressas nos depoimentos destes professores, indicam que eles, acreditam no aluno que têm em sala de aula e vêem a possibilidade de um trabalho que os leve à superação dos problemas, sejam eles referentes à escolarização anterior ou às condições adversas da vida. Este aluno tem que lutar para poder freqüentar a escola.

Assim, nos fala a professora M:

"Acho que a maioria procura o magistério porque gosta, querem realmente dar aula, querem realmente continuar e fazer Pedagogia, História. Outras vão ficar com a pré-escola e outras pretendem de 1ª a 4ª série mesmo."

Essa mesma professora nos falou com muito entusiasmo sobre o interesse que o aluno que vai para o Magistério tem demonstrado nas suas aulas:

"O nível de hoje é melhor do que vinha antes, pelo menos é o que eu tô vendo aí. Eu estou com um 3º ano assim, que é melhor num sentido, ele não tem muito preparo, está péssimo em Língua Portuguesa, fraco em teoria, mas é um aluno mais interessado nas perguntas, diálogo em sala de aula, mais consciente, acho que o relacionamento com o aluno tá melhor, eu estou gostando mais." (Prof. M)

Esse depoimento mostra que nem tudo está perdido, que alguns professores conseguem enxergar possibilidade de fazer um bom trabalho nos cursos de Magistério.

Vale ressaltar o entusiasmo explicitado por algumas professoras que trabalham no curso noturno quando se referem aos seus alunos. Embora inúmeras vezes deixem transparecer as diferenças de rendimento, ou ainda as dificuldades com os estágios e trabalhos práticos, o interesse e dedicação na sala de aula parecem caracterizar boa parte da clientela do noturno. Esses alunos são trabalhadores, lutam pela sobrevivência e, no geral, só frequentaram o curso Noturno.

Um aspecto importante a ser considerado é que estas professoras, que assim se referem aos estudantes do noturno, são as professoras mais antigas e que já trabalharam no curso diurno.

Assim elas se pronunciam:

"Os alunos do noturno têm muita vontade de aprender e mudar de vida." (Profª E)

"Acho que as alunas do noturno são mais atentas que as do diurno, mais responsáveis e interessadas. Cansadas, mal preparadas, porém, com mais vontade de se formar." (Prof. M)

As concepções sobre os alunos surgidas entre as professoras que possuem maior tempo de serviço no magistério parecem ser mais coerentes do ponto de vista das representações. Este grupo de professoras, quando observadas no seu cotidiano da sala-de-aula apresentaram uma atitude de maior compreensão frente a este aluno, revelando um esforço no sentido de trabalhar com eles a partir das dificuldades concretas que possuem.

Assim, a forma como a professora concebe o seu papel de educadora na sociedade de hoje e o seu papel diante das situações de contradições e desigualdades presentes na sala de aula, parece se constituir no ponto determinante na construção das representações que se apresentaram mais coerentes sobre o aluno do curso de Magistério.

6.4 A representação sobre a relação professor/aluno

Para a maioria das professoras o relacionamento entre elas e seus alunos é muito bom, reinando um clima de respeito mútuo.

Segundo duas professoras, a dinâmica da própria disciplina favorece a troca de experiências e facilita o relacionamento. Uma delas afirma:

"A Didática aplicada favorece a troca ampla e aberta das experiências e crescemos juntos, educadores e educandos envolvidos em respeito mútuo." (Prof. O)

Outra professora considera que o relacionamento aberto e compreensivo na sala de aula favorece o exercício da reflexão e auxilia o aluno a se posicionar nas diversas situações de sala de aula e fora dela. Acrescenta,

"Um relacionamento aberto permite que as experiências de aprendizagem ocorram normalmente." (Prof. U)

Outra declara:

"Muito bom, impera a amizade, valorizo muito a troca de experiências." (Prof. G)

Os depoimentos de quase todas as professoras expressam uma rejeição ao autoritarismo na sala de aula. No entanto, parece que há uma confusão sobre o que se representa e o que se vive no cotidiano da sala de aula.

Pudemos observar na prática de sala de aula de duas professoras, que sua concepção de bom relacionamento com os alunos assume uma feição "aparente" de liberdade, que esconde a falta de domínio do conteúdo da disciplina. Situações como o comércio de produtos durante a aula, alunos que entram e saem da aula a qualquer momento para lancha, o próprio professor parando uma explicação para comer junto com o aluno, ou ainda professor contando piadas nos grupos de trabalho, foram algumas situações com que nos deparamos. Essas professoras concebem o bom relacionamento como "camaradagem", o que parece desvirtuar totalmente o papel da escola.

Porém, observamos um clima de respeito, atenção mútua e diálogo constante entre professores e alunos, quando aqueles asseguram aos alunos uma transmissão clara do conteúdo e utilizam práticas metodológicas que favorecem o processo de apropriação dos conhecimentos.

Assim, os professores que conseguiam encaminhar seu trabalho no sentido de estimular uma construção do saber escolar junto com os alunos, tornavam-se mais próximos deles e mais influência exerciam sobre seu comportamento. É o caso da professora 'M' que desenvolveu um projeto de pré-escola junto às crianças de uma favela e que durante um ano todo conviveu com suas alunas para planejar todas as atividades que eram desenvolvidas. É ela quem nos conta:

"Neste contato diário de fazer e refazer juntos tudo o que seria trabalhado com as crianças, foi acontecendo

uma aproximação cada vez maior entre eu e as alunas e os alunos entre si."

Consideramos aqui, que a questão do relacionamento com os alunos assume nesta disciplina uma característica especial, de um maior compromisso entre professores e alunos, já que ela faz parte do conteúdo do programa e será discutido entre eles. Porém, a força maior neste relacionamento entre professores e alunos não reside só na reflexão sobre ele, mas especialmente na forma como se estabelece o envolvimento entre os professores e os alunos. Isso nos reporta a Oliveira (1987:120) ao ressaltar a importância das atitudes no cotidiano escolar:

"É comum ouvir-se dizer que o professor ensina como ele foi ensinado e não como foi ensinado a ensinar. Na relação professor-aluno verifica-se algo semelhante: o aluno, através do fazer do professor, acaba aprendendo muito mais atitudes e outras maneiras de ser do que "o que" o professor ensina. O modo como o professor desenvolve o seu dia-a-dia em sala de aula (independente ou não do discurso que proclama) contribui em muito (sabendo-se disso ou não) para a formação da postura do aluno (tanto no que diz respeito ao seu pensamento como a sua ação), dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação à prática social na qual se insere."

7. A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

7.1 A organização da aula

As professoras de Didática afirmaram em seus depoimentos que iniciam a aula revendo o conteúdo da aula anterior. Quanto à abordagem do novo conteúdo elas dizem utilizar a aula expositiva, a discussão de temas em grupos e ensino dirigido. Algumas professoras preferem a apresentação do quadro sinótico, com discussão posterior.

As professoras que já possuem experiência no ensino primário, dizem que enriquecem suas explicações utilizando a discussão e participação dos alunos e retomando, como recurso de transmissão de experiência, sua prática na sala de aula com crianças pequenas. É o que diz, por exemplo, a professora Q:

"Tenho diversificado o tipo de aula, utilizando trabalho em grupo e ensino dirigido algumas vezes. Pesquisas também foram feitas e discutidas em classe. O tipo mais freqüente de aula é aquele em que apresento o sinótico, discuto-o com as alunas, peço um trabalho prático e posteriormente analiso-o. Conto muito da minha experiência, e tenho uma reserva de casos acontecidos com alunos, para contar e fazê-las analisar."

Outra professora assim descreveu:

"Numa aula onde trabalhamos num texto geralmente relacionado com a educação infantil, o texto é lido individualmente, sendo as dúvidas ou colocações polêmicas anotadas e discutidas posteriormente. As alunas me entregam um relatório e para encerrar eu dou o fecho do assunto, isto é, exponho a minha opinião baseada na minha vivência e experiência com elas."
(Prof. A)

O uso de quadro sinótico como procedimento de ensino surge no depoimento de seis professoras. Segundo elas, é usado para sintetizar um assunto que foi explorado anteriormente.

O trabalho em pequenos grupos para discussão de algum texto, aparece como recurso utilizado nas aulas. Quatro professoras disseram que utilizam o trabalho de discussão em grupos, dependendo do tema a ser abordado.

Segundo os depoimentos, os procedimentos privilegiados pelas professoras no ensino da didática são a exposição oral, o quadro sinótico e a leitura e discussão de textos.

No entanto, no período em que as professoras foram observadas na sala de aula, pudemos verificar que a aula expositiva é o procedimento privilegiado no seu trabalho docente.

Da mesma maneira, encontramos muitas professoras utilizando o Ditado em sala de aula, sendo que uma delas utilizou-o em quatro aulas, dentre as cinco em que foi observada. A temática desenvolvida nessas aulas daria margem para um encaminhamento mais dinâmico da aula, podendo contar com a participação mais efetiva dos alunos, o que, entretanto, não ocorreu. Verificamos isto, por exemplo, numa aula sobre Sistema de Numeração Decimal, e ainda, numa aula sobre Audio-Visuais.

Quando as professoras foram indagadas sobre como fazem para despertar o interesse dos alunos, a maioria afirmou que a própria disciplina favorece o interesse do aluno, por que trata das questões relativas ao próprio processo de ensino. Elas enfatizam, também, que a disciplina facilita a aproximação entre professor e aluno porque o relato de experiências é um recurso muito utilizado, assim como a confecção de materiais didáticos, que , possibilitam, segundo elas, uma maior interação com o aluno. Verificamos que esta interação é intensificada nas atividades executadas coletivamente, por meio da colaboração e cooperação.

Vale a pena registrar o acompanhamento que fizemos de todo o processo de construção de uma peça de teatro, coordenado pela professora de Didática e apresentado pelas alunas em todos os períodos. Esta atividade acontecia paralelamente a uma exposição sobre materiais pedagógicos, coordenada pela mesma professora e pelos alunos da Habilitação para o Magistério. Percebemos que se estabeleceu uma troca entre alunos e entre professora e alunos, e que cada aluno demonstrou ser muito responsável pela atividade que eles mesmos produziam. Isto nos indica que algumas atividades que se diferenciam das aulas mais comuns, quando bem planejadas e acompanhadas, podem se transformar em trabalhos que tornem os alunos mais independentes e organizados.

