

MARIA DAS GRAÇAS RIBEIRO MOREIRA PETRUCI

FATORES QUE ATUAM NA ESCOLHA DE
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO:

Um estudo em escolas de 1º grau da cidade de Franca

Dissertação apresentada como
exigência parcial do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO, à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educa
ção da Universidade de Campinas,
sob a orientação do Prof. Dr.
James Patrick Maher.

CAMPINAS - 1980

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULCADERA

Muitos há que agradecer. Mestres, ami
gos, colaboradores. Particularmente,
à Profa.Dra. Niza Neila de Almeida
Liporoni, ao Prof.Dr. João Gualberto
de Carvalho Meneses, ao Prof.Dr. Jo-
sé Augusto Dias, ao Prof. Julio Ce-
sar Sebastiani e ao Prof.Dr. Ja-
mes Patrick Maher.

Í N D I C E

	Página
AGRADECIMENTOS	V
LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE GRÁFICOS	XII

CAPÍTULO

I. INTRODUÇÃO	1
A. Apresentação do tema	1
B. Fundamentação	2
C. Objetivos	13
D. Esquema Conceitual	13
II. MÉTODO	19
A. Determinação do Universo e Informantes	19
B. Instrumentos	23
C. Elaboração, Aplicação e Análise do Questionário Piloto	24
1. Entrevistas	24
2. Elaboração e Testagem do Questioná- rio Piloto	25
D. Elaboração e Aplicação do Questionário Definitivo	26
1. Elaboração	26
2. Aplicação	30

E. Tratamento Estatístico dos Dados	31
 III. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS	33
A. Caracterização sócio-econômica	33
1. Localização	33
2. Cursos Existentes e Número de Alunos	34
3. Equipamentos	36
4. Aspectos Físicos das Salas de Aula.. ..	39
B. Caracterização Pedagógica	42
1. Número de Técnicos	42
2. Formação dos Técnicos	47
3. Reuniões	49
4. Cursos de Treinamento.....	51
5. Orientação Metodológica	52
 IV. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	58
A. Caracterização sócio-econômica	58
1. Estado Civil e Sexo	58
2. Idade	60
3. Nível Ocupacional da Família de Origem	62
4. Nível sócio-econômico do Cônjuge ...	63
5. Carga de Trabalho e Interação com Alunos	64

6. Nível de Tradicionalismo	68
B. Caracterização Pedagógica	71
1. Formação do Professor	71
a) Cursos	71
b) Estágios	74
c) Leituras	76
2. Tempo de Formatura	79
3. Experiência no Magistério	81
4. Número de Alunos por Classe de 4ª série	87
5. Utilização dos Recursos Materiais da Escola	89
6. Utilização dos Recursos Humanos da Escola	94
7. Técnicas empregadas pelos professores	97
 V. CARACTERIZAÇÃO DISPOSICIONAL DOS PROFESSO- RES	110
 VI. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	126
A. Resumo e discussão dos resultados	126
B. Conclusões e sugestões	136
 ANEXOS	
Questionário da Escola - Q.E.	150
Questionário do Professor - Q.P.	156
 BIBLIOGRAFIA	178

LISTA DE TABELAS

	Página
TABELA 1 - Cursos Existentes e Número de Alunos	35
TABELA 2 - Equipamentos Existentes nas Escolas	37
TABELA 3 - Aspectos Físicos das Salas de 4ª série do 1º Grau	41
TABELA 4 - Número de Técnicos Existentes nas Escolas	43
TABELA 5 - Formação dos Técnicos	48
TABELA 6 - Reuniões Promovidas pelas Escolas ..	50
TABELA 7 - Orientação Metodológica nas Escolas.	53
TABELA 8 - Prioridade para o Emprego de Metodologia Renovada	55
TABELA 9 - Sexo e Estado Civil	59
TABELA 10 - Idade dos Professores	61
TABELA 11 - Origem Sócio-Econômica dos professores	63
TABELA 12 - Nível Sócio-Econômico do Cônjuge ...	64
TABELA 13 - Carga Semanal de Trabalho Remunerado	66
TABELA 14 - Interação Semanal Professor e Aluno	67
TABELA 15 - Nível de Tradicionalismo - Escala de familismo	69
TABELA 16 - Nível de Tradicionalismo - Escala de tradicionalismo	70
TABELA 17 - Cursos Realizados pelo Professor....	72
TABELA 18 - Estágios Realizados	74

TABELA 19	- Leituras Realizadas pelos Professores	77
TABELA 20	- Consulta aos Guias Curriculares ...	78
TABELA 21	- Tempo de Formatura - Curso Normal..	79
TABELA 22	- Tempo de Formatura - Curso de Pedagogia	80
TABELA 23	- Tempo de Exercício no Magistério...	84
TABELA 24	- Experiência Docente no Ensino de 1º Grau	84
TABELA 25	- Experiência Docente na 4ª série do 1º Grau	85
TABELA 26	- Número Real de Alunos por Classe de 4ª série	87
TABELA 27	- Número Ideal de Alunos por Classe de 4ª série	88
TABELA 28	- Número Excessivo de Alunos por Classe	89
TABELA 29	- Utilização, pelos professores, dos recursos materiais da escola	91
TABELA 30	- Utilização, pelos professores, dos recursos humanos da escola	96
TABELA 31	- Uso de Técnicas pelos professores..	98
TABELA 32	- A Lei 5 692/71 propõe modificações no processo ensino-aprendizagem que acarretam o emprego de novas técnicas	114

TABELA 33	- Acredite nas implicações metodológicas implícitas na Lei 5 692/71.....	114
TABELA 34	- Dificuldade para atuar de acordo com a Reforma de Ensino	115
TABELA 35	- Elementos que influem no Rendimento Escolar	115
TABELA 36	- Motivos que impedem a aplicação de técnicas de ensino renovado	116
TABELA 37	- Deixaria o magistério?	116
TABELA 38	- Conseqüência de maior tempo de exercício no magistério	121
TABELA 39	- Forma de tratamento dado às matérias do Currículo	121
TABELA 40	- Sente segurança na aplicação de novas técnicas de ensino?	122
TABELA 41	- Elementos que oferecem resistência ao trabalho em grupo	122
TABELA 42	- Oportunidade para aplicar diferentes técnicas de ensino	123
TABELA 43	- Nos cursos que realizou, aprendeu, eficientemente, novas técnicas?....	123
TABELA 44	- A Lei 5 692/71 atende às necessidades do país?	123

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Técnicas aprendidas pelos professores	101
GRÁFICO 2	- Uso das técnicas aprendidas pelos professores	103

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A. APRESENTAÇÃO DO TEMA

O presente estudo pretende conhecer alguns aspectos da atuação docente na implantação da reforma educacional, tornada realidade pela Lei 5 692/71, que traça as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, modificando-lhe a estrutura técnico-administrativa.

Esta ação docente, conjunto de propriedades e disposições apresentadas pelos seres concretos

que se realizam no seio de uma determinada realidade, é que irá estabelecer, em maior ou menor grau, o sucesso na consecução dos objetivos, escalonamento necessário das finalidades do ensino.

Um exame mais detalhado da ação docente permitirá o encaminhamento de medida no sentido de modificar as condições impeditivas do bom desempenho dos professores e, na pior das hipóteses, apontará a necessidade de estudos mais minuciosos, mais específicos ou com metodologias diversas daquela aqui empregada.

O elemento da atuação docente selecionado para se constituir em fulcro da pesquisa foi a escolha de métodos e técnicas didáticas pelos professores e fatores que podem influenciar nesta escolha.

B. FUNDAMENTAÇÃO

O acelerado desenvolvimento das sociedades ocidentais, mormente no aspecto tecnológico, obriga todos os países, mesmo os do assim chamado Terceiro Mundo, a um esforço planejado para a aquisição e a criação de tecnologia adequada à expansão demográfica, ao ritmo crescente das necessidades industriais, ao desenvolvimento sócio-econômico de seus membros.

À educação institucionalizada, por-

que intencional e sistemática, cabe o ônus maior desta realização, devendo a escola enfrentar este desafio, apoiando-se nas conquistas científicas que vários ramos do conhecimento lhe colocam ao alcance.

Os ideais da sociedade transmutam-se em medidas legais e administrativas que criam um sistema de atuação para atendimento aos anseios bipolares dos indivíduos e da sociedade. Bipolaridade ratificada, por um lado, pelos valores culturais da sociedade, com o ideal da democratização do ensino, sua universalidade, a gratuidade para os que não podem custeá-la e por outro lado, pelos anseios individuais e familiares com respeito à frequência a uma escola, o término de um curso, a formação profissional completa, se possível, a Universidade.

Esta democratização, acelerada sua consecução nos últimos anos e ampliada pela Lei 5 692/71 com a fusão dos antigos cursos primário e ginasial, trouxe consigo uma deterioração da qualidade do ensino ministrado, acarretou uma situação de fato e exigir medidas legais, que atendessem à conjuntura (Sander, 1977).

tal rebaixamento do nível do ensino vem despertando o interesse e a preocupação de amplos segmentos da população brasileira, sejam educadores, líderes políticos, pais de alunos e os próprios alunos. Estes, os primeiros interessados na qualidade do que lhes é fornecido, no preparo que lhes é dado e na maneira como suas necessidades

são satisfeitas, para que possam satisfazer melhor as necessidades da comunidade e a si próprios, enquanto seres humanos e cidadãos.

Em termos estruturais, o Governo Federal, por meio do Ministério de Educação e Cultura procurou propiciar condições legais para o aprimoramento do sistema de ensino, através da Lei 5 692/71, cuja aplicabilidade e flexibilidade a tornam diferente de outras promulgadas, até então, em nosso país.

Mas as finalidades da Educação não são atingidas com a promulgação de diplomas legais bem apropriados e sim com a tradução dos mesmos em medidas técnico-administrativas e, em última análise, através da ação vivida em sala de aula, na interação de professores e alunos.

Porque intencional, planejada e racional, a ação docente é mais apta, ao menos teoricamente, a atingir os objetivos da escola, atendendo aos anseios dos alunos e às finalidades da Educação Nacional. Porém, esta ação sofre restrições de diversas ordens e é executada, num determinado momento histórico, com os recursos de que pode dispor a sociedade, em termos materiais e humanos, recursos estes tanto mais limitados quanto menos desenvolvido é o país, quanto menos eficaz tenha sido sua escolarização em períodos anteriores.

Os atuais professores adquiriram sua formação acadêmica em escolas que já estavam envolvidas no

processo continuado de mudanças, escolas que surgirem atendendo à expansão do sistema, que sofreram modificações necessárias ao atendimento das exigências técnicas e quantitativas, recebendo uma formação nem sempre adequada à missão renovadora e criadora, que sua atuação lhes impõe. Sua formação, quando anterior à efervescência atual, pede uma atualização, uma reciclagem que os adapte aos novos rumos que a missão docente vem tomando, ao exigir dos professores certos conhecimentos e habilidades que não constavam de seus currículos ou de suas práticas pedagógicas.