Neste sentido, o professor que tem consciência da importância de um trabalho de equipe e das situações concretas no Curso de Formação de Professores, pode apresentar ou descobrir

junto com seus alunos, alguns caminhos de vivência deste processo, que envolve desde planejamento inicial da atividade, a sua organização e, também, a avaliação.

Existe uma preocupação, que transparece no depoimento de duas professoras, em buscar formas alternativas de trabalho que possam garantir o interesse e a participação dos alunos. Porém, são atividades isoladas e não organizadas dentro de uma concepção de Didática que expressa determinada direção política de trabalho. São atividades desenvolvidas para tornar o aluno mais satisfeito e motivado nas aulas. A professora 'L' dá seu depoimento:

"Procuro trazer assuntos que realmente sejam do interesse das alunas, onde todas possam participar. Algumas palestras com participação de pessoas relacionadas à área, também informam, quebram a rotina."

As professoras que trabalham com o curso noturno disseram que as aulas são organizadas em função de despertar interesse dos alunos, já que vêem cansados para as aulas.

"Como dou aula no curso noturnos, a maioria dos alunos trabalha o dia todo, não é fácil motivar alunos que já chegam cansados. Procuro tornar minhas aulas interessantes através de relatos de experiências vividas por mim, procurando a participação de todos na leitura e discussão." (Prof. I)

7.2 A representação sobre a relação teoria-prática

Consideramos que, especialmente no Curso de Formação de Professores da Escola Básica, a teoria deverá ser formulada e utilizada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, influenciando e apresentando elementos para a tomada de novas ações, portanto, teoria e prática não podem ser consideradas separadamente.

No seu estudo sobre a questão da teoria e da prática como um dos problemas básicos da educação, Goergen (1979:29) considera que:

"Teoria e prática não se opõem como dois campos originalmente distintos, como duas concepções separadas que seriam relacionadas uma à outra apenas num segundo momento: ambas são, ao contrário, dois aspectos de uma só realidade. Toda a prática pedagógica pressupõe sempre elementos de teoria, mesmo que esta prática não tenha consciência disto. A mais simples prática educacional supõe normas e objetivos que podem estar sendo aceitos como naturais ou evidentes, mas que, quando sujeitos a uma análise rigorosa, revelam-se pressupostos irrefletidos, por vezes sem fundamento e até falsos. Qualquer prática, por mais simples e natural que pareça, está carregada de teoria."

As várias observações das aulas das professoras de Didática sugeriram-nos que elas apresentam uma visão dicotômica do que seja a relação Teoria/Prática, centrada na separação entre uma e outra. Da mesma forma, essa divisão apareceu claramente no depoimento de uma das professoras, cuja visão de teoria vem expressa nos momentos em que ela desenvolve com os alunos a

leitura e discussão de textos e a prática se realiza no momento de confecção de recursos didáticos. Eis o seu relato:

"Divido minhas aulas em teóricas e práticas:

- nas teóricas distribuo apostilas por grupos, lemos e discutimos por partes;

- nas aulas práticas - confecção de recursos para alfabetização."

Esta visão também está presente no depoimento da professora

T:

"Costumo geralmente ir ditando a teoria e explicando a parte referente à prática, na lousa."

O relato das experiências das alunas, vivenciado durante o estágio, poderia ser um momento privilegiado de tratar a questão teoria-prática, numa visão de unidade e vinculação. No entanto, observamos que na sala de aula o estágio não é enfocado como momento de problematização, mas como mero relato.

Os professores parecem ter grande dificuldade para fazer uma reflexão sistematizada, utilizando os dados obtidos na observação da prática pedagógica das escolas.

Contrastando com esse quadro, encontramos uma experiência de ação recíproca professora-aluno-realidade, onde era desenvolvido um trabalho com Estágio e Didática numa favela da periferia. A classe da Habilitação ao Magistério responsabilizou-se por um grupo de crianças em idade pré-escolar e começou a prepará-las para a alfabetização. Elas iam para a favela, mesmo

sem sala de aula, trabalhando sob árvores. Após o contato diário com as crianças e também muitas reflexões, concluíram que o eixo do projeto seria o desenvolvimento da Linguagem Oral. Durante dois anos houve um trabalho conjunto de ação-reflexão-ação envolvendo, além das estagiárias e da professora de didática, a diretora e professoras da 1ª série da escola do bairro.

A professora contou-nos com entusiasmo como se desenvolveu o projeto:

"Dos meus anos de magistério essa foi a melhor experiência que eu tive. Eu tinha que planejar essas aulas com elas diariamente pois eram duas alunas respondendo pela classe em cada dia. Então eu tinha que passar pra outra aluna que tinha que fazer toda uma comunicação em sala de aula, o planejamento ia sendo feito com elas, que estava sendo dado, onde parou. O trabalho era ao ar livre, um dia chovia, outro o vento carregava as folhas das crianças. Mas foi lindo, lindo, porque as alunas assumiram; primeiro a responsabilidade, assumiram aquilo, acharam ótimo e a gente via a criança crescer. A criança que no primeiro dia não olhava o rosto da gente, e que quando a professora abaixava para dar um beijo, se afastava como se fosse levar pancada. E no final eu cheguei a me comover. Fizemos uma festinha de formatura e a gente via aquelas crianças declamando, cantando, apresentando bandinha. Foi assim muito bom e realmente essas meninas haviam feito um trabalho de pré-escola e também o trabalho de acompanhamento com crianças de 1ª série. Alias o trabalho começou aí. O 3º ano fazia trabalho de acompanhamento com crianças de 1ª série a pedido da diretora. Nós não tínhamos sala de aula, então nós íamos embaixo das árvores, na periferia, e uma cena que me comoveu muito foi ver uma aluna que faz pedagogia na UNICAMP alfabetizar as crianças. Ela colou nas árvores as palavras trabalhadas e as crianças aprendiam sentadas ao redor da árvore, isso me comoveu muito. No final do ano fiz uma avaliação desse trabalho de acompanhamento com as alunas e elas chegaram à conclusão que o que estava faltando para aquelas crianças era trabalho todo de contato, história, linguagem oral. Eu me lembro que na ocasião elas apontaram muito a linguagem oral, livros (a gente era meio Emília Ferreiro sem saber). Então concluiu-se que era necessário um trabalho de pré-escola com essas

crianças. Elas sugeriram, e no momento que elas sugeriram eu contei para a diretora da escola o meu resultado e a avaliação das minhas alunas. Ela havia feito uma avaliação com as professoras dela de 1º ano sobre o trabalho das alunas e parece que as idéias se encontraram. A diretora topou a idéia das alunas assumirem a responsabilidade de ensinar as crianças daquela comunidade. Nós começamos e o trabalho durou dois anos e depois parou."

Ela nos revelou, ainda, que foi a grande possibilidade que os alunos tiveram de discutir e refletir sobre algo que foi incorporado à sua vida, pois cada um se sentia responsável por toda situação de ensino que era compartilhada, além do que, possibilitou que convivessem com os problemas decorrentes da situação social, cultural de uma população próxima delas.

A convivência com a realidade concreta das crianças e a busca de elementos para interpretar e compreender esta realidade, juntamente com uma ação concreta junto a esta realidade, indica uma tentativa de buscar novas formas de relacionamento entre a teoria e a prática na formação dos professores da escola básica.

7.3 Representação sobre o conteúdo

Quando indagados a respeito dos conteúdos desenvolvidos na disciplina Didática, as professoras apenas citaram o programa oficial sugerido pela Secretaria de Educação do Estado. Não demonstraram dúvidas ou insatisfação com o conteúdo trabalhado. De um modo geral, o conteúdo de Didática é trabalhado com vistas a atender o programa mínimo estabelecido pelos órgãos competentes. Existe uma preocupação em garantir a seqüência da programação que foi elaborada no planejamento no início do ano letivo. Percebemos isto nos seguintes depoimentos:

"Comunicação Expressão: experiência na linguagem oral e escrita: desenvolvimento da audição.

Conceito de leitura: objetivos; fatores que condicionam o aprendizado da leitura. Técnicas de alfabetização, estudo da proposta do ciclo básico.

Direção da aprendizagem em ciência: estrutura, objetivos, programação das quatro primeiras séries.

Estudo da proposta do Ciclo Básico. Atividades de Ciência das quatro primeiras séries através do Plano de Ensino. Métodos e projetos, estudo dirigido Centro de Interesse Método Montessori." (prof. F)

"Planejamentos; métodos; técnicas; recursos áudio-visuais." (Prof. J)

"O conteúdo básico para desenvolver nas aulas é a metodologia, o que dar, como dar, e como avaliar os conteúdos propostos, para serem passados cuidadosamente a cada ação." (Prof. R)

Assim se expressou a professora D:

"É difícil dizer, pois existe um número grande de métodos, técnicas e disciplinas para serem ensinadas."

Considerando que a maioria dos professores prioriza no desenvolvimento do conteúdo da Didática a questão do planejamento e dos elementos do processo de ensino (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos, avaliação, etc.), o "ensinar" ou "passar" aos alunos tais conteúdos pode indicar uma apropriação dos mesmos pelos alunos sem que eles possam compreender a interrelação destes conteúdos frente às atividades teóricas e práticas que serão enfrentadas na sua vida profissional. Isto nos repota à reflexão de Luckesi (1987:13) sobre o compromisso pedagógico da Didática em relação aos conteúdos do ensino. Para ele os conteúdos são necessários para exercitar a nossa mente, porém, o conteúdo deve ser entendido na medida em que:

"... exercita a nossa mente na sua relação de apropriação, análise e compreensão do que está exterior a ela: a realidade, seja de forma direta, através da relação imediata com o mundo exterior, ou de forma indireta, via apropriação dos entendimentos já efetuados sobre o mundo exterior".

Essas observações nos fazem reportar à experiência relatada anteriormente junto às crianças da favela que possibilitou o confronto dos conhecimentos sistematizados com a prática social dos alunos, manifestado nos problemas e desafios surgidos no trabalho docente por eles vivenciado.

Concordamos com Martins (1989:176) quando diz "que é na forma de se vivenciar, refletir e sistematizar coletivamente o conteúdo em função de um problema prático, que se dá um novo significado ao conteúdo."

7.4 A Representação sobre a avaliação

Os depoimentos dos professores sobre o que é avaliar e qual a sistemática de avaliação utilizada no seu trabalho pedagógico revelaram uma concepção de avaliação que prioriza o rendimento escolar do aluno em termos da aquisição de conteúdos. Esta preocupação com a avaliação dos conhecimentos tem sido uma constante entre os educadores em geral, e também, ela foi representada, entre as nossas professoras, como determinante básico na questão da avaliação.

Note-se, que nos depoimentos não se questionou outros aspectos externos e internos que a prática da avaliação envolve, que vão desde a organização curricular, as disciplinas, o livro didático até os componentes de ordem psíquica, afetiva ou social que podem interferir no processo de aquisição de conhecimentos.

Nesta perspectiva, a forma como as professoras representam a avaliação adquire um significado especial, já que elas trabalham com a formação de professores, e que haverá uma tendência do aluno do curso de magistério de transferir para sua prática pedagógica, o processo de avaliação vivenciado durante o curso normal.

Os depoimentos deixam perceber a preocupação de que a avaliação do conteúdo pode operar mudanças na forma de pensar e agir do seu aluno.

Assim, a professora J. entende a avaliação como um processo que busca verificar as transformações ocorridas como resultado da assimilação dos conteúdos.

Ela nos diz:

"Avaliar, na minha opinião, consiste numa verificação do rendimento escolar e deve ser feito ao longo de todo processo de Aprendizagem. Rendimento Escolar consiste antes de mais nada, na soma de transformações operadas no pensamento, linguagem, maneira de agir e nas atitudes frente a situação e problemas." (Prof. J)

De uma forma geral, as professoras da Habilitação Específica para o Magistério, demostram em seus depoimentos que a avaliação ocorre ao longo do processo de ensino e que as provas bimestrais atendem mais a uma exigência burocrática.

Existe também uma valorização da participação e frequência do aluno em aula, o que aparece nos depoimentos de seis professoras. Apresentamos a seguir, dois deste depoimentos:

"Para mim a avaliação é contínua. Eu avalio o aluno todos os dias e sempre através da frequência e conseqüente participação nas aulas." (Prof. P)

"Uma boa avaliação é feita na base da observação constante, desde o primeiro dia de aula. Levo em consideração o esforço e a participação do aluno. Observação, frequência às aulas, a frequência do material pedido para as aulas, a limpeza, a organização, o capricho. Analiso os trabalhos detalhadamente." (Prof. B)

Outros instrumentos, além da prova bimestral, participação e frequência são considerados como capazes de fornecer informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. É o que afirmam três professoras:

"... tudo o que o aluno faz durante a aula. Cadernos, provas, exposição de trabalhos, os cadernos, a avaliação é feita diariamente." (Prof. L)

"... trabalho de pesquisa, confecção de material didático." (Prof. O)

"... a frequência do material pedido para as aulas, a limpeza e o capricho." (Prof. P)

Noutros depoimentos, encontramos uma perspectiva tecnológica na representação dos professores, no sentido da avaliação nunca perder de vista os objetivos propostos e, ainda, se constituir num instrumento de mensuração quantitativa, correspondendo, assim, à função de controle e medida presente nesta concepção.

Assim elas descrevem:

"Pela avaliação verifica-se em que medida e com qual valor a ação pedagógica atendeu aos objetivos a serem alcançados. Permite verificar se o aluno apresenta condições para realizar tarefas mais complexas. Poderá dar aos alunos critérios para sentir suas novas necessidades" (Prof. S, O)

"Avaliar é medir. Medir as condições, o aproveitamento do que foi aprendido." (Prof. T)

Um dado importante a ressaltar é que as professoras que se utilizam de conceitos mais abstratos, como os dos depoentes acima, são os que não tiveram experiências em classes de 1ª a 4ª séries, o que nos leva a reafirmar o valor da prática concreta

para a compreensão dos problemas determinantes do processo de ensino.

A auto-avaliação foi sugerida apenas por uma professora, como um instrumento no processo de aprendizagem.

Isso significa que os alunos dessas professoras têm tido pouca oportunidade de se situarem como avaliadores. Kenski (1989:15) descreve a importância da auto-avaliação na formação dos professores:

"O essencial não é que o aluno chegue à mesma nota que o professor, nem que ele substitua o professor no ato de avaliar, mas que consiga reconhecer a diferença entre uma produção satisfatória e uma insuficiente; que ele se aproprie dos instrumentos e dos critérios utilizados para avaliar sua própria aprendizagem; que ele passe a encarar a avaliação menos como uma atividade medida e mais como um esforço de comunicação entre ele próprio, o professor e o conteúdo a ser aprendido.

A possibilidade que o aluno tem de envolvimento com o processo de avaliação, sua participação efetiva na aferição dos resultados do grupo, dos outros colegas e de si mesmo vão ser contribuições decisivas para a sua formação de avaliador, condição inerente à sua função de professor"

Dentro desta perspectiva nós observamos e acompanhamos um processo de auto-avaliação desenvolvido por uma professora de didática referente à Semana da Criança. Os alunos realizaram inúmeras atividades junto aos alunos da escola básica que é anexada à Habilitação para o Magistério. A professora tomou o cuidado de clarear o porquê da auto-avaliação e porque escolheu as atividades da Semana da Criança. Ela apontou a

responsabilidade de cada um num trabalho que foi de todos. Percebemos que, inicialmente, os alunos demonstraram insegurança quanto à proposta da professora. Ouvimos alguns comentarem entre si que não iriam conseguir avaliar sua própria participação e a dos colegas. Percebendo o clima que envolveu a classe naquele momento, a professora pediu que fizessem um círculo e que falassem sobre as atividades desenvolvidas na Semana da Criança. Aos poucos os alunos foram se colocando e falando sobre sua participação individual e do grupo como um todo. No final das colocações demonstrou maior interesse sobre a questão da avaliação e fez inúmeras indagações acerca do próprio processo de avaliação que vem predominando durante sua formação.

Embora a maioria das professoras revelem em seus discursos um posicionamento relativamente aberto em relação à avaliação, os depoimentos não deixam transparecer uma atuação mais crítica do professor, sobre o seu próprio trabalho.

As professoras concebem e representam a avaliação somente em termos da aprendizagem do aluno. Os depoimentos não mostram uma preocupação em usar a avaliação na redefinição do seu trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que pensávamos nos aproximar do final deste estudo sentimos um desafio que agora se consolida e se reafirma. O grande desafio de continuar esta caminhada para desvendar novos caminhos, novos trajetos.

Esta caminhada que se constitui na nossa pesquisa permitiu apontar algumas respostas, ainda que insuficientes, às indagações que fizemos em relação ao nosso tema - conhecer os professores de Didática do Curso de Formação de Professores da Escola Básica e a representação dos mesmos sobre sua prática pedagógica. Para isso estudamos o seu discurso e a sua prática concreta nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério.

A análise das representações desses professores sobre sua prática revelou que representações e prática nem sempre se relacionam ou são expressas de uma forma harmônica. Apresentam-se, muitas vezes, como momentos contraditórios, onde o discurso nem sempre confirma a prática, ou seja, as professoras falaram uma coisa e fazem outra. Estas contradições apresentaram-se de uma forma mais contundente entre os professores que não tiveram experiência nas escolas de 1ª a 4ª séries.

Esse conflito presente entre o falar e o fazer indicou-nos que algumas condições de produção das representações, como a trajetória profissional e a prática social de cada professora estão intimamente ligadas à forma como ela representa o seu trabalho docente. Pudemos perceber que à medida em que a professora toma consciência das razões históricas e sociais que determinaram suas representações, ela pode dar um passo no sentido de tornar coerente o seu discurso e a sua prática.

Assim, a pesquisa revelou o desejo que os professores manifestam de sair de uma prática solitária para coletivizá-la, o que talvez, possibilite uma elaboração mais crítica das suas representações, já que serão confrontadas com as representações dos outros.

Embora tenhamos encontrado entre os professores investigados alguns que apresentaram uma prática diferenciada, as mesmas se constituíam em iniciativas solitárias, que a própria professora não sabia explicar porque estavam ocorrendo.

Assim, concluímos que este poderia ser o momento para uma tarefa coletiva em que nós e os professores da Habilitação para o Magistério, os diretores, os supervisores e outros técnicos nos dispuséssemos a rever o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Participamos, então, de dois encontros promovidos pela II Delegacia de Ensino de Jundiaí, onde se tentou fazer uma reflexão coletiva sobre as questões que envolvem o Curso de

Formação de Professores Primários. Discutimos, inicialmente, com o Supervisor de Ensino responsável pela Habilitação para o Magistério sobre alguns dados oriundos dos questionários aplicados junto aos professores de Didática. A partir daí foi marcado um primeiro encontro que reuniria todos os professores da Habilitação Específica para o Magistério, os respectivos diretores e alguns supervisores. A discussão girou em torno da realidade da escola normal hoje e as implicações desta realidade no trabalho docente do professor. Foram levantadas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da prática pedagógica e apontadas algumas soluções, dentre elas a implementação efetiva dos encontros, pois sentiam a necessidade de um trabalho mais integrado entre eles. Sugeriram, também, uma reflexão sobre a questão da Alfabetização, o que ocorreu no mês posterior.

Neste momento, o processo de reflexão tomou um novo rumo. Dando continuidade a esse trabalho, tentaremos realizar tais reflexões em cada Unidade Escolar, já que concluiu-se que esta seria a forma de envolver todos os sujeitos da escola no processo, numa tentativa de firmar um compromisso mais efetivo de participação e mudança. Os diretores das escolas já vêm se reunindo para discutir as alternativas viáveis do trabalho em suas escolas. Acreditamos que esses passos iniciais no sentido de colocar os professores discutindo junto com outros o seu trabalho docente possa apontar mudanças no "fazer" pedagógico e não só no discurso sobre esse "fazer".

No final do nosso trabalho não podemos deixar de ressaltar as implicações do trabalho de análise dos programas de ensino dos professores de Didática. Consideramos que, ao nível das representações, os programas apresentam-se bastante limitados como instrumento de análise. Eles sozinhos disseram muito pouco sobre a prática concreta dos professores.