Numerosos textos em nossa literatura educacional, entre artigos, pesquisas e livros, chamam a atenção para a importância de uma formação adequada do professorado que deverá atuar a nível de 1º Grau, especialmente dos que deverão trabalhar com as primeiras séries deste grau de Ensino (MEC, 1969, 1971, 1972, 1973; Pinheiro, 1963, 1966, 1970, 1973; Werebe, 1963; Teixeira, 1966). É preciso incluir entre estes estudos aquele realizado por Gatti e Bernardes (1977, p. 79) intitulado "Concluintes de Cursos de Professor a nível de 2º Grau: avaliação de habilidades", onde as autoras relatam:

Os ideais e finalidades, propostas em textos da legislação federal e estadual, sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º Grau, ainda não se traduziram em comportamentos adequados nas pessoas daqueles que deverão se desincumbir do papel de pro

fessor. Ou seja, entre o desejável e proposto e o realizado e seu fruto, há um hiato que perdura ao longo de décadas e décadas (...). A dificuldade mais séria, que ressalta da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, parece ser a da professoranda transformar em ações alguns dos conceitos e princípios adquiridos ao longo de sua formação, aliada a uma aparente desinformação quanto a aspectos fundamentais de metodologia do ensino aplicada às primeiras séries do primeiro grau.

Quanto à este aspecto torna-se oportuno lembrar a proposição de Oliver (1953 - in Morse e Wingo, 1973, p. 267) ao destacar que a grande expectativa no trabalho com professores é de que eles aceitem as novas idéias a respeito de modernas formas de atuação, sobre as quais muito se tem escrito. Entretanto, os resultados de sua pesquisa demonstram que "realmente há um atraso da prática em relação às diferenças entre a aceitação verbal das novas idéias e sua aplicação real no ensino".

O descompasso entre a teoria e prática no ensino brasileiro, posto que anterior à promulgação da Lei 5 692/71, parece ter-se agravado com ela. É que esta Lei propôs, para o tratamento dos conteúdos curriculares, a adoção de novas categorias didáticas: atividades, áreas de estudo e disciplinas. Esta e outras colocações teóricas da

Lei - algumas implícitas, outras explícitas - demandam modificações na forma de atuação do professor, sendo de se supor que a maioria em exercício vem demonstrando uma prática diferente inadequada às condições existentes e ao atendimento de novas exigências da sociedade e da própria clientela.

Paralelamente ao ideal de renovação expresso não só pela Lei 5 692/71 bem como por toda a legislação do ensino: pareceres, decretos, resoluções, assiste-se nestes últimos anos à evolução das técnicas e instrumentos de ensino. Evolução que pode ser acompanhada através de um levantamento bibliográfico de obras nacionais e estrangeiras, utilizadas e citadas em documentos oficiais ou de divulgação. Percebe-se um grande volume de trabalhos que encarecem a necessidade de mudanças, a necessidade de uma reavaliação do papel da escola na comunidade e o papel do professor na escola. Considerando-se que a difusão destas noções é bastante lenta (MEC, 1977), decorrendo um lapso de tempo entre sua criação, a divulgação e sua adoção real; considerando-se que esta última deve ser incrementada pelas autoridades administrativas do escalão mais alto antes de ocorrer nas mais diversas unidades escolares; considerando-se que representarão uma novidade e que o novo é, de certa forma, ameaçador; é de se supor que docentes com alguns anos de exercício, depois de conhecerem as mudanças, demorarão algum tempo para as adotarem.

Ilustrativo do que se expôs é o caso

da Lei 5 692/71, a qual veio exigir dos educadores conhecimento e assimilação real de suas propostas renovadoras, para que a Reforma, por ela pregonizada se efetivasse. Do conhecimento das implicações metodológicas nela inseridas pode-se inferir a participação dos professores, elementos últimos de sua implantação. O desconhecimento, necessariamente, implicará em ineficácia na ação concreta desempenhada por docentes diante das classes, implicará na manutenção de uma sistemática julgada e condenada pelos responsáveis pelo sistema de ensino, aqueles que sentiram a necessidade de uma reformulação.

Assinale-se que a simples adoção de um conjunto de técnicas e instrumentos diferentes não é garantia de renovação, nem de consecução dos novos objetivos que se pretende atingir (Furter, 1966). Entretanto, pode ser aceita como um indicador de aceitação das novas categorias postuladas para o ensino de 1º grau, uma tendência à mudança de atitudes para o exercício da profissão de docente, nos quadros de uma relação institucionalizada através de leis e portarias e reformulada por decisão das instâncias superiores.

Evitando colocações apriorísticas, que não estejam comprovadas satisfatoriamente por estudos anteriores e no interesse de uma reflexão sobre a metodologia de pesquisa aplicada ao problema, procede-se ao detalhamento da atuação docente em inúmeros componentes, proprieda

des e disposições que, de uma forma ou outra, podem influir na escolha e aplicação de técnicas e instrumentos para a consecução de objetivos. Objetivos esses que os docentes em exercício deverão buscar ao atuar dentro dos novos quadros técnico-administrativos originados pela Reforma. À escola cabe agora a busca de novos resultados, adequados a uma clientela não selecionada dentro de uma abertura democrática. As colocações filosóficas do sistema e a estrutura administrativa destinada a implementá-lo traduzem uma preocupação com a universalização de atendimento: deixa de haver o exame de admissão, introduz-se a recuperação periódica, valorizando-se medidas que se destinem a evitar a evasão e a repetência escolares, velhos estigmas do sistema escolar brasileiro, anterior à Reforma.

Para se obterem informações sobre os elementos que podem influir no problema que se apresenta, pode-se utilizar diversos instrumentos de pesquisa, alguns a exigirem mais do que outros, em termos de condições técnicas e materiais, onerando de maneira proibitiva a pessoas ou grupo que deseje estudar o problema.

Num encaminhamento inicial da questão pode-se lançar mão de instrumentos mais simples, de fácil aplicação, tabulação e análise, tal como os questionários e as entrevistas que fornecerão informações sobre as propriedades e disposições dos sujeitos (Rosenberg, 1976), desde que montados adequadamente e desde que deles se ex-

traíam as conclusões que são capazes de fornecer.

O problema levantado, a atuação docente concretizada na escolha de métodos e técnicas, na realidade é um conjunto de problemas que deve ser analisado para se expor mais claramente suas componentes. A "atuação docente" ou "escolha de métodos" são temas abrangentes que, particularizados, evidenciarão grande número de elementos a serem esclarecidos, classificados e cujas relações internas oferecerão ensaios de atuação para que se observe sua variação, numa postura realmente experimental.

Um estudo exploratório levanta mais dados do que explica, detecta mais potencialidades de dependências do que justifica, preocupa-se mais em abrir o campo de estudos, ampliar o número de problemas do que dar soluções parciais para questões bem delimitadas (Rosenberg, 1976).

A partir das constatações atingidas, pode-se sentir a necessidade de novas abordagens, da utilização de instrumentos diferentes, mais apropriados a tipos particulares de questões, adequados a responder a perguntas formuladas de maneira mais satisfatória, determinadas por situações delimitadas, bem definidas.

Esta situação poderá, inclusive, levar a explicações "post facto" de aspectos parciais do problema, sem que isto venha a desmerecer a pesquisa, sem representar uma acomodação criticável; pelo contrário, representaria a consciência profissional assumida de quem elabo-

re instrumentos e os teste, no laboratório real e veraz da situação concreta.

O levantamento de dados com implicações de relações simétricas, recíprocas e assimétricas delineará o campo total de investigação que se abre para futuros trabalhos, orientando os interessados acerca daquilo que podem investigar, ao lado de orientações metodológicas sobre possíveis instrumentações exigidas para se comprovar, refutar ou refinar as relações existentes ou os componentes últimos destas relações. Tal detalhamento ou aprofundamento é válido dada a magnitude do problema e suas repercussões - com toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

O professor, abstração de centenas de qualidades que os docentes podem apresentar, é um ser humano, possui uma história individual, um passado familiar e escolar, atua dentro de condições que lhe são oferecidas, superando dificuldades ou se acomodando diante de outras que considere, ou que realmente sejam, insuperáveis.

O contato entre professor e aluno se faz na sala-de-aula e é realizado através dos métodos e técnicas utilizados pelo docente. São estes os instrumentos hábeis, selecionados e adaptados pelo professor para permitir-lhe atingir os objetivos que se propõe, explicitados de forma racional ou implícitos em sua conduta concreta. Embora exista uma dimensão idiossincrática na escolha de métodos e técnicas, há, por outro lado, a maior ou menor ade-

queção entre resultados e formas de se atingir, independente de gostos e preferências, algo que pode ser científica ou logicamente determinado.

Recursos e condições materiais, meios auxiliares, complementam as técnicas didáticas, aperfeiçoando-as, ampliando seu alcance, tornando-as mais eficazes, na consecução dos resultados, fim último que justifica a instituição escolar.

O aluno de hoje é o elemento entregue pela família, pela comunidade à escola, sem que esta o selecione ou imponha mínimos apriorísticos para sua entrada, seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem tal qual vai ocorrer.

As condições técnico-administrativas do sistema se traduzem numa rede física que apresenta limitações e possibilidades, variando de escola para escola, mas que se situam dentro de limites mais ou menos homogêneos.

Os avanços obtidos nas diversas Ciências embaixadoras da prática pedagógica, são apresentados num sem-número de publicações, especializadas ou não, multiplicando ao infinito as possibilidades de novas combinações, formando correntes, tendências e movimentos, que, antes dificultam do que facilitam a tarefa de atualização, de aperfeiçoamento ou de aprofundamento dos professores engajados na prática cotidiana, afastados das lutas acadêmicas, das posturas teóricas.

É importante verificar-se como estes componentes, aqui descritos, afetam a ação docente, comprometendo-lhe o resultado desejado, impedindo a real consecução daquilo que o sistema afirma desejar, a sociedade valoriza e o indivíduo almeja.

C. OBJETIVOS

- Identificar a metodologia empregada pelos professores de 4ª série do 1º grau e os fatores que atuam em sua escolha.
- Obter um diagnóstico da situação que possibilite a apresentação de críticas e sugestões à administração escolar visando à melhoria da atuação do professor.

D. ESQUEMA CONCEITUAL PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

A atuação docente é um processo complexo no qual atuam múltiplos fatores num relacionamento dinâmico. Entretanto, na análise deste como de qualquer outro processo, faz-se mister, segundo expressão de Berlo (1960, p. 31) "paralisar a dinâmica do processo". Para fins heurísticos

esta paralização, ainda que viole a natureza mesma do processo, é inevitável e permite abstrair de uma dada situação certos elementos na tentativa de criar um esquema conceitual que enseje a análise e a compreensão da inter-relação daqueles elementos. Ao mesmo tempo, forçoso é reconhecer que nem todos os elementos da situação enfocada foram isolados e, por outro lado aqueles que o foram não operam independentemente na realidade; e rigor, sem mesmo são separáveis.

Não se pode esquecer também que uma das características mais importantes do processo - a evolução - se perde quando se tenta fixá-la através de palavras e técnicas de pesquisa. Os problemas com a análise de um processo vão mais além: é preciso levar em conta que não basta somar os "ingredientes" que o compõem para se ter uma idéia de sua estrutura e dinâmica. Estas são determinadas, antes de mais nada, pelas inter-relações constantes entre os elementos surgidas no decorrer do próprio processo.

Todas essas limitações são uma contingência da necessidade de se chegar a um esquema conceitual, única abordagem possível quando se trate de descrever e analisar um processo, no caso, o da atuação docente no seu aspecto metodológico. Assim, para o exame do problema central da pesquisa: a escolha de métodos de ensino pelo professor, procedeu-se ao levantamento de fatores que pudessem estar presentes no conjunto da situação estudada, sempre tendo em mente que, embora derivado de um processo cuja carac-

terística essencial é o dinamismo, o modelo conceitual é estático o que em maior ou menor medida desfigura a realidade do processo. Tal efeito pode, entretanto ser minimizado se se tem o cuidado de criar um modelo conceitual que simplifique sem reduzir.

No presente trabalho optou-se, após consultas à esquemas classificatórios, pela utilização do esquema adaptado de Essú (1973) o qual abrange elementos que se julgou essenciais para a análise dos fatores que podem influenciar na escolha da metodologia de ensino.