No entanto, ao se estudar os planos de professores de vários Estados e compará-los aos dos professores investigados, concluímos que eles representam uma concepção da Didática que é comum e que é socialmente valorizada no momento, embora essa concepção não apareça no cotidiano da sala de aula de forma homogênea.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas. Editorial Presença, Portugal, 1974.
- ANDRE, Marli E.D.A. A Pesquisa no Cotidiano da escola e o repensar da Didática. Educação & Sociedade. São Paulo, CEDES, (27):84-92, SET/1987.
- _____. & LEITE, S.B. A aprendizagem da Subordinação da Resistência no Cotidiano Escolar. PUC/R.J., 1985. (MIMEO)
- _____. & EQUIPE - Análise dos Programas de Didática do Estado do Rio de Janeiro. Tecnologia Educacional, R.J. (59):20-23, julho/agosto 84.
- APPLE, Michel. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (64):14-23, fev/1988.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Ed. Hucitec, 1988.
- BALZAN, N.C. A pesquisa em Didática: Realidades e Propostas in Anais do I Seminário A Didática em Questão. PUC/RJ. 1982.
- _____. O Pedagogo e a Didática in Rezende, A.M. Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.
- BARROSO, C.L. e MELLO, G.N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (15):47-77, dez/1975.
- BRANDAO, C.R. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.
- BRUSCHINI, M.C.A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (28):5-20, mar/1979.
- _____. Mulher e Trabalho: uma avaliação da década. Conselho Estadual da Condição Feminina, S.P., Ed. Nobel, 1985.
- CANDAU, Vera M. (org.) A Didática em Questão. 5a ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- _____. Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.

- CASTRO, A.D.A. Articulação da Prática de Ensino com as matérias pedagógicas in Formação do Professor - Atualizando o debate. S.P., EDUC, 1989.
- CATANI, D.B. 7 PICONEZ, S.C.B. - Análise e reflexão sobre planos de ensino da Habilitação Específica ao Magistério de escolas da DRECAP3. São Paulo, 1988 (mimeo)
- CENAFOR. A escola normal hoje? São Paulo, 1984.
- CHAUÍ, M. O que é Ideologia. São Paulo, Cortez Ed., 198
- CUNHA, Maria I. A prática pedagógica do bom professor; influências na sua educação. Campinas, Unicamp, 1988. Tese de Doutorado (mimeo).
- CURY, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. São Paulo, Editora Francisco Alves, 1980.
- _____. Educação e conjuntura atual in Educação em revista. Belo Horizonte (1):4-7, julho 1985.
- DIAS SOBRINHO, José. Sobre o conceito de ideologia em Althusser. Reflexão. Campinas, PUC, 7(23):68-85, mai/ago 82.
- ESPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez Ed., 1986.
- FAZENDA, I. A questão da interdisciplinaridade no ensino. Educação & Sociedade. São Paulo, CEDES, (27):113-121, set/1987.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do Professor in Universidade, escola e formação de Professores. SP, Editora Brasiliense, 1987.
- FIORIN, José L. Linguagem e Ideologia. São Paulo, Ed. Atica 1988.
- GATTI, B. A formação do professor de 1º grau. PUC, São Paulo, julho/1987. Texto mimeo.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOERGEN, P.L. Teoria e prática: problema básico da educação in REZENDE, A.M. (org.). Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.
- GOUVEIA, A.J. Professoras de amanhã; um estudo da escolha ocupacional. São Paulo, Pioneira, 1970.

- GRISONI D. & MAGGIORI R. Ler Gramsci. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.
- GRAMSCI, A. A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- _____. Os intelectuais e a Organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- KENSKI, I. Refletindo sobre avaliação. S.P., 1990 (mimeo.)
- KOSIK, K. Dialética do Concreto. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1976.
- LANE, S.T.M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S.T.M. E COD, W. (orgs.) Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- _____. Uma definição da Psicologia Social. S.P., 1979 (mimeo.)
- LEQUERICA, M.A. A formação e a prática dos professores de primeira a quarta série do 1º grau, iniciantes no exercício docente. PUC, São Paulo, 1983. dissertação de Mestrado.
- LEWIN, Helena. Educação e força-de-trabalho feminino no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (32):45-59, fev/1980.
- LIBANEO, J.C. A prática pedagógica de professores da escola pública. PUC/SP, 1984. Dissertação de Mestrado.
- LOWI, M. Ideologia e Ciência Social; elementos para uma análise marxista. 3ª ed. São Paulo, Cortez Ed., 1987.
- LUDKE, M. e ANDRE, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- LUCKESI, C.C. Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. In Revista Ande. (10):47-51.
- MARTINS, P.L.O. Didática Teórica - Didática Prática: para além do confronto. SP, Edições Loyola, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. 5ª ed. São Paulo, Ed. Hucitec, 1986.
- MELLO, G.N. Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Ed., 1982.
- MORTARI, V.L. O professor - um trabalhador e a questão da quantidade/qualidade do produto de seu trabalho. S.P., 1990 (mimeo.)

- MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.
- OLIVEIRA, B. & DUARTE, IV. A socialização do saber escolar. S.P., Cortez Editora, 1983.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. A busca da integração entre Didática e prática de ensino na formação do educador. Belo Horizonte, 1989 (mimeo.)
- _____. O conteúdo atual da Didática: o discurso da neutralidade. Dissertação de Mestrado, U.F.M.G., Belo Horizonte, 1980.
- OSOWSKI, C.J. & SCHEIBEL, M.F. Planos de Didática: compromisso com quem e para quem? Tecnologia educacional - R.J. (66/67):11-19, set/dez/85.
- PEREIRA, L.A. O magistério primário numa sociedade de classes. S.P., Pioneira, 1969.
- PEY, M.O. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo, Cortez Ed., 1988.
- SAFFIOTI O.H. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. S.P., Quatro Artes, 1969.
- SEVERINO, A.J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo, EPU, 1986.
- SILVA JUNIOR, C.A. A escola pública como local de trabalho. Marília, UNESP, 1990 (mimeo.)
- THIOLLENT, M. Crítica Metodológica. Investigação Social e Enquete Operária. 5a ed., São Paulo, Ed. Polis, 1987.
- VEIGA, I.P. A Prática Pedagógica do professor de Didática. Campinas, UNICAMP, 1988. Tese de Doutorado (mimeo).
- VIGOTSKI L.S. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Icone Editora, 1988.

A N E X O S

- Questionário para o professor
- Protocolo de registro de entrevista com o professor

Prezado Professor

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a prática do professor de Didática na Habilitação Específica do Magistério.

Sua colaboração no preenchimento das questões abaixo é fundamental para que possamos desenvolver alternativas para a formação do professor.

1. Dados pessoais:

1.1 Sexo: masculino () feminino ()

1.2 Idade: menos de 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

mais de 51 anos ()

2. Dados quanto à formação:

2.1 Curso(s) de 2º grau: Normal ()

Outro ()

Qual _____

2.2 Curso(s) Pós-Normal:

Administração Escolar ()

Aperfeiçoamento do Magistério primário ()

Aperfeiçoamento Pré-primário ()

Educação Especial (especifique) ()

Outros (especifique) _____

2.3 Curso(s) de Graduação:

Cursos de Graduação	Licenciatura		Habilitações	Concluído	Cursando
	Plena	Curta			

2.4 Outros cursos:

Cursos	Area de concentração	concluído	cursando	obs.
1. Especialização				
"				
"				
2. Mestrado				
3. Doutorado				

Participou de algum(ns) curso(s) de treinamentos, congresso ou palestra na área de Educação nos últimos dois anos ?

sim () não ()

Em caso afirmativo, especifique qual(is), destacando o que você achou mais produtivo para seu crescimento pessoal e/ou trabalho docente.

3. Experiência profissional:

Cargo ou Função	Tempo aprox. em anos	Disciplina Lecionada	Est.	Entidade Mun.	Part.
Prof. I					
Prof. II					
Prof. III					
Prof. Ens. Sup.					
CP/OP ou AP					
Dir. Esc.					
Sup. Ens.					
Outro(s) (quais...)					

3.1 Situação funcional no cargo de Prof. de Didática:

efetivo ()
designado por tempo determinado ()
designado por tempo indeterminado ()

3.2 Há quanto tempo atua como professor de Didática ?

_____anos.

4. Carga horária de trabalho:

Cargo ou função	Horas semanais
Professor	
Prof. de Didática	
Outro (especifique)	
1. _____	
2. _____	
3. _____	

5. Participa de algum grupo, associação ou entidade de classe ?

sim () não ()

Em caso afirmativo especifique:

Qual _____

Qual a influência que isto exerce na sua atuação profissional ?

6. Quais livros ou periódicos costuma ler com mais freqüência ?

7. Qual é, para você, a função da escola na sociedade brasileira ?

8. Qual o papel da Didática na Habilitação Específica para o Magistério ?

9. Como você vê a relação entre a Didática e as outras disciplinas da Habilitação Específica para o Magistério ?

10. O que é preciso para ser um bom professor de Didática ?

11. Como você vê o aluno que frequênta o aluno que frequênta a Habilitação Específica do Magistério ?

12. Como é o seu relacionamento com os alunos ?

13. Descreva, detalhadamente, os passos que você segue do início ao final de uma aula comum.

14. O que e como você faz para despertar o interesse dos alunos em suas aulas ?

15. O que você ensina nas aulas de Didática ? Quais os conteúdos básicos desenvolvidos nessas aulas ?

16. Quais os materiais que utiliza diariamente, e quais os que utiliza esporadicamente ?

17. O que é avaliar para você ? Qual a sua sistemática de avaliação ?

18. Como você organiza e acompanha as atividades de estágio ?

19. Aponte os pontos, que você considera positivos em sua prática docente e os que você gostaria de mudar.

20. Existe alguma experiência em educação que você gostaria de relatar ?

PROTOCOLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA COM A
PROFESSORA

Laurizete: *Como começou a sua opção pelo magistério em sua vida?*

Professora: Bom, não foi uma opção, eu queria fazer Medicina, mas quando eu terminei a 8ª série (4ª série na época) eu tinha que me decidir. Ou eu fazia colegial ou eu ia fazer normal, antigo Colegial. Quando eu falei em casa que eu queria fazer Medicina foi escândalo, não é profissão para mulher, aquela coisa... e daí não ia poder fazer, então revolvi fazer o Normal.