A primeira categoria "caracterização sócio-econômica da escola" procura conhecer os aspectos físicos e materiais disponíveis para apoiar o processo ensino-aprendizagem, por exemplo: existência de bibliotecas, recursos audio-visuais e aspectos físicos da sala de aula. A segunda categoria "caracterização pedagógica da escola" procura conhecer os recursos humanos com os quais o professor pode contar com a escola. A terceira categoria "caracterização sócio-econômica do professor" procura caracterizar o professor através de aspectos tais como origem sócio-econômica, carga horária de trabalho remunerado semanal, nível de tradicionalismo. A quarta categoria "caracterização pedagógica do professor" procura verificar aspectos relacionados à sua formação, atualização, dificuldades no exercício da docência, utilização dos recursos materiais e humanos da escola, com o objetivo de conhecer a influência desses fato-

res no emprego de técnicas de ensino. Finalmente a quinta categoria trata da "caracterização disposicional dos professores". Disposicional porque referente às qualidades como características adquiridas por um indivíduo ou por um grupo as quais Rosenberg (1976) denomina disposições. Aqui leva-se em conta problemas como: conhecimento da Lei 5 692/71 e suas implicações metodológicas, atualização e aplicação de técnicas renovadas, satisfação com a carreira docente, entre outros.

Dessa forma o esquema conceitual desta pesquisa consta 5 itens, a saber:

1. Caracterização sócio-econômica da escola:

- existência de bibliotecas nas escolas;
- existência de salas ambientes;
- existência de recursos tais como: projetor de slides, vitrola, retroprojetor, etc.
- aspectos físicos da sala de aula.

2. Caracterização Pedagógica da Escola:

- número de técnicos;
- formação dos técnicos;
- reuniões;

- cursos de treinamento;
- orientação metodológica.

3. Caracterização sócio-econômica do professor:

- estado civil e sexo;
- idade;
- nível ocupacional de família de origem;
- nível ocupacional do cônjuge;
- nível de tradicionalismo;
- carga de trabalho e interação com alunos.

4. Caracterização pedagógica do professor:

- formação do professor: cursos , estágios e leituras;
- tempo de formatura;
- experiência no magistério;
- número de alunos por classe de 4ª série;
- utilização dos recursos materiais da escola;
- utilização dos recursos humanos da escola;
- técnicas empregadas pelos professores.

5. Caracterização disposicional do professor:

- conhecimento da Lei 5 692/71 e suas implicações metodológicas;
- dificuldades para atuar de acordo com a Reforma de Ensino;
- dificuldades na aplicação de técnicas de ensino renovado;
- resistência no emprego de técnicas de dinâmica de grupo;
- preparo do professor para utilização de técnicas renovadas.

Em resumo, utilizou-se esse esquema de categorização pois pensou-se que o mesmo integra as características essenciais do processo em questão.

CAPÍTULO II

MÉTODO

A. DETERMINAÇÃO DO UNIVERSO E INFORMANTES

O universo desta pesquisa é formado por diretores e professores efetivos de 4ª série do 1º grau, em exercício nas escolas estaduais, da cidade de Franca.

Na fase de planejamento deste trabalho, pensou-se em ouvir os professores e diretores das séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª séries) pelos seguintes motivos:

- os professores dessas classes são remanescentes dos antigos grupos escolares, instituição tradicional do Sistema Escolar do Estado de São Paulo, com corpo docente e administrativo bem característico, com programa de atividades bem definidas. Essa situação difere subtancialmente das demais séries do 1º Grau e de todo o 2º Grau.
- a maioria dos professores efetivos da 1ª a 4ª série do 1º Grau foi diplomada por Escola Normal. Com a vigência da Lei 5 692/71 e, posteriormente, com a publicação do Estatuto do Magistério, ocorreu uma procura por títulos acadêmicos oferecidos, na maioria das vezes, por escolas superiores interessadas -
- escolas e alunos - no diploma, sem compromisso com o real aproveitamento dos estudos oferecidos.

Esses aspectos são importantes no deseenvolvimento do tema deste trabalho na medida em que podem influir na escolha de métodos e técnicas pelo professor.

Entretanto, à medida em que era pro-

cedido o levantamento de dados do estudo em questão, surgiram algumas dificuldades:

- a metodologia utilizada nas duas primeiras séries do ensino de 1º Grau é especialmente voltada para alfabetização, envolvendo problemas específicos, cujo estudo demandaria conhecimentos de lingüística e de outras áreas afins;
- este trabalho realizado por iniciativa pessoal, desenvolvido isoladamente, necessita, obviamente, delimitar sua área de atuação.

Na suposição de que constitui adequada fonte de informação para o presente estudo, optou-se pelo enfoque dos problemas metodológicos relativos à 4ª série do 1º Grau.

Os informantes são todos os professores efetivos de 4ª série do 1º Grau, em exercício nas escolas estaduais da cidade de Franca. Todos os informantes (em número de 52) lecionam as três áreas de estudo: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Não foram consultados os professores das escolas particulares (em número de 03) e municipal (apenas de 01) tendo em vista que, dado seu reduzido número, não forneceriam dados suficientes para estabelecer comparações.

As escolas onde lecionam os informantes são as seguintes:

E.E.P.G. "Ângelo Scarabucci";
 E.E.P.G. "Barão da Franca";
 E.E.P.G. "Caetano Petráglio";
 E.E.P.G. "Francisco Martins" (Coro-
 nel);
 E.E.P.G. "Orlik Luz" (Dr.);
 E.E.P.G. "Homero Alves" (Prof.);
 E.E.P.G. "Jerônimo Barbosa Sandoval";
 E.E.P.G. "Dante Guedine Filho" (Prof.);
 E.E.P.G. "José dos Reis Miranda Fi-
 lho" (Prof.);
 E.E.P.S.G. "David Carneiro Zubank"
 (Prof.);
 E.E.P.G. "Amélia Pimentel" (Profª);
 E.E.P.G. "Carmem Munhoz Coelho"
 (Profª);
 E.E.P.G. "Suzana Ribeiro Sandoval"
 (Profª);
 E.E.P.G. "Mário D'Elia";
 E.E.P.G. "Nadeide de Lourdes O. Scar-
 abucci" (Profª);
 E.E.P.G. "Ana Maria Junqueira (Profª);
 E.E.P.S.G. "Octávio Martins de Sou-
 za" (Prof.);

E.E.P.S.G. " João Marciano de Almeida" (Dr.)

Com o objetivo de obter dados complementares referentes à escola em que o professor trabalha, os diretores dos estabelecimentos de ensino, anteriormente relacionados, foram procurados, tornando-se também informantes desta pesquisa.

B. INSTRUMENTOS

- Questionário para levantamento das características sócio-econômicas, de formação profissional e de opiniões dos docentes de 4ª série do 1º Grau.
- Questionário para levantamento das características sócio-econômicas e pedagógicas das escolas que integram o universo da pesquisa.
- Entrevistas com diretores de escola e professores para a obtenção de dados complementares.

C. ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PILOTO

1. Entrevistas

Como primeiro passo nesta fase, foi considerada importante a realização de entrevistas informais com os professores universitários da área de Administração Escolar, Didática e Metodologia do Ensino; coordenadores pedagógicos; diretores de escola e professores de 1ª e 2ª Gruas, com o objetivo de conhecer os fatores que, na opinião desses elementos, interferem na escolha de métodos e técnicas de ensino.

Principais fatores apontados:

- formação pedagógica inadequada (teoria desvinculada da prática;
- tempo de serviço no magistério;
- falta de orientação nas escolas em que trabalham;
- resistência às inovações;
- baixa remuneração;
- carga de trabalho muito elevada;
- excessivo apego à rotina;
- condições materiais inadequadas das escolas (falta de sala ambiente, falta de equipamentos, salas pequenas, carteiras fixas, etc);

2. Elaboração e testagem do questionário piloto

Com base nas entrevistas informais realizadas no item anterior e no esquema adaptado de Esaú(1973), foram elaborados dois questionários: um para a escola a que se convencionou chamar Q.E.; outro para o professor que foi denominado Q.P.. Daqui por diante serão usadas, para estes instrumentos, suas siglas correspondentes.

O Q.E. e o Q.P. foram submetidos, respectivamente, a seis diretores e doze professores de 4ª série de 1º grau da cidade de Batatais.

As respostas deste pré-teste foram examinadas e algumas alterações foram introduzidas no Q.P.

Reelaborando o Q.P., procedeu-se à sua segunda aplicação para testá-lo. Os informantes, dessa vez, foram professores de 4ª série do 1º grau da cidade de Ribeirão Preto.

Devem-se registrar as dificuldades encontradas durante estas duas fases da aplicação, quando vários dos elementos procurados manifestaram resistência a cooperar, chegando mesmo, alguns, a se negar a responder ao questionário piloto.

Os dados obtidos nesta segunda aplicação foram submetidos a uma nova análise sugerindo, desta vez, poucas modificações no sentido de tornar as questões

mais claras e objetivas.

D. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

1. Elaboração

As correções efetuadas e descritas na fase anterior permitiram chegar a redação final do Q.P.

Na carta de apresentação deste questionário foi solicitada a colaboração do professor, explicando o objetivo da pesquisa e esclarecendo alguns pontos de interesse: a) que não se tratava de avaliação de seu trabalho; b) que os questionários não seriam identificados; c) que os dados coletados seriam tratados estatisticamente; e, d) que os resultados iriam aparecer sob formas de tabelas e gráficos.

O Q.P. abrange quatro partes:

- a primeira, solicita dados pessoais;
- a segunda, procura conhecer aspectos relacionados à vida profissional do docente;
- a terceira, busca verificar se o professor utiliza os recursos materiais e humanos da escola;
- a quarta, se refere à questões so-

bre metodologia de ensino, visando identificar a formação do professor para a utilização de técnicas de ensino, o emprego dessas técnicas e sua opinião em relação ao assunto.

Procurou-se conhecer o nível sócio-econômico da família de origem e do cônjuge por se acreditar se este fator de possível influência na atuação do professor na sala de aula. Para isto recorreu-se à escala ocupacional adaptada por Aparecida Joly Gouveia a partir de um estudo de Bertram Hutchinson (1960, apud Dias, 1967 b) sobre mobilidade social em São Paulo.

As ocupações foram hierarquizadas em sete níveis:

1. Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados (empresas comerciais, industriais ou agropecuárias).
2. Profissões liberais e outras de nível equivalente. Cargos de gerência ou direção em grandes empresas. Proprietários de empresas de tamanho médio (empresas comerciais, industriais e agropecuárias).

rios).

3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupação não-manual. Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, industriais, agropecuários, etc.
4. Ocupações não-manuais de rotina assemelhadas.
5. Supervisão de trabalho manual.
6. Ocupações manuais especializadas.
7. Ocupações manuais semi-especializadas ou não especializadas.

As sete posições iniciais dessa escala foram reagrupadas em três categorias mais amplas - Superior, Média e Inferior (Gouveia, 1969).

Também pareceu importante conhecer o nível de tradicionalismo dos professores, outra possível fonte de influência na escolha e adoção de métodos e técnicas de ensino.

Com o objetivo de verificar esse aspecto, utilizaram-se 2 escalas: a primeira, "escala de familismo" empregada por Gouveia (1970) que, embora focalize valores ligados à família, não deixa de ser uma forma de avaliar o nível de tradicionalismo. A segunda "escala de tradicionalismo" adaptada e empregada por Dias (1967 b, p. 63-71).

A escala de familismo apresenta quatro afirmações para que o professor indique se concorda, discorda ou não pode se decidir em relação a elas (*). O número de respostas negativas aos itens propostos indica o grau de modernismo. Assim, atribui-se escore 0 (zero) às respostas "discordo" e "não posso decidir" - a indecisão ficou valendo e não concordância por indicar alguma discrepância em relação aos padrões tradicionais - e escore 1 (um) à resposta "concordo". O grau mínimo e máximo de tradicionalismo podia variar de 0 (nenhuma resposta concordo) até 4, originando cinco níveis, a saber: muito moderno, moderno, médio, tradicional e muito tradicional.

Quanto à escala de tradicionalismo, o professor deveria, mediante os itens propostos (**), responder: discordo muito, discordo pouco, concordo pouco e concordo muito. A resposta "discordo muito" foi considerada a mais moderna e "concordo muito" a mais tradicional. Assim, a resposta a cada afirmação recebia um escore que variava de 1 a 4; somando estes escores obteve-se o escore total de cada informante, o que possibilitou classificá-lo de acordo com as categorias propostas pela escala:

(*) - Cf. questão nº 7 do Q.P. anexo 2.

(**) - Cf. questão nº 8 do Q.P. anexo 2.

1. Moderno	(14 - 23)
2. Pouco moderno	(24 - 28)
3. Pouco tradicional	(29 - 33)
4. Tradicional	(34 - 56)

2. Aplicação

Esta fase da pesquisa foi bastante de
morada e apresentou algumas dificuldades:

- a testagem de questionários demons-
trou que seu preenchimento deveria
ser "individualizado" (tipo entre-
vista), pois só assim seriam obti-
das respostas mais corretas, preci-
sas e completas. Dessa forma, era
preciso aplicar o questionário na
hora-atividade do professor o que
demandou tempo e esforço;
- ceticismo por parte de muitos in-
formantes que argumentaram estar
cansados de responder a questioná-
rios sem nenhum resultado prático;
- desinteresse de alguns diretores;
- não se contou com a colaboração de
nenhum auxiliar de pesquisa.

Observou-se, durante a aplicação dos

questionários, grande insatisfação dos professores e diretores. Percebeu-se, também, que os informantes muitas vezes, procuravam se salvar, não respondendo o que pensavam ou praticavam, mas dando a resposta que julgavam ser a esperada. Isto foi observado nos contatos informais mantidos - com os professores na ocasião em que eram procurados para marcar dia e hora ou na oportunidade da aplicação do instrumento de coleta de dados.

Entretanto, apesar das dificuldades descritas, foi encontrado, na maioria das escolas, o mínimo de colaboração indispensável para o término do presente estudo.

E. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

O programa para o computador foi elaborado pelo Prof. Dr. José Augusto Dias, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade da Universidade de São Paulo. Foi empregado o Programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, Versão 5.09.022, do Social Science Data Processing Service de University of California.

O computador usado foi o IBM-6700 do Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo. O uso desse equipamento foi possível graças a cessão de tempo feita pela Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo.

Dessa forma, os dados foram organizados em tabelas cuja análise forneceu subsídios para o tratamento do tema proposto, permitindo o delineamento do perfil do grupo estudado.

O resultado da análise demonstrou na ver um mínimo de variação no comportamento dos professores, tornando improdutivo o cruzamento dos dados, uma das pretenções iniciais deste trabalho. Todavia, a não realização desta etapa prevista apesar de, até certo ponto, empobrecer a pesquisa, não chega a comprometer seus resultados uma vez que as informações obtidas permitiram a elaboração de um tratamento descritivo do universo selecionado. A pesquisa descritiva (Best, 1967) preocupa-se em relatar a situação conforme é encontrada na realidade. Descreve, mostra o que é, contribuindo, assim, para o conhecimento objetivo e real do problema enfocado pelo pesquisador. Este, o objetivo precípua da pesquisa descritiva.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

A. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

1. Localização

Os informantes desta pesquisa são diretores e professores efetivos em escolas localizadas na zona urbana do município de Franca. Tais escolas distribuem-se pela cidade procurando atender seus diferentes núcleos habitacionais.

2. Cursos existentes e número de alu nos

Conforme mostra a tabela 1, todas as escolas visitadas possuem o curso de 1º Grau. Além desse curso, 11 escolas mantêm a pré-escola, 3 escolas ministram o ensino de 2º Grau e em 3 escolas existe uma ou duas classes de educação especial para deficientes auditivos ou visuais.

O número de alunos varia de 601 a 2003 e o número médio de alunos por classe é de 36.

É importante lembrar que se trata da média. Devendo-se considerar que as classes de pré-escola e educação especial exigem, por sua própria natureza, um número mais reduzido de alunos. Na análise isolada, por escola e por classe, verifica-se a existência de escolas, como por exemplo, EEPG "Dante Guedine Filho" e EEPG "Suzana Ribeiro Sandoval", com 42 alunos por classe.

T A B E L A 1

CURSOS EXISTENTES E NÚMERO DE ALUNOS

E S C O L A S	CURSOS				Nº de Classes por Escola	Nº de Alunos por Escola
	Pré-Escola	P. G.	P. G. G.	Pr. Esp.		
Ângelo Scerabucci	1	1			37	1437
Barão da Franca	1	1			40	1475
Caetano Petráglio	1	1			30	1016
Francisco Martins	1	1			30	1125
Orlik Luz		1			16	601
Homero Alves	1	1		1	37	1350
Jerônimo Barbosa Sandoval	1	1			31	1034
Dante Guedine Filho		1			24	1014
José dos Reis Miranda Filho	1	1			28	1082
David Carneiro Eubank		1	1		36	1359
Amélia Pimentel	1	1		1	30	1024
Carmem Munhoz Coelho	1	1			28	1108
Suzana Ribeiro Sandoval		1			26	1095
Mário D'Elia		1			24	795
Náideide de Lourdes O. Scerabucci		1			36	1193
Ana Maria Junqueira		1			30	1189
Octávio Martins de Souza	1	1	1		51	2003
João Marciano de Almeida	1	1	1	1	45	1124
T O T A L	11	18	3	3	579	21024

3. Equipamentos

A precariedade de recursos das escolas visitadas se evidencia na falta de publicações especializadas, de equipamentos e materiais sobre novas técnicas de ensinar.

De um modo geral, as escolas não contam com equipamentos atualizados e diversificados; quando contam, muitas vezes, não se apresentam em condições de ser utilizados. Das escolas que possuem biblioteca, nenhuma dispõe de bibliotecário. Por outro lado, essas bibliotecas deixam muito a desejar; algumas são tão pequenas que não se sabe se realmente poderiam ser consideradas sob esse título; outras estão bem desatualizadas.

Não foram encontrados, em grande parte das escolas, retroprojeter, projetor de slides, projetor de filmes, vitrola, laboratórios, salas ambientais; outras não possuem recursos mais simples como modelos, álbum seriado, flanelógrafo, cartazes.

Sabe-se da importância que os equipamentos didáticos assumem como meios auxiliares aos quais o professor deve recorrer para atingir os objetivos propostos. Estranha-se, pois, que certas escolas não se empenham, pelo menos através de campanhas internas, em conseguir o mínimo de material didático e equipamentos.

T A B E L A 2

EQUIPAMENTOS EXISTENTES NAS ESCOLAS

EQUIPAMENTOS	TEM		Escolas TOTAL
	Sim	Não	
Biblioteca	12	6	18
Laboratório	5	13	18
Sala de estudos sociais	-	18	18
Sala de música	-	18	18
Sala de desenho	-	18	18
Sala de trabalhos manuais	5	13	18
Área para educação física	15	3	18
Retroprojektor	5	13	18
Projektor de Slides	10	8	18
Projektor de filmes	-	18	18
Mimeógrafo	18	-	18
Gravador e toca-fitas	1	17	18
Vitrola	13	5	18
Mapas	18	-	18
Dicionários	18	-	18
Cartazes	15	3	18
Álbum seriado	-	18	18
Flanelógrafo	14	4	18
Cartaz de pregas	3	15	18
Mural didático	14	4	18
Museu	-	18	18
Modelos	5	13	18

É impossível que uma reforma de ensino tenha maiores chances de ser bem sucedida na medida em que os elementos humanos responsáveis pela sua efetivação

possam contar com condições didáticas favoráveis: materiais, livros, salas especiais, laboratórios etc. Até que ponto a adequação, a harmonia, entre a prática escolar e o avanço dos estudos pedagógicos e demais conquistas do espírito humano podem, muitas vezes, ser retardadas pela indigência material das escolas?

Essa situação, constatada nas escolas, dá margem a algumas reflexões em torno da pobreza desta instituição em relação a outros meios de comunicação de massas. No mundo de hoje, dominado por uma tecnologia numerosa, diversificada e sofisticada, as escolas vivem como que à margem dessas conquistas, ignorando-as ou, talvez, prescindindo delas (Gutierrez, 1978)

Se compararmos a evolução do progresso técnico e científico dos últimos anos em setores diferenciados da vida humana, constataremos que a escola ainda não soube aproveitar as enormes possibilidades do verdadeiro arsenal de auxílios didáticos que já lhe está a disposição. (Turra e colaboradoras, 1975, p. 159).

As conquistas da era eletrônica se apresentam como instrumentos, a serviço do homem, para enriquecer e facilitar a comunicação humana. Especialmente na sala de aula, onde se torna importante que essa comunicação

seja mais clara e interessante, elas podem representar um grande auxílio para tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz.

Entretanto, as escolas são pobres no que diz respeito aos equipamentos de ensino. Talvez por escassez de recursos financeiros, ou por outros motivos, que escapam aos objetivos desta pesquisa, o fato é que não há tradição no seu uso. Em consequência, os atuais alunos, nascidos na "era da televisão", encontram na escola um ambiente pobre e pouco dotado do ponto de vista da comunicação de massas. Quando se fala na "crise da escola" nos dias atuais é preciso meditar nesse fator, entre muitos outros como o questionamento de objetivos e conteúdo cultural.

4. Aspectos físicos das salas de aula

Quanto aos aspectos físicos das salas de aula das escolas visitadas, apresentam interesse especial as encontradas nas classes de 4ª série do 1º Grau, onde trabalham os informantes.

Parece certo afirmar que as condições materiais, como, por exemplo, carteiras fixas e número de alunos excessivo em relação ao tamanho da sala de aula interferem na aplicação de técnicas renovadas de ensino. Assim, as salas de aulas foram classificadas, para efeito des

ta pesquisa, segundo critério de tamanho e existência de carteiras fixas ou móveis, individuais ou duplas.

Conforme o "modelo pedagógico" (Resolução S.E. nº 95 de 14.11.75) considera-se para distribuição de alunos nas classes o tamanho das salas reservando-se 1 (um) m^2 por aluno. Tomando-se este critério como ideal as salas cujas dimensões eram iguais ou superiores a 1 (um) m^2 por aluno e possuíam carteiras individuais móveis, foram consideradas satisfatórias; as salas que apresentavam 1 (um) m^2 por aluno e carteiras individuais e duplas móveis, foram consideradas pouco satisfatórias, e as salas com metragem inferior a 1 (um) m^2 por aluno e carteiras individuais ou duplas fixas foram consideradas insatisfatórias.

A tabela 3 revela que em três escolas onde trabalham 10 professores, as condições são tidas como satisfatórias; em dez escolas, com 28 professores, as condições são pouco satisfatórias, e em cinco escolas, onde estão 14 professores, as condições são insatisfatórias.