Laurizete: *Você era a única mulher?*

Professora: Não, tinha mais uma, mas eu era a mais velha e estava abrindo os caminhos. Eu vinha de uma família de professores: avó professora, mãe professora... pois professora trabalha meio período e vai ter que cuidar dos filhos, da casa, aquela coisa toda, e lá fui eu fazer o

normal. Fiz o Normal e não tinha planos pra fazer curso superior, eu só não me conformava de não ter ido fazer Medicina. Quando eu terminei o Normal eu decidi que queria fazer alguma coisa fora, um curso superior, aí foi outro escândalo ter que sair de casa.

Laurizete: *Onde você morava?*

Professora: Em Itatiba, depois de muita briga eu consegui vir fazer na PUC porque minha avó morava em Jundiaí, e eu ficaria em Jundiaí, viajava todos os dias para a PUC. Como eu tinha ido fazer Normal, eu achava que não tinha mais caminho, teria que ser curso ligado à área. Na época foram as circunstâncias não havia mesmo aquela vontade maior, então fiz o curso mais conveniente, eu achava assim: Pedagogia era um curso muito bom, no caso daria direito a lecionar matemática, mas o diploma dá direito a tudo isso, tanto que lecionei matemática muitos anos. Dava direito também de lecionar ciências, quer dizer, era um curso muito vantajoso e eu tinha uma professora de Didática que eu gostava muito, admirava o trabalho dela e acho que isso

também ajudou a decidir fazer pedagogia na PUCC.

Laurizete: *A de Didática do Curso Normal?*

Professora: Se eu contar pra você que as minhas aulas de Didática do meu curso hoje são exatamente iguais, a faculdade não deu muita infraestrutura para lecionar Didática, e eu não me formei professora de Didática. Na minha cabeça eu era professora de Psicologia porque tive ótimos professores de Psicologia na faculdade, então, eu saí assim para lecionar Psicologia. A faculdade não me deu muita coisa pra Didática, deu infraestrutura teórica, mas prática não, como trabalhar Didática, por exemplo, só que eu não consegui dar aula de Psicologia nunca, me formei e naquela época cada cidade tinha uma escola Normal.

Laurizete: *Que ano?*

Professora: 1958. Eu me formei em 1957. Quando eu estava no último ano da faculdade houve um concurso de Didática, Pedagogia, eu não pude prestar porque não tinha idade. Era uma idade mínima

de 21 anos e não podia me inscrever, depois disso só fizeram outro doze anos depois, foi em 1970.

Laurizete: *Foi o último?*

Professora: 1969 que foi o último, depois disso não houve outro, então foi o último que houve nesse espaço de tempo, 20 anos. Formada fiz muita besteira, tive convite de professora de Psicologia pra ir trabalhar como assistente dela em SP, ela tava lá em Pinheiros, mas aquela história vou casar, meio período, eu ainda tinha essas coisinhas na cabeça, que tinha sido encucado. Não aceitei, já estava noiva, casei, e continuei trabalhando, nunca parei de trabalhar, mas dando aulas que não eram de didática, fui dar aula de matemática. Sofri muito, não gostava...

Laurizete: *Você não trabalhava no cursinho de preparação para pedagogia no Anchieta, com Prof. Bonilha, Profa Elza. Você passou na minha vida dando aula de alguma forma, talvez aí?*

Professora: Pro cursinho eu dei, sempre dei aula pro cursinho do Bonilha.

Laurizete: *Aí você deu um pouquinho na E.E.P.S.G. Ana P.D.Paes?*

Professora: Do Ana Paes eu sou sócia fundadora. Dei aula de matemática na 5ª série. Foi assim; a Dona Nioma, eu, somos sócias fundadoras do Geva e do Ana Paes, ajudei a fundar. No Ana Paes Dona Nioma foi pra lá e eu dava matemática. Aí ela achou que um professor que tinha formação de didática talvez tivesse mais facilidade pra passar a matemática pra 5ª série e tal. Quem tem formação em exatas tem uma certa dificuldade, e ela achou que eu me dava bem com a 5ª série, então, ela só me dava as 5ªs séries. Ela me fez fazer uma 5ª, 6ª, 7ª, 8ª pra eu poder progredir um pouco, mais ela me conservava nas 5ªs séries, então, eu devo ter dado aula para você ou você me viu por lá.

Laurizete: *Então eu te vi por lá deu um pouquinho tipo substituição?*

Professora: Não, não substituí.

Laurizete: *Então, aí, como que pintou a Didática, você ficou trabalhando com matemática todo esse tempo?*

Professora: *Todo esse tempo.*

Laurizete: *12 anos?*

Professora: *Doze anos como professora estável de matemática. Daí apareceu o concurso em 1969. Eu prestei ingressei, fui pra Porto Ferreira, voltei para Jundiaí. Mas quando cheguei no Instituto, os professores escolhiam as aulas por anos de casa, eu era a última, não contava títulos, não contava nada, era anos de casa e fim. Então a Maria Teresa era a titular de Psicologia e sobrou Didática pra mim.*

Laurizete: *O concurso era pra pedagogia?*

Professora: *Pedagogia era uma área, você escolhia, então eu nunca consegui dar aula de Psicologia, até surgiu uma oportunidade e eu não quis mais. A essa altura eu já estava gostando de Didática e gosto.*

Laurizete: *Você acha que essa professora do Normal te influenciou bastante?*

Professora: Eu me vi o que fazer pra dar aula de Didática e me lembrei das aulas que eu tive dela e assim fiz: em cima daquelas aulas era muita prática, muito trabalho, foi uma excelente professora, e eu fui montando minhas aulas em cima daquela, do modelo dela. Olha eu acho que até hoje, claro que evolui muito, com todas as técnicas novas, me atualizando, mas conservando aquele ritmo e metodologia de colocar o aluno em sala de aula e principalmente o que eu acho mais importante era a avaliação que ele fazia. Após todos esses anos de experiência em didática eu acho o mais importante não a teoria que se passa, o aluno aprende praticando, mas não é só isso de dar aquela aula que eu considero artificial, naquela situação artificial, mas é ele vendo os colegas errando e assistindo as aulas dos colegas e assistindo a avaliação. E na avaliação que a gente troca idéias e aponta as falhas e é onde tem momentos pra mostrar pro aluno. É o momento que ele se conscientiza da responsabilidade do professor, onde eu posso falar da

responsabilidade profissional, onde a gente lança o desafio, falando da competência, é nessa hora que trabalho bem a cabecinha dele.

Laurizete: *Então, por exemplo a partir da prática que você fala da teoria?*

Professora: Eu defino uma teoria antes de colocá-los numa sala de aula, mas que é vazia pra eles de significados, pra eles não adianta eu falar, de uso de lousa, citar tudo que envolve, eles não percebiam coisas nem dos colegas, então eu estou agora, hoje, vivendo esse momento novamente e uma aluna me disse: professora eu larguei, estava dando umas aulas e larguei. Eu falei porque? - Porque eu já vi que não sou boa professora e depois de tudo o que a Sra. tem falado aí, eu vejo e não me acho em condições de assumir, eu quero terminar esse ano bem, ir direitinho e depois fazer um trabalho sério. Aí eu fiquei feliz e animada e falei: Alguma coisa a gente consegue, mas eu tenho refletido muito com elas em cima disto. Essa greve foi muita oportuna, também eles sentiram e conscientizou muitos os alunos, voltaram com mais vontade, foi muito positivo para eles eu

acho, eu senti neles, vontade de tirar tudo que puderem.

Laurizete: *Vocês discutiram a greve?*

Professora: Muito, muito e eles questionaram muito o porque e aí você entra com todo o envolvimento profissional e vem a análise dos professores que eles conheceram e que conhecem, a falta de competência também. Eles discutiram muito, e de repente eu jogo com isso, se eles querem ser profissionais, a valorização da profissão se faz através do profissional que se é.

Laurizete: *Parece que pra esses alunos do magistério a greve é uma coisa que certamente eles vão conviver com ela, que pode ser até diferente do aluno do colegial comum. Pro aluno do magistério é uma situação que certamente vai conviver.*

Professora: E, de uma certa forma a gente está defendendo o que é deles, o lado profissional deles, então houve a oportunidade de uma conscientização muito boa forte, forte mesmo, e o 3º ano é o que mais vive perguntando,

questionando, e é gostoso você ver as meninas falando de competência. Eu procuro lançar desafios, de amor próprio, porque eu acho que isso aquela professora passou muito pra gente, daquela responsabilidade de não dar aquela péssima aula, de você querer zelar por um nome.

Laurizete: *No fim você acabou gostando de Didática?*

Professora: Acabei. Hoje eu não penso em sair, já chorei muito.

Laurizete: *Como veio a resolução de você sair, questão da aposentadoria?*

Professora: Isso foi terrível, já me falaram que eu era peça de museu, a última remanescente de professora efetiva de Didática porque o concurso já foi. E eu até estou pensando que é verdade, o pessoal que prestou concurso comigo deve ter se aposentado.

Laurizete: *Quando eu disse a minha orientadora que em Jundiaí tinha uma professora de Didática, ela me disse que eu tinha de entrevistá-la pra recuperar tudo que ela fez, tudo que ela faz*

Professora: Eu não recordei quem foi que me disse, mas talvez eu seja a única efetiva no Estado, eu não me conformei. Foi bom ter voltado, está valendo muito e foi ótimo. Contou o tempo tanto que ela (Secretaria do Estado da Educação) concedeu a 6a parte e eu poderia ter requerido e eu requeri a aposentadoria, mas na hora de sair a aposentadoria ela não contou o tempo que eu estive como Secretária da Educação. Então eu ia me aposentar com 1/5 do salário de miséria, então, foi isso, eu tenho que voltar a fazer novamente 5 anos. Por questão do estatuto, regra. É 5 anos ininterruptos pra fazer a média, a média dos últimos 5 anos, ou de 10, mas acontece que nos 10 anos intercalados eu não tinha aulas suficientes. Didática tem bastante aula hoje, antigamente não tinha, então eu mal conseguia fazer 28 aulas, 30, então eu ia dar uma média baixa também. Eu fiquei desesperada, querendo sair e estava bastante chateada com tudo e em greve. Porque talvez se eu

estivesse dando aula eu, o aluno, o dia-a-dia da sala de aula me faz muito bem, nem teria pensado na coisa, mas em greve normal, sem perspectiva nenhuma, pensando em mais 5 anos de trabalho. Eu não me sinto velha, nem cansada, eu acho que estou num pique muito bom pra dar aula, tenho muito pra passar, eu tô sentindo isso. Na sala dos professores é um negócio meio desagradável porque tá cheio de jovens, eles olham pra gente como se fosse um fóssil, um velho tratando a gente de forma diferente e eu estava me sentindo mal, mal até nisso, ainda me vem essa pessoa e me fala isso, que eu sou a última dos moicanos, tão querendo me aposentar. Fiquei desesperada, ia largar o magistério. Aí surgiu a história do concurso pra Fiscal de Renda e fiquei animada. Comecei a estudar mas achei muito triste só de pensar em largar o magistério.