T A B E L A 3ASPECTOS FÍSICOS DAS SALAS DE 4ª SÉRIE DO 1º GRAU

Aspectos físicos das salas de aula	nº de Escolas	nº de Professores
Satisfatórios	3	10 (19,2%)
Pouco Satisfatórios	10	28 (53,8%)
Insatisfatórios	5	14 (26,9%)
T O T A L	18	52 (100,0%)

Como se vê em 15 escolas onde trabalham 42 professores (80,7%) as condições físicas das salas de aula estão entre pouco satisfatórias e insatisfatórias o que interfere negativamente na escolha e aplicação de métodos e técnicas de ensino. Isto é tanto mais válido quando se trata de técnicas ativas que supõem livre locomoção de alunos e professor, espaço suficiente para formação de grupos de estudo, painéis de debates ou quaisquer outras formas não tradicionais de ensino.

B. CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Número de Técnicos

De acordo com a Estrutura Básica das Escolas de 1º e 2º graus, fixada pelo Decreto nº 5 771, de 4 de março de 1975, a escola estadual que mantiver mais de sete classes, além dos cargos e funções docentes, contará, entre outros, com:

- um (1) cargo de diretor de escola;
- funções de: Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador;
- um (1) cargo de Orientador Educacional;
- um bibliotecário

Os técnicos em educação, nomenclatura encontrada na bibliografia pedagógica, recebem, a partir da vigência da Lei 5 692/71 a denominação de especialistas em educação. O capítulo V, deste diploma legal, trata dos professores e especialistas, para estabelecer no art. 33:

"A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação".

Todavia, não se percebe necessário

- a) propondo técnicas e procedimenentos;
- b) selecionando e fornecendo materiais didáticos;
- c) estabelecendo a organização das atividades;
- d) propondo sistemática de avaliação;

VIII - propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

e, ainda, algumas atribuições do professor coordenador:

- I - elaborar, com os demais professores da área ou professores regentes de classe da mesma série, o programa de currículo;
- III - assegurar a integração horizontal e vertical do currículo;
- IV - estabelecer os procedimentos de controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- V - coordenar atividades da área que visam ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e materiais de ensino;

pode-se avaliar o que a ausência desses técnicos representa

em termos de implantação de qualquer programa inovador em escolas de 1º ou 2º Graus.

Kawamura (1971) e Lüdke (1975) constataram em suas pesquisas o reduzido número de Assistentes Pedagógicos e Orientadores Educacionais existentes nas escolas por elas pesquisadas. Em termos de precariedade dos recursos humanos das escolas estudadas verifica-se, hoje, oito anos após a publicação da Lei 5 692/71, que a situação difere pouco, ou quase nada, daquela anterior à vigência dessa Lei. Assim, os dados confirmam, nas escolas estaduais da cidade de Franca, "o afastamento ou "difração" entre o - ideal apresentado por uma lei e a sua real efetivação" - (Lüdke, 1975, p. 52). Tal difração entre o ideal e o real compromete todo o processo ensino-aprendizagem.

Se, como vimos, ao coordenador pedagógico e ao professor coordenador - para citar apenas dois dos técnicos que deveriam integrar a Estrutura Funcional da Escola de 1º Grau - cabem tarefas de orientação e acompanhamento constantes, sua falta só pode acarretar dificuldades e mais ainda, a manutenção de um "status quo" obsoleto.

O descompasso entre o ensino e os avanços de toda ordem verificados no seio da sociedade, os desafios contidos na Reforma do Ensino demandam antes de mais nada esclarecimento, orientação, assistência técnico - pedagógica. Não proporcionar aos professores tal esclarecimento, tal orientação, tal assistência mediante a atuação

de técnicos em educação é levar a Escola ao impasse. A situação atual exige preparo específico dos professores, tanto daqueles que têm experiência no magistério como daqueles que estão iniciando a carreira. Em ambos os casos a situação é nova: os primeiros necessitam não só de atualização e aprendizagem de novos métodos e técnicas como, principalmente, de descobrir uma nova concepção de educação; os recém-formados necessitam especialmente de um acompanhamento constante que lhes faculte transformar as informações teóricas que adquiram em procedimentos de ensino adequados a um ensino em processo de renovação. Para tanto faz-se mister a presença, junto à equipe escolar, do coordenador pedagógico. Este, atuando como agente de inovação num trabalho de assistência e treinamento constantes, contribui para que se efetivem as diretrizes traçadas para o Ensino de 1º e 2º graus.

2. Formação dos técnicos

O exame da tabela 5 revela que nem todos os diretores são formados em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar, exigência fixada pelo art. 33 da Lei 5 692/71, pelo artigo 1º da Lei Complementar nº 114, de 13.11.74, e regulamentada pela Deliberação CEE nº 1/75. Muitos dos atuais diretores são aqueles já efetivos anteriormente à vigência da referida legislação. Assim, três diretores são formados apenas no curso Normal,

quatro diretores além do Curso Normal cursaram Administradores Escolares (Pós-Normal) cinco diretores possuem o Curso Normal e Pedagogia (Habilitação - Administração Escolar) e seis diretores são formados no Curso Normal e outros cursos superiores.

Quanto aos Assistentes de Diretor de Escola, todos são formados pelos cursos Normal e Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar.

Os Coordenadores Pedagógicos cursaram o Normal e Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar.

T A B E L A 5

FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS

CURSOS REALIZADOS	Técnicos		
	Diretor	A.Dir.	Coord. Ped.
Normal	3	0	0
Normal - A.Esc. (P.N.)	4	0	0
Normal - Ped. (A.E.)	5	18	0
Normal - Ped. (S.E.)	0	0	6
Normal - Curso Sup.(ou tro)	6	0	0
T O T A L	18	18	6

Percebe-se que apenas cinco dos dezto diretores, isto é 27,7%,enquadram-se dentro das exigencias legais referentes à formação dos técnicos em educação. Estamos, pois, neste aspecto, longe do ideal. Privados de formação específica para o cargo de administração, tais diretores terão dificuldades para se desincumbir a contento de suas funções, especialmente agora quando a extraordinária complexidade da sociedade de um modo geral e do sistema de ensino em particular, ambos, sociedade e sistema escolar em processo de transição, estão a exigir não apenas elementos convenientemente treinados para a direção mas verdadeiros educadores, homens com ampla formação geral, especialmente sensíveis aos problemas de relacionamento humano e de formação de crianças e adolescentes.

3. Reuniões

"Um dos melhores recursos pedagógicos de que dispõem as escolas, atualmente, são as reuniões, instrumento eficaz para promover a integração do pessoal técnico-docente da escola" (Cesaú, 1973, p. 38). Contudo, parece que esse recurso não está sendo suficientemente explorado por todas as escolas. Verifica-se, pela tabela 6, que das 18 escolas pesquisadas, 13 fazem apenas as reuniões obrigatórias de Planejamento. Quanto às reuniões de Estudo de Legislação e Orientação Metodológica, fator imprescindível pa

ra a atualização do professor, a frequência é muito baixa : somente 6 escolas promovem uma ou duas reuniões de estudo de legislação por ano; 8 escolas oferecem reuniões de orientação metodológica distribuídas conforme mostra a tabela 6.

Cumpra ainda notar o reduzido número de reuniões de Conselho de Série e Classe. O artigo 30 do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (Decreto 10 623, de 26.10.77), fixa que estes Conselhos "devem reunir-se, ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre, ou quando convocados pelo Diretor". Entretanto, apenas quatro escolas promovem tais reuniões e somente duas delas oferecem uma reunião por bimestre.

T A B E L A 6

REUNIÕES PROMOVIDAS PELAS ESCOLAS

TIPO DE REUNIÕES	nº de reuniões - Anuais					Total de Escolas
	0	1-2	3-4	5-6	7-8	
Planejamento	0	13	3	1	1	18
Estudo de Legislação	12	6	0	0	0	18
Orient. Metodológica	10	4	1	2	1	18
Conselho Série e Cla- se	14	2	2	0	0	18
Pais e Professores	15	2	1	0	0	18

É incompreensível que as escolas valorizem tão pouco as reuniões de seu corpo docente quando se sabe de sua importância como canal de comunicação através do qual podem os professores expor problemas, dúvidas, trocar experiências, receber orientação. Conclui-se, então, que as reuniões não estão servindo a nenhum desses propósitos. A que estarão servindo? Estarão professores e técnicos tão céticos quanto a uma possível melhoria de suas atuações, ou contrariamente, tão satisfeitos com elas que se desinteressem desse recurso pedagógico comprovadamente eficaz quando bem utilizado?

A tabela 6 reproduz numericamente o que se pode considerar ou apatia ou um lamentável fechamento das escolas ou ainda a perpetuação de um erro antigo que se pode imputar talvez à falta de orientação: má utilização das reuniões pedagógicas.

4. Cursos de treinamento

Os diretores foram consultados sobre a existência, em suas escolas, de cursos de treinamento para utilização de métodos e técnicas de ensino, tendo sido verificado que eles não são oferecidos em nenhuma delas. Os diretores afirmam que a promoção de qualquer curso não é competência das escolas e sim das Delegacias de Ensino e, ainda, que cursos dessa natureza nunca foram ministrados por

aquela órgão.

Os cursos sobre "Guias Curriculares", embora fossem uma tentativa de instrumentação para a implantação da Lei 5 692/71, não foram citados por esses diretores.

Se a promoção de cursos é realmente competência das Delegacias de Ensino e estas não os promove, pelo menos com a desejada frequência, e, por outro lado se a maioria das escolas pesquisadas (dez, conforme tabela 6) não promovem reuniões de Orientação Metodológica, a situação parece insolúvel. De que maneira poderão os professores se atualizar? Onde encontrar orientação prática, cursos específicos de treinamento?

Parece que se pode responsabilizar - tal quadro por grande parte das falhas e desacertos de nosso ensino. De fato, a carência de orientação e treinamento constitui-se num de seus maiores entraves.

5. Orientação Metodológica

Em virtude da preocupação com a orientação metodológica dos professores, foi incluída uma questão no Q.E. onde se perguntou quem era o responsável por essa orientação quando não existia na escola o Coordenador Pedagógico. Sabe-se que seis escolas contam com essa técnica; assim, a responsabilidade pela orientação metodológica, nas outras escolas, se apresenta da seguinte maneira:

T A B E L A 7ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA NAS ESCOLAS

ELEMENTO RESPONSÁVEL	Nº de Escolas	nº de Profs.
Coordenador Pedagógico	6	18
Diretor	4	11
Assistente de Diretor	1	3
Professor Designado	1	3
Ninguém	6	17
T O T A L	18	52

A tabela 7 mostra que em seis escolas onde trabalham 17 professores, não existe esse tipo de orientação. Na verdade, a situação é muito mais grave do que os dados numéricos revelam, pois verificou-se, através de observações e perguntas informais aos professores, que mesmo nas escolas que contam com o coordenador pedagógico ou naquelas que dizem ter um responsável pela orientação metodológica, essa orientação nem sempre é dada.

Dessa forma, parece que os coordenadores pedagógicos não estão desenvolvendo a contento suas funções, pois sabe-se que uma das suas principais atribuições é prestar assistência técnica ao professor auxiliando-o na seleção de objetivos, conteúdos, procedimentos e re-

curso de ensino, e estratégia de avaliação.

Inúmeros fatores parecem interferir de modo a dificultar o desenvolvimento do trabalho dos responsáveis pela orientação metodológica. Entre eles, as dificuldades inerentes ao desempenho da função de coordenação pedagógica - que é uma atribuição nova no sistema escolar brasileiro e, por isso, sem tradição que ofereça apoio e segurança - função esta que necessitaria de todo um esquema de orientação, treinamento e assistência à execução.

Fatores ligados ao professor são tam bém apontados como obstáculos ao bom andamento do trabalho de orientação metodológica: carga horária semanal muito ele vada, trabalho em mais de uma escola, envolvimento com atividades diversas do magistério, insatisfação profissional e baixa remuneração. Na verdade, a maioria dos professores não dispõe de tempo ou condições para participar de reun ições que tratam de orientação metodológica ou, mesmo, para contatos com os responsáveis por essa orientação. Seria interessante averiguar até que ponto os professores est ão interessados ou motivados em relação ao assunto. Parece que fatores como insatisfação profissional, baixa remuneração, clima de trabalho na escola influem seriamente na motivação do professor. Todavia não se dispõe de dados para examinar com mais profundidade o assunto que, aliás, foge aos obje tivos da pesquisa.

Ainda, pode-se dizer que a maioria

das escolas não tem como meta uma renovação metodológica , pois o item (*): "emprego de uma metodologia renovada" não é colocado como prioridade no Plano Escolar.

T A B E L A B

PRIORIDADE PARA O EMPREGO DE METODOLOGIA RENOVADA

Metodologia Renovada	Prioridade		TOTAL
	SIM	NÃO	
nº de escolas	5	13	18

O fato de o emprego de uma metodologia renovada não se constituírem prioridade para 13 das escolas pesquisadas sugere que a carência de orientação metodológica, já mencionada neste trabalho, o uso pouco frequente e pouco produtivo de reuniões pedagógicas, entre outros fatores, estejam levando os educadores à perpetuação de um ensino preso a padrões tradicionais que se mostra frequentemente inadequado às características da clientela à qual se dirige bem como a todo conjunto da sociedade à qual deve servir.

(*) Cf. respostas à questão nº 10 do Q.E., anexo 1

Parece, por outro lado, que encarar-se a renovação metodológica como tema prioritário dentro das escolas implica em mudanças de valores o que não deve estar ocorrendo.

Em resumo, do que se expôs enquanto se caracterizava as escolas do ponto de vista de suas condições sócio-econômicas e pedagógicas, conclui-se que, em relação aos equipamentos, a situação das escolas é lamentável. No que respeita aos aspectos físicos das salas de aula vimos que, insatisfatórios que são, impedem ou, pelo menos, prejudicam a adoção, por parte do professor, de técnicas renovadas, procedimentos didáticos novos.

A caracterização pedagógica das escolas não revelou situação mais animadora: pobres em técnicos em educação, contando com diretores de formação profissional precária, não oferecendo ou não podendo oferecer cursos de treinamento e orientação metodológica aos seus professores, não valorizando e não tendo valorizadas as poucas reuniões pedagógicas que promovam, tais escolas delineiam os contornos do que se poderia chamar, sem exagero, de crise educacional. Por outro lado não autorizam esperanças quan-

to à renovação de métodos e procedimentos didáticos tendentes a adequar a realidade escolar aos objetivos inovadores da Reforma de Ensino.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

1. Estado Civil e Sexo

De acordo com os dados apurados, a maioria dos professores é casada e do sexo feminino.

T A B E L A 9

SEXO E ESTADO CIVIL

SEXO	ESTADO CIVIL		TOTAL
	Solteiro	Casado	
Masculino	1 (1,9%)	7 (13,5%)	8 (15,4%)
Feminino	8 (15,4%)	36 (69,2%)	44 (84,6%)
T O T A L	9 (17,3%)	43 (82,7%)	52 (100,0%)

Essa constatação vem confirmar outras pesquisas que mostram a população do magistério de 1º Grau como predominantemente feminina e casada (Dias, 1967 a; Gouveia, 1970; Liporoni, 1973).

Além dos aspectos apontados por Gouveia (1970) queis sejam o magistério como uma das primeiras profissões respeitáveis para a mulher e o papel de professora semelhante ao de mãe, Liporoni (1973) salienta que, cidades do interior, como é o caso de Franca, dificilmente poderiam ter oferecido diferentes opções profissionais para a mulher, e que os homens, em virtude da baixa remuneração, procuram outras profissões. Essa pesquisadora chama, também, a atenção para as interferências que a mulher, principalmente a casada, está sujeita a sofrer devido às responsabilidades ligadas à casa e à família, dificultando, dessa forma, o bom desempenho de atividades docentes como o preparo

ro de aulas, correção de trabalhos e mesmo a constante e necessária atualização do professor.

Por outro lado, o homem que leciona, sobretudo nas quatro primeiras séries do 1º Grau, dificilmente pode viver só com seu ordenado de professor (Liporoni, 1973). Assim, é forçado, por essas circunstâncias, a procurar outras atividades, na maioria das vezes mais rendosas que o magistério, para melhorar seu orçamento. Essa situação parece trazer conseqüências negativas para o bom desempenho desse profissional na escola, pois, poderá acarretar, em menor ou maior grau, o desgaste físico e psíquico, o desinteresse em progredir no magistério, a pouca disponibilidade para o planejamento de aulas, o desconhecimento de publicações especializadas.

2. Idade

Quanto a idade, os professores de 4ª série do 1º Grau da cidade de Franca estão assim distribuídos (*):

(*) Inicialmente a distribuição por idade foi feita a partir de 26 anos. Tendo em vista o reduzido número de informantes encontrados nas três primeiras faixas, reagrupou-se os dados: até 40 anos.

T A B E L A 10

IDADE DOS PROFESSORES

I D A D E	Nº DE PROFESSORES
Até 40 anos	11 (21,1%)
de 41 a 45 anos	17 (32,7%)
de 46 a 50 anos	14 (26,9%)
51 anos ou mais	10 (19,2%)
T O T A L	52 (100,0%)

Apenas 11 professores (21,1%) atingem a faixa até 40 anos. O grupo etário de maior frequência é o de 41 a 45 anos, com 17 professores (32,7%). Entre 46 a 50 anos aparecem 14 professores (26,9%). O grupo mais velho, 10 professores (19,2%), tem 51 anos ou mais. Considerando em termos de porcentagem, verifica-se, por essa distribuição, que 78,8% dos informantes passam da faixa de 41 anos. Pode-se, então, afirmar que os professores consultados se caracterizam como um grupo não-jovem.

A idade estaria relacionada com o emprego de novas técnicas de ensino? Pode-se supor que professores mais velhos, com mais tempo de exercício, relutem em aceitar inovações, aplicando metodologia conforme padrões tradicionais de ensino.

3. Nível ocupacional da Família de Origem

A origem social dos informantes foi determinada de acordo com a ocupação e renda paterna.

As sete posições iniciais da escola utilizada (descrita no capítulo II, pág. 27) foram reagrupadas em três categorias mais amplas - superior, média e inferior (Gouveia, 1969). O mesmo procedimento foi adotado nesta pesquisa, pois observou-se que não existiam informantes na categoria número um, era pequeno o número de informantes encontrados na categoria três e quatro, e a sétima categoria apresentou apenas 1 informante. Assim, no extrato superior (categorias 1 e 2 - classe alta e média alta) foram registrados 16 informantes (30,8%), no extrato médio (categorias 3 e 4 - ocupações de natureza não manual) aparecem 20 informantes (38,4%) e, finalmente, o extrato inferior (categorias 5, 6 e 7 - ocupações manuais) é representado por 16 informantes (30,8%).

Segundo a origem sócio-econômica, os professores consultados estão distribuídos equivalentemente nos três extratos sociais: superior, médio e inferior.

T A B E L A 11ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA DOS PROFESSORES

NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	Nº DE PROFESSORES
Superior	16 (30,8%)
Médio	20 (38,4%)
Inferior	16 (30,8%)
TOTAL	52 (100,0%)

4. Nível sócio-econômico do cônjuge

A ocupação e renda do cônjuge foi o critério utilizado para a determinação do nível sócio-econômico atual do professor.

Os informantes estão assim distribuídos: 7 (16,3%) no extrato superior, 30 (69,7%) no extrato médio e 5 (14,0%) no extrato inferior. Comparando com o nível ocupacional da família de origem, onde os professores estavam distribuídos equivalentemente, observa-se uma tendência de concentração no extrato médio, permitindo, então, dizer que a maioria dos professores casados de 4ª série do 1º Grau das escolas estaduais da cidade de Franca é integrante da camada média da população.

T A B E L A 12NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO DO CÔNJUGE

NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	Nº DE PROFESSORES
Superior	7 (16,3%)
Médio	30 (69,7%)
Inferior	6 (14,0%)
T O T A L	43 (100,0%)

O nível sócio-econômico do cônjuge pareceu importante à pesquisa na medida em que se pode supor que estando o professor ocupando atualmente nível sócio-econômico superior e não se vendo na contingência de contribuir com parcela relevante no orçamento familiar não seria forçado a se sobrecarregar com uma excessiva carga horária de trabalho. Consequentemente teria mais tempo e condições para preparar aulas, atualizar-se mediante leituras, frequência a cursos etc.

5. Carga de Trabalho e Interação com
alunos

Outro aspecto considerado importante na caracterização sócio-econômica do professor foi sua car-

ga-horária semanal de trabalho remunerado.

Na contagem desta carga-horária, o preparo de aulas, correção de trabalhos e provas, tempo gasto com estudante ou em leituras, afazeres domésticos, exigências familiares e sociais não foram computados.

De acordo com a tabela 13, os limites mínimos e máximo encontrados foram os de 22 e 80 horas semanais, sendo que a metade dos professores dedica seu tempo à 4ª série do 1º Grau com 22 horas de trabalho. O restante está assim distribuído: 3 informantes (5,8%) trabalham de 31 a 40 horas semanais, 14 (26,9%) trabalham entre 41 a 50 horas, 7 (13,5%) de 51 a 60 horas e 1 informante (1,9%) trabalha entre 71 e 80 horas semanais.

Observe-se que praticamente a metade dos professores, 25 dentre os 52 entrevistados, tem outra ocupação remunerada além da 4ª série do 1º Grau e, ainda, um grupo considerável de professores trabalha mais de 40 horas semanais. Situação não desejável para o operário que desenvolve uma atividade física, com maior razão para aquele que realiza uma atividade intelectual, criativa. É, pois, importante ressaltar o quanto esta sobrecarga de trabalho pode ser prejudicial, tanto em termos pessoais como profissionais.

T A B E L A 13CARGA SEMANAL DE TRABALHO REMUNERADO

HORAS DE TRABALHO	Nº DE PROFESSORES
22 horas	27 (51,9%)
31 e 40 horas	3 (5,8%)
41 e 50 horas	14 (26,9%)
51 e 60 horas	7 (13,5%)
71 e 80 horas	1 (1,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

Outra forma de sobrecarregar o jorna-
da de trabalho do professor é a interação semanal com gran-
de número de estudantes.

Trabalham com mais de uma classe in-
teragindo, conseqüentemente, com mais alunos, 20 professo-
res (38,5%). Esse fato parece trazer diferentes implica-
ções para o trabalho docente, exigindo maior dedicação des-
de o preparo de aulas até o conhecimento das diferenças in-
dividuais de aprendizagem de seus alunos.

T A B E L A 14INTERAÇÃO SEMANAL PROFESSOR E ALUNO

NÚMERO DE CLASSES	Nº DE PROFESSORES
Uma	32 (61,5%)
Dois ou mais	20 (38,5%)
T O T A L	52 (100,0%)

É importante, também, não esquecer que o professor que leciona da 1ª a 4ª série do Ensino de 1º Grau, apesar de trabalhar, na maioria das vezes, com uma classe, interagindo com menor número de alunos do que aquele que leciona da 5ª a 8ª série ou no 2º Grau, é um professor polivalente, necessitando, é claro, dominar diferentes áreas de conhecimento o que exige maior esforço, dedicação e atualização (Esaú, 1973).