Laurizete: *Esse pessoal novo, quando vê uma professora antiga não vem perguntar, pedir orientação aos colegas?*

Professora: Alguns, 1 ou 2 chegaram a pedir. Outros nem sei quem são porque a nossa escola você sabe a direção que tem. Não tem reunião, a gente

tem que exigir, então é uma turma calada. O noturno tá lá abandonado, e o Diretor fez o favor de conservar o magistério no noturno, as classes no noturno. Então tem assim um 3º e 4º ano de manhã, 1º e 2º à tarde, quer dizer, parece que ele quer passar, extinguir o magistério de manhã concentrar tudo à tarde, não sei porque, já ele não consulta ninguém. A noite é assim: tem 4 ou 5 classes da cada série, nessas condições ruins, é preconceito querer discriminar mas eu acho, que não há condições de se fazer o magistério no noturno porque não tem condições de prática de Didática.

Laurizete: *Atualmente o CEFAM é uma mostra do que é o magistério o dia todo.*

Professora: Este ano ele aumentou, ele está tomando o lugar das outras classes para o magistério à noite, agora a noite tudo bem, se ele fizesse uma reunião com os professores de Didática, de Estágio, é uma tristeza, uma calamidade, não, não faz. Numa noite recebi o telefonema de uma professora que disse assim: Ah eu vou dar metodologia de Língua Portuguesa, o que é que eu tenho que dar? Onde eu encontro essa

matéria? - Não precisa dizer mais nada né Lauri, se ela não consegue encontrar nem a matéria. Aí tentei por telefone, ela não foi me procurar, e eu tentei explicar pra ela o que tinha que fazer e tudo mais. Como é que funcionará se as alunas tinham que praticar, já que a professora tinha que dar metodologia? A moça quase desmaiou ao telefone. Ouvi um comentário que ela tinha abandonado, depois disso veio outra, quer dizer, essa tinha um pouco de consciência percebeu que escolheu errado.

Laurizete: *Não existe um trabalho coletivo?*

Professora: Não sei o que precisa ser mudado.

Laurizete: *E mesmo no diurno você acha que existe uma discriminação com o magistério? As professoras fazem diferença?*

Professora: Olha, quando eu entrei no Instituto de Educação, veja bem, eu levei um ano na sala dos professores até que eu comecei a conversar porque havia toda aquela coisa, você é uma novata, jovem, chegando e principalmente eu era professora do

magistério, pedagogia. Quer dizer, quem era eu perto do pessoal que estava dando aula pro Colegial? Eu levei uns 3, 4, ou 5 anos até conseguir impor o meu trabalho, inclusive até eles começarem a respeitar o pessoal do magistério novamente. Foi todo um trabalho que eu fazia junto com a Maria Teresa, coordenadora pedagógica. Nós batalhando e tal. Mas agora a coisa parece que sumiu de nós. O pessoal da sala dos professores nos respeita, mas mais pela minha atuação na greve.

Laurizete: *É a sua trajetória profissional?*

Professora: Não sei, acho que mais pela minha atuação em período de greve. De assumir um pouco, ir a frente, até a liderança da gente ir até lá, a nossa turminha do Instituto durante a greve, isso sim abriu um pouco.

Laurizete: *De onde vem o seu compromisso, por exemplo, sua preocupação não é só com a greve, e sim boas aulas, alunas, você teve uma experiência no Jardim Tamoio, depois conte um pouco. Então, o que você tem é uma coisa que brota de dentro. Você não vai pra greve à toa.*

Professora: Não, eu nem queria. Acho que não era a hora.

Laurizete: *Parece que o seu trabalho é marcado pelo seu compromisso. Esse compromisso seu, fora isso, a política. Você acha que nasceu de onde a atuação política? Uma coisa tem haver com outra, o que puxou isso?*

Professora: Não sei precisar, acho que a gente vai começando com a vida, esses 20 anos de repressão refletiram bastante, é claro, pra formar um pouco a cabeça e principalmente a ver a educação caindo, isso paralelo com estudo, com minha matéria que me força a estudar a educação. Desde 1964 até que a gente pudesse ter um pouco de liberdade para falar, nós vivendo todos esses momentos, me lembro muito do Newton Balzan naquela época um momento de desespero forte da repressão bem forte, lá na sala dos professores, cada um reclamando de um lado e ele disse: "já que a gente não pode fazer um trabalho em conjunto o importante é cada um fazer a sua parte em sala de aula. "Eu acho que isso foi muito bom é uma coisa que levantou muito a moral e ainda hoje é o que eu imagino, se não tem condições, e a gente não tem. No

Instituto hoje não teria condições, eu tive essa pretensão de sair pra prefeitura como Secretária da Educação e tentar segurar um pouco o Magistério, tentar coordenar, eu fazia este trabalho, mas agora não dá mais mesmo porque não tem apoio da direção então tenho que fazer o meu trabalho em sala de aula, eu tenho esse compromisso de melhorar o nível profissional.

Laurizete: *Sua atuação política não existia quando solteira?*

Professora: Não, era completamente alienada. A repressão, acho que até antes da revolução eu estava envolvida naquela onda de nacionalismo nosso. Então tinha um pouco mas não era um movimento participante era mas em casa discutindo. Meu marido, eu, mas depois vivendo a repressão, acho que você não passou por isso, mas a gente acompanhava, tinha jornais alternativos comprava todos que podia, acompanhava e ainda tinha amigos que a gente sabia que foram presos por isso, e tudo isso foi levado, não se sabia que rumo estava tomando a educação.

Laurizete: *Qual é a perspectiva diante de tudo isso? Além da sala de aula como é que você passa uma mensagem pro aluno hoje?*

Professora: E eu passo muito, falo muito. Eu acho que mais que aprender é a formação e conscientização profissional e política. Eu passo mesmo a situação do país, a gente analisa bastante, a todo momento eu estou mostrando. Não é preciso nem mostrar e eu falo, por exemplo, falar de verbas da educação hoje, os números de escolas que há, as condições, são coisas pra eles terem uma idéia, um ponto de referência e passo a formação do profissional que eles estão sentindo na pele, esse profissional dando aula pra eles, já falo de saída, na primeira aula. Não gosta do que faz vai prestar concurso do Banco do Brasil, serve pra outra profissão, agora se vai ser um profissional qualquer que seja tem que ser bom. Falo da competição, da responsabilidade. Ontem mesmo falando numa das aulas, uma aluna parece que falou do uso da lousa, se perdeu inteira, foi, voltou, ficou uma parafernália na lousa apesar de tudo o que eu tinha dito, ela disse! "eu me esqueci eu vi o espaço vazio

escrevi". Ficou nervosa. Aí eu me coloquei como um cirurgião que não sabe manipular os instrumentos e que vai fazer uma cirurgia. O professor tem que saber usar a lousa que é o único recurso que ele tem ali e tem que ter comunicação pra poder transmitir alguma coisa pra classe, e a gente vai colocando isso da competência, da responsabilidade e a maneira de melhorar a educação. E estudando, tendo consciência do que tá fazendo, fazendo bem, exercendo bem a profissão, sei lá, uma mensagem política de participação que a gente procura passar e compromisso, a gente tem!

Laurizete: *Depois que você passou pela prefeitura como você voltou pra sala de aula?*

Professora: Mudou a pessoa. A professora. Veja, eu tive uma visão maior pude ver a prática bastante, sentir se foi bom, mas a teoria eu fiquei afastada, não tinha tempo de me atualizar. Inclusive me sinto muito mal. Todo ano eu ia a São Paulo ou ao Rio de Janeiro nos cursos de férias comprar livros novos, ficar o dia inteiro numa livraria vendo o que tinha de novo pra ler nas férias e planejar pro ano, e nesses 4 anos eu não comprei nada de novo,

até desses contatos que eu tenho através de você, de trazer apostilas, um livro ou outro que a gente comprava, mas realmente eu não tenho tempo pra ler, com todo trabalho burocrático, mas a visão ficou boa, eu acho que enriqueceu, claro você cresce bastante, foi bom.

Laurizete: *Como são as alunas, só mulheres, de onde vem, meio social, etc.?*

Professora: O nível de hoje é melhor do que vinha antes, pelo menos é o que eu tô vendo aí. Eu estou com um 3º ano assim, melhor num sentido, ele não tem muito preparo tá péssimo em Língua Portuguesa, fraco em teoria, mas é um aluno mais interessado, nas perguntas, diálogo em salas de aula, mais consciente. Talvez do ano anterior fosse um pouco mais alienado, ou eu mudei, meu trabalho pode ter mudado também, não sei, mas acho que esse relacionamento com aluno eu estou gostando mais, tá melhor.

Laurizete: *De onde eles são?*

Professora: Olha eu estou com o melhor no Instituto, quer dizer só 2 classes um 3o e um 4o com o diurno, não é noturno, mas assim mesmo têm meninas da periferia bem simplinhas, de meio mais humilde que acho que é a turma que procura o magistério mesmo. Mas, eu dei aula, fui obrigada a voltar a dar aula no noturno foi uma experiência muito boa, eu que achava que não era válido magistério no noturno serviu pra reforçar que é difícil trabalhar Didática no noturno porque a aluna falta ao trabalho porque tem que dar aula porque no dia que ela tem que dar aula dela ela falta, mais ela não vem para assistir a aula das outras e é o que eu disse, assistindo de todas, comparando o que as professoras fazem e tal, mas essas alunas me pareceram até mais atentas do que as do diurno, mais responsáveis e interessadas, cansadas, mal preparadas, mas, interessadas, com mais vontade de se formarem: então foi uma experiência boa.