Os números da tabela 13 são bastante significativos: 48,1% dos professores têm uma carga semanal de trabalho superior a 31 horas; 26,9 % trabalhem entre 41 e 50 horas semanalmente. É excessivo. O bom desempenho no magistério supõe, entre outros fatores, disponibilidade de tempo para a preparação cotidiana de aulas, correção de trabalhos, leituras, freqüência a cursos de treinamento e atualização. Entretanto imperativos de ordem econômica obri

gam os professores a esta sobrecarga de trabalho o que redundou em dificuldades de toda ordem e, no que toca especificamente ao ensino, em um rebaixamento de nível cujos indicadores começam a avultar nos últimos anos: alunos cujo despreparo para a universidade é notório, defasagem acentuada e crescente entre o ensino ministrado nas escolas e o avanço das conquistas científicas, inadaptação de métodos e técnicas didáticas ou, de modo mais geral, de toda a estrutura didática à mentalidade das novas gerações, aos anseios e expectativas. Claro está que nada disso se deve unicamente à sobrecarga de trabalho que pesa atualmente sobre a maioria dos professores em exercício, mas parece certo que este fator atua como um componente relevante no agravamento da crise educacional.

6. Nível de Tradicionalismo

Conhecer o nível de tradicionalismo interessa à pesquisa na medida em que essa variável pode influenciar a escolha e adoção de métodos e técnicas de ensino, pois parece que professores menos arraigados a padrões tradicionais estejam mais inclinados a conhecer e aplicar métodos e técnicas de ensino renovado, valorizado a participação ativa do aluno.

Com o objetivo de verificar esses aspectos duas escalas foram utilizadas: a primeira, "escala

de familismo" empregada por Gouveia (1970) que, embora focalize valores ligados à família, não deixa de ser uma forma de avaliar o nível de tradicionalismo. A segunda "escala de tradicionalismo" adaptada e empregada por Dias (1967 b, p. 63-71).

Os dados apurados pela "escala de familismo" revelam (tabela 15) que no nível "muito moderno" não foi encontrado nenhum informante. A maior concentração se faz nos níveis médio e tradicional. A porcentagem mais alta encontra-se entre os situados na posição intermediária, verificando-se, porém, existência de tendência para uma posição mais tradicional.

T A B E L A 15

NÍVEL DE TRADICIONALISMO

- Escala de familismo -

NÍVEL DE TRADICIONALISMO	NÚMERO DE PROFESSORES
Muito Moderno	0 (———)
Moderno	7 (13,5%)
Médio	21 (40,3%)
Tradicional	17 (32,7%)
Muito Tradicional	7 (13,5%)
T O T A L	52 (100,0%)

Na segunda escala (tabela 16, observa-se, mais uma vez, a tendência tradicionalista apresentada pelos professores da 4ª série do 1º Grau das escolas estaduais de Franca: 19 professores (36,5%) foram classificados como "pouco tradicionais" e 29 (55,8) como "tradicionais". Os níveis "moderno" ou "pouco moderno" são representados por um número reduzido de docentes.

T A B E L A 16
NÍVEL DE TRADICIONALISMO

- Escala de Tradicionalismo -

NÍVEL DE TRADICIONALISMO	NÚMERO DE PROFESSORES
Moderno	2 (3,8%)
Pouco moderno	2 (3,8%)
Pouco Tradicional	19 (36,5%)
Tradicional	29 (55,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

Sabe-se que a escala de familismo difere em amplitude da escala de tradicionalismo, mas não em espécie. É, pois, de se esperar que exista uma relação entre elas. Observa-se, pelos dados obtidos neste trabalho, que essa relação existe e se torna ainda mais clara se reunirmos, na escala de familismo, aqueles que se revelam mui-

to modernos ou modernos de um lado - 7 (13,5%) - e de outro, os médios, os tradicionais e muito tradicionais - 45 (86,5%) - e, ainda, na escala de tradicionalismo, os modernos e pouco modernos formando um grupo - 4 (7,7%) - e os pouco tradicionais e tradicionais, outro grupo - 48 (92,3%).

B. CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Formação do Professor

a) Cursos

Entre os cursos realizados pelas professores destacam-se, além do curso Normal, o de Atualização sobre a Lei 5 692/71 (23 professores - 44,2%) de Aperfeiçoamento do Normal (22 professores - 42,3%) e o de Pedagogia (21 professores - 40,4%).

Parece que os professores procuram - cursos na medida em que são ou levados pela obrigatoriedade como no caso do Curso de Atualização sobre a Lei 5 692/71 , oferecido no ano de 1973 em todos os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus, de frequência obrigatória; ou estimulados através da contagem de pontos, como no caso dos cursos de Aperfeiçoamento do Normal e Pedagogia, que em épocas diferentes representaram para os professores uma forma de promoção profissional.

É muito pequeno o número de professu

res que freqüentaram outros cursos, notando-se pouco interesse pelos cursos de treinamento em Didática ou Metodologia de Ensino (7 professores - 13,5%) e Cursos de férias de Atualização Psico-Pedagógica (4 professores - 7,7%).

T A B E L A 17

CURSOS REALIZADOS PELO PROFESSOR

<u>CURSOS REALIZADOS</u>	<u>NÃO</u>	<u>SIM</u>	<u>TOTAL</u>
Curso sobre a Lei 5.692/71	29 (55,8%)	23 (44,2%)	52 (100,0%)
Aperfeiçoamento do Normal	30 (57,7%)	22 (42,3%)	52 (100,0%)
Pedagogia (Hab. Magist)	31 (59,6%)	21 (40,4%)	52 (100,0%)
Norm. Escolares (pós-Normal)	41 (78,8%)	11 (21,1%)	52 (100,0%)
Outro Curso Superior	43 (82,7%)	9 (17,3%)	52 (100,0%)
Especialização Didática	45 (86,5%)	7 (13,5%)	52 (100,0%)
Especialização Pré-Prim.	48 (92,3%)	4 (7,7%)	52 (100,0%)
Outros Cursos	48 (92,3%)	4 (7,7%)	52 (100,0%)

Percebe-se que os professores estão desestimulados, desinteressados. A administração precisa, de alguma forma, mobilizar os professores no sentido de que acreditem na importância que a educação assume nos dias

atuais, é preciso que estejam cientes de que do desempenho de seus papéis dependem, em grande parte, o êxito ou fracasso da política educacional vigente, é preciso que saibam, como observa Liporoni (1978), a importância que os cursos assumem na medida em que ofereçam oportunidades de atualização em relação aos problemas educacionais, dando maior segurança no desempenho das atividades profissionais pelas quais é responsável.

Exemplo dessa situação foi a realização de cursos de treinamento nos "Guias Curriculares" que sequer são citados pelos docentes consultados e que foram esvaziados nas últimas etapas pela própria administração, reduzindo drasticamente o período em que o professor era envolvido, e que sequer é citado pelos docentes consultados.

Embora 23 professores (44,2%) tenham feito curso sobre a Lei 5 692/71, sabe-se que esses cursos tiveram pouca duração, não tendo oferecido oportunidades para estudos mais demorados a respeito da Filosofia dessa Lei e estudos mais aprofundados a respeito da metodologia envolvida com a Reforma. Daí a necessidade de se providenciarem cursos mais freqüentes que propiciem incentivo, treinamento, orientação, assistência a execução e avaliação dos resultados.

b) Estágios

É imprescindível, na formação do professor, a oportunidade de vivenciar, através de estágios, as informações teóricas estudadas. Entretanto, observa-se que apenas 16 professores (30,8%) tiveram essa oportunidade nos cursos realizados. Desses professores 5 (9,6%) consideraram o estágio como muito eficaz, 10 (19,2%) como pouco eficaz e 1 (1,9%) professor considerou como ineficaz.

T A B E L A 18ESTÁGIOS REALIZADOS

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Nº DE PROFESSORES
Não fez estágio	36 (69,2%)
Estágio muito eficaz	5 (9,6%)
Estágio pouco eficaz	10 (19,2%)
Estágio ineficaz	1 (1,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

Pela situação observada, na tabela 18, parece certo dizer que os estágios não receberam a devida atenção, seja pelos responsáveis pelos cursos de formação de professor, seja pelos próprios interessados, no caso, os informantes desta pesquisa. A porcentagem de profes

sores que afirmaram não ter realizado estágio, somada àquelas que o consideraram pouco eficaz ou ineficaz é bastante elevada (90,4%). Esse fato vem confirmar outras pesquisas, as quais já se referiu na Fundamentação Teórica do presente trabalho, que assinalam a defasagem existente entre as informações teóricas recebidas pelos professores em seus cursos de formação e suas aplicações reais no ensino.

Sabe-se que a Prática de Ensino é uma disciplina de presença obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professor, a nível de 2º ou 3º Graus, tanto em âmbito nacional como estadual. Sabe-se, também, que o estágio deveria representar uma oportunidade para o domínio das técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático. A realização desses estágios, no entanto, é considerada deficiente. Gatti e colaboradores (1977 b, p. 30) em estudo sobre os cursos de formação de professores, relatam:

A maioria dos professores declara que, embora o curso possa ser considerado adequado do ponto de vista da teoria, é inadequado do ponto de vista da prática, saindo os alunos sem condições de lidar de fato com situações de sala de aula.

Apesar do Estágio Supervisionado compreender basicamente três tipos de atividades, quais sejam: observação, participação e regência, parece que ele, quando realizado, se limita a primeira modalidade.

c) Leituras

Na formação e atualização do professor julgou-se necessário considerar, além dos cursos e estágios; as leituras realizadas.

Para obter este dado, foi elaborada uma lista de leituras onde o professor devia assinalar aquelas que já tinha realizado ou escrever outras que não constassem na lista apresentada. Os títulos foram substituídos por números para facilitar a tabulação e também porque o interesse era conhecer o número de leituras realizadas pelos professores em Legislação do Ensino, Didática, Psicologia e Educação.

Observe-se, pela tabela 19, que esse número deixa muito a desejar. Quanto às leituras sobre Legislação do Ensino, foi constatado que 5 professores (9,6%) nunca leram o assunto, 17 professores (32,7%) fizeram apenas uma leitura, 8 professores (15,2%) realizaram duas leituras, 7 (13,5%) indicam três leituras, 10 (19,2%) apontam quatro, 3 (5,8%), cinco e somente 2 professores (3,8%) realizaram seis leituras. Convém, registrar que as duas primeiras leituras relacionadas eram a Justificativa da Lei 5 692/71 e a própria Lei 5 692/71 que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

Estranha-se que todos os informantes não as tivessem assinalado, pois pode-se afirmar ser dever de cada professor conhecer o instrumento legal que rege as

escolas onde trabalha.

Com relação à Didática e Psicologia, apenas 15 (28,8%) entre os 52 (100,0%) professores leram publicações nestas áreas. Sobre Educação, 16 professores (30,8%) indicam uma ou duas leituras realizadas.

É bastante reduzido o número de professores que se interessam por literatura especializada. Este é um fato que merece atenção, pois como já se comentou, os docentes devem se atualizar no magistério também através de leituras e reflexões.

T A B E L A 19

LEITURAS REALIZADAS PELOS PROFESSORES

Nº de Leituras	Nº DE PROFESSORES			
	Legislação	Didática	Psicologia	Educação
Nenhuma	5 (9,6%)	37 (71,1%)	37 (71,1%)	36 (69,2%)
1	17 (32,7%)	8 (15,2%)	13 (25,0%)	7 (13,5%)
2	8 (15,2%)	5 (9,6%)	2 (3,8%)	9 (17,3%)
3	7 (13,5%)	2 (3,8%)	-	-
4	10 (19,2%)	-	-	-
5	3 (5,8%)	-	-	-
6	2 (3,8%)	-	-	-
T O T A L	52(100,0%)	52(100,0%)	52(100,0%)	52(100,0%)

Entre as leituras especializadas que deveriam constar como de consulta obrigatória para os professores, figuram com destaque os "Guias Curriculares".