Laurizete: *Porque o aluno procura o magistério?*

Professora: Eu acho que a maioria é porque gosta do magistério, querem realmente dar aula, querem continuar a fazer pedagogia, fazer história, outras vão ficar com pré-escola, outras pretendem lá a 4ª série mesmo, querem ser professoras. As mais humildes procuram o magistério como um status, deixo de ser uma comerciária para ser uma professora, ainda professora é status pra elas, algumas neste sentido, a família acha assim que professora é alguma coisa, mas a maioria não.

Laurizete: *O dia que eu fui na classe as meninas pareciam animadas.*

Professora: Essa classe é ótima, este é o 3º ano, tem nível bom.

Laurizete: *Em algumas situações os filhos querem fazer magistério e as mães não permitem. eu encontrei mães de amigas da minha filha que me disseram: " Olha, vê o que aconteceu minha filha foi fazer magistério". Quando vem falar pra mim tudo bem, deu sorte, porque imagino*

que coisa boa, precisamos de gente boa no magistério, mas antigamente era o contrário.

Professora: A gente queria fazer outra coisa e não deixavam.

Laurizete: *O que representa a escola pra essas alunas?*

Professora: Eu tento reconquistar esse espaço da escola falando para o aluno desse amor à escola, porque a gente tinha orgulho de usar a camisa da escola, havia todo um envolvimento, a gente brigava com o aluno de outra escola. Hoje o aluno é tão apático não liga arrebenta tudo, não tá nem aí, eu tento passar para as meninas e a gente consegue, mas eu acho que é o terreno certo porque eu estou lidando com futuras professoras, nós temos conversado muito isso em sala de aula. O pessoal diz que está encontrando dificuldade cada vez maior de levar os alunos a respeitarem o ambiente escolar, até mesmo o ambiente físico e eu tenho observado nesses anos todo o que está faltando. Vamos ver se estou errada, no momento em que a escola passou a dar mais conteúdo e não se preocupar com a formação, no momento que o professor da escola comum

via no professor do cursinho um superhomem, os alunos perceberam e começaram a cobrar do seu professor outra postura. Os professores entraram nessa de fazer piadinhas em cima da mesa, em ser amigão, ele deixou de cobrar, de fazer a formação, de trabalhar a formação ele passou só a passar o conteúdo como é no cursinho, que não nenhum outro tipo de atividade, só preparar para o vestibular em si. E isso começou no colegial, foi passando pelo ginásio e hoje atingiu o primário. O professor de 1º e 4º não se preocupa absolutamente com isso. Eu me lembro de uma professora minha no 3º ano do primário, e até hoje eu enxergo essa mulher na minha frente, ela me pediu uma caneta emprestada e a gente usava aquela caneta com pena e tinteiro. Eu dei a caneta pra ela com a ponta virada para ela; ela ficou meia hora me passando um sermão dizendo que isso não se faz e se ela pegasse e machucasse a mão, então até hoje cada vez que alguém me pede um objeto pontiagudo eu me lembro dela, e é essa coisa que tá faltando, eu acho o professor preocupado com postura do aluno, respeito a autoridade no sentido de que a escola é uma preparação pro que tá lá fora, então o aluno

que não respeita a autoridade numa escola não vai respeitar um guarda de trânsito, não vai respeitar um semáforo, quer dizer, essa loucura que está aí fora.

Laurizete: *No magistério ainda dá pra fazer isso, ainda tem espaço?*

Professora: Sim, as meninas são ótimas e o terreno é apropriado.

Laurizete: *Então, aquilo que você trabalha com a didática e do jeito que você falou parece que você trabalha além do programa oficial.*

Professora: Muito mais, aliás eu nem ligo para o programa.

Laurizete: *Como você passa o programa?*

Professora: Dou, mas eu não me preocupo muito com a teoria, em cobrar muito das alunas, eu tô mais envolvida e pensando no profissional, na conscientização política, na conscientização profissional, na competência e ainda na cabecinha delas, é a formação, não é a instrução.

Laurizete: *Por exemplo, surge um assunto sobre competência e você tem que trabalhar mais, aí você trabalha como?*

Professora: *E tudo na conversa, trocando idéias, eu passo pouco texto, aliás, esse ano eu iniciei uma coisa nova em sala de aula, e ontem elas estavam conversando comigo dizendo que foi bom, pela primeira vez eu adotei um livro.*

Laurizete: *Que livro?*

Professora: *Porque me foi conveniente dando todas as metodologias, eu achei que ia me perder um pouco é a primeira vez que trabalho picado, uma aula dupla de cada uma e esse livro tinha todas as metodologias e depois eu não sabia, o que fazer com o livro, não sou acostumada a trabalhar com livro.*

Laurizete: *Que livro que é?*

Professora: *Um livro novo da editora Atica acho que é o único que tem. Até que é razoável, dá pra trabalhar um pouco em cima. Eu estava pensando assim, a nossa escola não tem instrumento, nem mimeógrafo mais, tá*

terrível, as alunas tinham que ter alguma coisa, então eu tinha que estar xerocando ou mimeografando, ou tendo que ditar alguma coisa pra elas, estava terrível a coisa, perdia-se muito tempo. Com isso aí eu resolvi adotar um livro. E depois eu percebi que elas não estavam entendendo o texto, aí eu resolvi mudar. Faço aulas de leitura e entendimento de texto. No começo eu pedia voluntárias pra ler e tinha assim 2 ou 3, não queriam ler, e eu fui forçando, forçando. Ontem elas me falaram como foi importante a Sra. fazer a gente ler alto, que elas tão dando aula inclusive de leitura, não se dá leitura de 1ª a 4ª série. Elas estão fazendo aulas de leitura e têm que ler inclusive, elas falaram que foi bom, que nós estamos disputando quem quer ler muito e eu estou trabalhando assim e está sendo bom. Eu estou descobrindo coisas depois de 30 anos que é possível fazer.

Laurizete: *Como fica a questão de estágio, elas trabalham na própria escola?*

Professora: Não, estágio é uma loucura completa, as meninas têm que trabalhar a metodologia de 3ª

e 4a séries, o estágio tem que ser feito em horário diferente de aula, só que o ciclo básico tá funcionando à tarde, até entendendo, são crianças menorzinhas, e à tarde não têm 3a e 4a séries. As escolas só tem 1a e 2a séries, então elas são obrigadas sair pelas escolas da cidade pra fazer estágio na cidade. Aconteceu a mesma coisa umas 3 ou 4 escolas que têm umas 2 ou 3 classes de 3a e 4a séries e eu coloquei as meninas ali, e não me preocupo não porque é pouco tempo. Elas fazem o estágio de observação 1 ou 2 meses enquanto eu estou preparando a teoria. No momento que elas entram na prática dando aulas, eu utilizo o período de aula de Didática. Em vez de aula de metodologia elas vão praticar.

Laurizete: *Você disse que as outras também assistem em grupinhos junto com as alunas?*

Professora: Eu assisto 2 de cada vez. Depois nós saímos. Vamos pra sala de aula e a mesma menina que deu aula faz uma auto avaliação e eu acho que é bom, ajuda a respeitar, depois ela dá liberdade às outras no momento em que ela conta os próprios defeitos e elas apontam. As

outras fazem outra avaliação e eu vou completando, vamos discutindo, ajudando. Depois de terminado eu peço que ela me dê um conceito do que ela achou da aula, bom, regular, fraco. Ela dá primeiro e as outras depois dão também, ainda estão naquela fase de inibição, em dizer que a aula foi fraca de ter dó, coitadinha estava nervosa, aquela coisa toda, e nesse momento eu questiono que elas avaliando estão ajudando a colega crescer, faço dar sugestões de como ela pode melhorar a aula, e que elas estão treinando avaliação inclusive.

Laurizete: *E a avaliação mesmo, você trabalha com a avaliação tradicional?*

Professora: Enquanto não estou na prática eu trabalho, tem que fazer prova, eu acho horroroso isso, mais eu levo em consideração 2 notas de aula e do projeto que elas me entregam, esse elas têm condições de fazer em casa e consultar.

Laurizete: *E elas fazem sozinhas?*

Professora: Fazem e me trazem. Eu faço uma avaliação dos 2 e é o que vale, agora o que também está

sendo muito bom, isso eu sempre trabalhei, acho muito importante na Didática, é quando elas começam a fazer esse projeto, elas analisam o livro didático, mostro pra elas o que é, os erros que tem, e procuro desmistificar pois acham que o livro tem a última palavra, não têm erros. Coloco o trabalho com elas preparando o conteúdo, cada uma prepara o seu conteúdo porque tem que haver um conteúdo para elas, pra estudo e tem que haver conteúdo pra criança. Então eu não admito que elas peguem o livro que a professora adota pra dar a aula, elas têm que entregar um texto mimeografado no final, pra criança ler antes da avaliação, a avaliação é calcada em cima do texto como um exercício de fixação com o texto do lado, e esse texto é elas que preparam. Nesse momento elas trazem vários livros didáticos pra sala de aula e cada uma faz o seu texto e trazem pra discutir comigo; e eu fico mostrando o que não tem lógica, não tem uma sequência, o que não está claro pra criança e às vezes elas se descobrem com conceitos errados, ignorando conceitos e descobrem erros nos livros didáticos e isso serve pra desmistificar a coisa porque depois que elas descobrem o

livro errado eu me realizo, aí eu falo, está vendo o que é adotar livro? Por isso me senti mal em adotar um livro esse ano. Vocês não podem seguir rigorosamente um livro, é muito difícil, é preferível prepararem uma aula em casa, um texto mimeografado pra criança, aí eu mostro que o professor não tem que se acomodar, é você fazendo no dia-a-dia mesmo.

Laurizete: *Você já teve uma experiência de estágio no Jardim Tamoio, foi diferente? A aluna era responsável pela classe, a classe era dela. Como você vê isso?*

Professora: Dos meus anos de magistério essa foi a melhor experiência que eu tive. Eu tinha que planejar essas aulas com elas diariamente pois eram duas alunas respondendo pela classe em cada dia. Então eu tinha que passar pra outra aluna que tinha que fazer toda uma comunicação em sala de aula, o planejamento com elas, ia riscando o que estava sendo dado, onde parou. O trabalho era ao ar livre, um dia chovia, outro o vento carregava as folhas das crianças. Mas foi lindo, lindo, porque as alunas assumiram, primeiro a responsabilidade, assumiram aquilo, acharam

ótimo e a gente via a criança crescer. A criança que no primeiro dia não olhava o rosto da gente, e que quando a professora abaixava para dar um beijo, se afastava como se fosse levar pancada. E no final eu cheguei a me comover. Fizemos uma festinha de formatura e a gente via aquelas crianças declamando, cantando, apresentando bandinha. Foi assim muito bom e realmente essas meninas haviam feito um trabalho de pré-escola e também o trabalho de acompanhamento com crianças de 1ª série. Aliás o trabalho começou aí. O 3º ano fazia trabalho de acompanhamento com crianças de 1ª série a pedido da diretora. Nós não tínhamos sala de aula, então nós íamos embaixo das árvores, na periferia, e uma cena que me comoveu muito foi ver uma aluna que faz pedagogia na UNICAMP alfabetizar as crianças. Ela colocou nas árvores as palavras trabalhadas e as crianças aprendiam sentadas ao redor da árvore, isso me comoveu muito. No final do ano fiz uma avaliação desse trabalho de acompanhamento com as alunas e elas chegaram à conclusão que o que estava faltando para aquelas crianças era trabalho todo de contato, história, linguagem oral. Eu me lembro, na ocasião elas

apontaram muito a linguagem oral, livros (a gente era meio Emília Ferreiro sem saber). Então concluiu-se que era necessário um trabalho de pré-escola com essas crianças. Elas sugeriram, e no momento que elas sugeriram eu contei para a diretora da escola o meu resultado e a avaliação das minhas alunas. Ela havia feito uma avaliação com as professoras dela de 1º ano sobre o trabalho das alunas e parece que as idéias se encontraram. A diretora topou a idéia das alunas assumirem a responsabilidade de ensinar as crianças daquela comunidade. Nós começamos e o trabalho durou dois anos e depois parou.

Laurizete: *Esse trabalho lá no Instituto, como era visto? A gente via no jornal.*

Professora: No jornal pode ser porque a Vera, diretora de escola da periferia que divulgava. Ela estava entusiasmada e tal, mas no Instituto acho que o diretor nem sabia que a gente ia. Mas esse ano a gente está fazendo com as meninas um trabalho de acompanhamento dos alunos no porão da escola lá no Instituto, estamos trabalhando com as crianças de 3º anos que a

professora veio nos pedir para alfabetizar então, eu pedi à professora que trouxesse uma avaliação, algum trabalhinho e as meninas chegaram à conclusão, eu achei ótimo, eu já tinha dado aquela parte de fonemas, elas já tinham visto, foi no começo do ano, elas chegaram à conclusão que a professora deveria ter algum vício didático de articulação pras palavras, que os alunos trocavam 'U' por 'O' e assim elas planejaram todo um trabalho, elas disseram que talvez seja um trabalho de 2ª séries, uma sistematização da alfabetização e fizeram todo um planejamento das dificuldades da língua, dígrafos e estão trabalhando as crianças ainda e a professora já manda recado pra gente que as crianças, as que comparecem, porque o problema é esse, principalmente, vão à escola, depois voltam e ficam por mais duas horas, eles estão cansados, mas os que frequentaram melhoraram sensivelmente, tão tendo notas azuis, já melhoraram no ditado, tá sendo compensador. Elas adoram esse tipo de trabalho porque elas detestam o estágio de observação, dá sono, preguiça, odeiam, dizem que a hora não passa, é só ficar parada.

Laurizete: *Como organiza, desenvolve, acompanha e avalia na sala de aula? Você retomou esse ano ?*

Professora: Retomei com matérias novas, grade nova, porisso estou me organizando de novo.

Laurizete: *Para avaliar seu trabalho você não está tendo contato com outros professores de Didática ?*

Professora: Olha eu pedi pra Dona Iraci na 1ª reunião, nós todos achamos de deveira ter uma reunião dessa pelo menos uma por bimestre, todos acharam que foi proveitoso que devíamos estar trocando idéia mais vezes e a delegacia ficou de convocar essas reuniões só que não convocou, novamente. Talvez a gente tenha que pedir mas é difícil, não há um ponto de referência eu acredito que a Delegacia de Ensino deveria ter fornecido pelo menos uma orientação, veja, os guias são muito vagos e outra coisa que eu pude ver, também, é que a aluna se sente muito insegura, você passar, o que tá aí como sugestão de complemento curricular dando ampla liberdade falando em unidade, 4 unidades, ou 3 unidades é uma coisa muito utópica, muito aérea pro aluno, ele quer direção, acho que ele vai sentir

mais seguro principalmente porque é iniciante. Ele vai se sentir mais seguro se tiver uma grade curricular, um guia curricular. Se a Supervisora me disser: "Você vai desenvolver essa matéria", eu com toda a minha experiência vou desenvolver, vou apanhar, vou ter que planejar um pouco, mas a menina que está saindo da escola ela fica perdida, não tem ponto de referência, então ela adota um livro. Aí que vem o erro, ela adota um livro, não sei se atualizado ou não, de acordo com os componentes curriculares, corretos ou não, bom ou não, elas também não têm condições de avaliar então fica nisso, quer dizer, a falha tá aí. Também deveria ter um guia, uma coisa mais concreta prá meninas porque se elas têm vontade de trabalhar e têm um roteiro prá seguir, pelo menos uma matéria, aquilo que elas tem que passar, elas ficam com aquele compromisso, agora se não se abre, dá liberdade prá desenvolver 4 grandes unidades de Estudos Sociais, por exemplo: A criança e o meio que a cerca, sei lá, a menina fica perdida. Eu tô procurando, analisando os 2 guias, o anterior e o atual, elas acham o anterior muito melhor, porque o anterior é mais detalhado embora eu tenha

mostrado a abertura do atual. Então agora elas chegaram à conclusão que têm que trabalhar com os dois.

Laurizete: *Qual a grande dificuldade que você vê no trabalho de Didática ? Maiores problemas e dificuldades.*

Professora: Antigamente a bibliografia não existia, mas depois de 70 prá cá começou editar alguns livros bem simples e muito bons, por sinal eu tenho a coleção toda. É preciso que o professor de Didática pelo menos, não acho que só o professor de Didática não, acho que todos, deveriam ter, mas a Didática deveria ter uma sala ambiente onde tivesse material à disposição do aluno, prá ele. Agora eu fui despejada, eu tinha uma sala de estágio onde eu usava, tinha esse material à disposição, ficava lá no porão, então fica muito longe se eu saio da minha aula, vou dar uma volta e buscar material, acabou a aula. Então eu pedi e me atenderam. Uma parte do armário do professor do primário que tá na mesma sala de manhã foi cedida para mim. Eu trouxe os livros pelo menos prá ficar lá, então essa dificuldade existe, ou você fica na aula

teórica ou você faz a aluna trabalhar, planeja, ensina a fazer realmente, consulta, mas ela tem que ter esse material na mão, não dá para o professor ficar com sacola carregando de uma sala para a outra e de repente a gente dá a metodologia de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática. Cada hora você entra em um material, é terrível isso, eu acho uma loucura, e outra dificuldade são as aulas mesmo, eu tô com 4 metodologia, no 3o ano e eu só posso dar 2 por mês, então eu tô assim para desespero meu em 2 disciplinas, eu tenho que fazer prova, e nas outras 2 elas dão aula prática. No outro mês eu inverte, por que não dá tempo de fazer 40 alunas darem aulas de todas as metodologia com o número de aulas que a gente tem. Mesmo dando estágio a gente não pode usar uma classe de primário 2 vezes no mesmo dia, é uma vez só, e você tem que ter um "semancol" de quanto você está perturbando o professor. Fazer esse calendário de Estágio é uma loucura, e depois que o calendário ficou pronto eu não posso faltar, não posso morrer porque tenho um compromisso com a aluna.

Laurizete: *O que você acha que deixou para a Didática ?*

Professora: No Estado, acho que deixei meu trabalho. Durante anos procurando fazer dentro de todas as minhas limitações o melhor que eu entendia de Didática, querendo formar bem professores, dar mesmo o máximo que eu podia para que saíssem bons professores, pra ver se via professores melhorarem esse ensino. Eu acredito que o negócio esteja ainda na sala de aula do magistério. Dessa formação, desse pessoal é começar por aí. Eu concordo com essa idéia, eu acho depois de muito procurar onde está o fiozinho da meada, eu acho que está aí, no curso de magistério, aí começa, está muito claro na minha cabeça, mas o professor do magistério onde está ? Porque se não faz concurso o professor que tem aparecido lá para substituir e pegar aulas não sabe nem de que livro vão achar a matéria que vão dar. Na cabeça dele não existe a matéria, eu tenho uma explicação muito lógica prá isso: como não há concurso as faculdades de pedagogia estão preparando os pedagogos administradores para serem diretores de escola, porque os concursos são prá diretor e não tá saindo o pedagogo professor de escola

normal, não, e depois o aluno recém-formado não faz concurso prá direção, porque não tem ou porque não passa. Ele vai cair no magistério, em escolas normais e sem preparo nenhum, sem saber o que faz.

Laurizete: *Você continuaria hoje a dar aula, supondo que a circunstância fosse um pouco melhor ?*

Professora: Eu acho que até nem prestaria este concurso que estou pretendendo se melhorasse um pouco a minha situação porque eu gosto, ficaria mais 5 anos apesar de tudo, de me acharem velhinha na sala dos professores, eu acho que ficaria mais 5 anos. Eu tenho até medo de me aposentar, na realidade eu tenho pavor de aposentadoria. Tá certo tem momentos que você não está mais com aquela paciência mas eu acho que estou num pique muito bom. Eu estou gostando do que eu estou fazendo.

OBSERVAÇÃO..... Três meses depois da entrevista, conversando com a professora e ela contou que desistiu do Concurso para Fiscal de Rendas e que ficará mesmo naquilo que gosta, o Magistério.