Esses "Guias" assumem importância especial no trabalho do professor. Neles constam orientações metodológicas dentro do espírito inovador da Reforma de Ensino. Deveria, pois, ser um manual de uso diário do docente.

Verificou-se, contudo, que apenas 8 professores (15,2%) o consultam habitualmente; 10 professores (19,2%) utilizam muitas vezes; 19 professores (36,5%) consultam raramente e 15 professores (28,8%) não recorrem - nunca a esse manual. Somando os que não consultam com aqueles que dizem consultá-lo raramente, aparece um grande número de informantes, 34 professores (65,4%), que não dão crédito às orientações contidas nos "Guias Curriculares".

T A B E L A 20

CONSULTA AOS GUIAS CURRICULARES

<u>CONSULTA OS "GUIAS CURRICULARES"</u>	<u>Nº DE PROFESSORES</u>
Sim, habitualmente	8 (15,2%)
Sim, muitas vezes	10 (19,2%)
Sim, raramente	19 (36,5%)
Não consulta	15 (28,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

2. Tempo de Formatura

A tabela 21 revela que os informantes são formados pelo Curso Normal, em sua grande maioria, há mais de 20 anos. O restante, 8 professores (15,2%), concluiu este curso entre 10 e 19 anos.

T A B E L A 21

TEMPO DE FORMATURA - CURSO NORMAL

TEMPO DE FORMATURA	Nº DE PROFESSORES
10 a 19 anos	8 (15,2%)
20 anos ou mais	44 (84,7%)
T O T A L	52 (100,0%)

Quanto ao tempo de diploma do Curso de Pedagogia, dos 21 professores que possuem esse curso, 16 professores (74,2%) obtiveram-no nestes últimos quatro anos e os outros 5 (23,8%) se formaram há mais de cinco anos.

T A B E L A 22TEMPO DE FORMATURA - CURSO DE PEDAGOGIA

TEMPO DE FORMATURA	Nº DE PROFESSORES
Até 4 anos	16 (74,2%)
5 a 9 anos	5 (23,8%)
T O T A L	21 (100,0%)

É grande a diferença em anos entre a obtenção dos diplomas de Normal e Pedagogia. Parece que os professores só se interessaram pelo curso superior após a publicação da Lei 5 692/71 que, em seu artigo 39, fixa "a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º Graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem", e com a publicação da Lei Complementar nº 114/74 que instituiu o Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo(*) e regulamentou essa orientação em nosso estado.

Seria interessante conhecer o verdadeiro significado desse curso para o professor, verificando se ele veio a se constituir num incentivo e oportunidade para orientação e atualização pedagógica, ou numa dificuldade,

(*) Cf. Art. 22, 23 e 42 da Lei Complementar nº 114 de 13.9.74.

como a busca de títulos acadêmicos, visando apenas a vantagem pecuniária.

O professor que procura um curso com o interesse voltado apenas para o diploma, dificilmente terá aproveitamento real de um conteúdo programático que eleve seu nível cultural e melhore seu desempenho profissional no exercício de suas funções. Nestas circunstâncias, a existência de professor mais titulado não significa, necessariamente, uma alteração na situação de professor apenas diplomado pela Escola Normal.

Como esse aspecto não foi explorado no questionário, foram realizadas entrevistas com os 16 professores que obtiveram o diploma do curso de Pedagogia - nestes últimos quatro anos e verificou-se que todos realizaram o curso em fins de semana, em Faculdades particulares. Tal fato vem evidenciar os problemas levantados anteriormente e se torna, ainda, mais claro quando se lembra que Franca possui Faculdade de Filosofia oficial há dezesseis anos.

3. Experiência no Magistério

Quanto ao tempo total de experiência no magistério, os informantes se caracterizam como um grupo bastante experiente. Em média, possuem 23 anos de magistério.

Sabe-se que com a criação do Grupo Escolar, nos primeiros anos da República, teve início a ex-

pansão e multiplicação desse tipo de escola pelo Estado de São Paulo (Meneses, 1972). Desempenhando um papel considerado importante pelos estudiosos da educação brasileira, o Grupo Escolar foi pouco a pouco se constituindo no local de trabalho do professor de 1ª Grau que atua nas cidades de nosso Estado.

A difusão desse tipo de escola foi oferecendo oportunidades de trabalho a professores que ocupavam suas vagas através de concurso de ingresso ou remoção. A remoção era a forma mais comum de preenchimento de um cargo de professor de Grupo Escolar, uma vez que o docente, via de regra, iniciava sua carreira ingressando em escola isolada rural, para só depois de algum tempo, através de uma ou várias remoções, chegar a professor de uma escola de zona urbana.

Assim, quando o docente ocupa essa posição já trabalhou durante vários anos e alcançou situação considerada como a melhor, dentro de suas possibilidades profissionais. Frequentemente ele aí permanece até a aposentadoria, pois, nesta fase, ele ou está lecionando em sua cidade natal ou já escolheu a cidade onde deseja residir e trabalhar.

A expansão do antigo ensino primário ocorreu, entre nós, de maneira mais acelerada até a década de 50, mais ou menos. A partir daí, tornou-se mais lenta e as cidades paulistas, já atendidas em suas reivindicações de

ensino primário gratuito, passam a lutar pela criação e multiplicação de ginásios, quase sempre de tipo acadêmico (Beisiegel, 1976), o que caracterizou a década de 60, principalmente.

Em 1971, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, estabelecida pela Lei 5 692/71, surgem novas diretrizes e bases, fazendo desaparecer aqueles tipos de escola - Grupo Escolar e Ginásio - agora reunidos com a denominação de Escola de 1º Grau, com 8 anos de duração, para uma clientela de 7 a 14 anos de idade.

A reforma do ensino, entretanto, encontrou a grande maioria dos antigos professores primários, informantes desta pesquisa, trabalhando em situação de efetivos, com vários anos de exercício e mais de 40 anos de idade.

Observa-se, pela tabela 23, que todos os informantes têm mais de 8 anos de experiência docente. Entre 8 e 16 anos aparecem 7 professores (13,5%). Quase a totalidade, 45 professores (86,5%), tem mais de 17 anos de exercício. Destes, 23 informantes (44,2%) estão praticamente saindo do Magistério, pois possuem de 25 a 32 anos de experiência.

T A B E L A 23TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO

NÚMERO DE ANOS	NÚMERO DE PROFESSORES
Até 7 anos	- (-)
8 a 16 anos	7 (13,5%)
17 a 24 anos	22 (42,3%)
25 a 32 anos	23 (44,2%)
T O T A L	52 (100,0%)

De acordo com a experiência nas diferentes séries do Ensino de 1º Grau, os professores estão ainda distribuídos:

T A B E L A 24EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE 1º GRAU

Número de anos	Tempo de Exercício		
	1ª a 3ª série	4ª série	5ª a 8ª série
1 a 10 anos	20 (38,4%)	35 (67,3%)	8 (15,4%)
11 a 20 anos	26 (50,0%)	15 (28,8%)	2 (3,8%)
21 anos ou +	5 (9,6%)	2 (3,8%)	-
T O T A L	51 (98,0%)	52 (100,0%)	10 (19,2%)

Verificou-se que exceto um professor, os outros (98,0%) possuem experiência de 1ª a 3ª série do 1º Grau e apenas 10 professores (19,2%) declaram ter lecionado da 5ª a 8ª série.

É apresentado, a seguir, outro agrupamento, com intervalo menor, onde fica mais clara a situação específica da 4ª série do 1º Grau:

T A B E L A 25

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA 4ª SÉRIE DO 1º GRAU

NÚMERO DE ANOS	NÚMERO DE PROFESSORES
1 a 5 anos	16 (30,8%)
6 a 10 anos	19 (36,5%)
11 anos ou +	17 (32,7%)
T O T A L	52 (100,0%)

O grupo de maior frequência é o que conta de 6 a 10 anos, no qual situam 19 professores (36,5%). Entre 1 a 5 anos, encontram-se 16 professores (30,8%) e o restante, 17 professores (32,7%) têm mais de 11 anos de experiência nesta série. Observa-se que a maioria dos informantes, 36 professores (69,2%) lecionam há mais de seis anos na 4ª série.

Finalmente, o que se conclui do exame das tabelas 23, 24 e 25 é que os professores formam um grupo com larga experiência no magistério. Todavia, parece lícito afirmar que experiência não é sinônimo de excelência, que a experiência acumulada pode ou não ser bem aproveitada dependendo da atitude dos indivíduos relativamente ao seu meio e a sua própria atuação: atitude flexível, aberta, crítica ou, contrariamente fechada, irrefletida, tendente à rotina e à acomodação.

No magistério, ao que parece, o risco de se adotar a última atitude é bastante grande. As dificuldades que o professor enfrenta cotidianamente na sala de aula, a carência crônica de assistência pedagógica aos mestres, a sobrecarga de trabalho podem, juntamente com outros fatores conduzir a ela. Pode-se admitir, contudo, que, em alguns indivíduos os desafios do ensino atuem de maneira oposta levando à busca de soluções novas, procedimentos didáticos mais racionais. Condizentes, portanto, com o espírito da didática atual que, procurando adequar o ensino à realidade, prescreve métodos, técnicas e procedimentos tendentes a facilitar e não a dificultar o trabalho do professor e, porque embasados no avanço das disciplinas pedagógicas, muito mais aptos ao êxito que ao fracasso. Resultando, se bem compreendidos e utilizados, num sentimento de realização profissional e pessoal muito mais grato ao professor que a equívoca segurança proporcionada pelo apego à rotina.

4. Número de alunos por classe de 4ªsérie

Apesar da quantidade de alunos por classe recomendada pelo "modelo pedagógico" (*) ser no máximo de 35 alunos, quase a metade dos professores regem turmas com 40 ou mais alunos; vinte e um professores (40,4%) trabalham com classes de 36 a 39 alunos e apenas sete professores (13,5%) trabalham com número mais reduzido: até 35 alunos.

T A B E L A 26

NÚMERO REAL DE ALUNOS POR CLASSE DE 4ª SÉRIE

Nº DE ALUNOS POR CLASSE	Nº DE PROFESSORES
Até 35	7 (13,5%)
36 a 39	21 (40,4%)
40 ou mais	24 (46,1%)
T O T A L	52 (100,0%)

O número ideal de alunos indicado pela maioria dos professores, tabela 27, varia entre 21 e 35 alunos. No entanto, a tabela 26 mostra que quase todos tra

(*) Cf. art. 8 da Resolução S.E. nº 95 de 14.11.75.

balham com número superior ao indicado como ideal.

T A B E L A 27

NÚMERO IDEAL DE ALUNOS POR CLASSE DE 4ª SÉRIE

<u>Nº DE ALUNOS POR CLASSE</u>	<u>Nº DE PROFESSORES</u>
11 a 20	1 (1,9%)
21 a 31	20 (38,4%)
31 a 35	30 (57,7%)
Não importa	1 (1,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

As conseqüências apontadas, pelos professores, como resultado do afastamento do número da clientela real daquele considerado ideal são as seguintes: 43 professores (82,7%) acreditam que classes numerosas difi-cultam a escolha e aplicação de diferentes técnicas de ensino, 5 professores (9,6%) assinalam a alternativa que se re-fere ao cansaço do professor e 2 informantes (3,8%) afirmam que o número de alunos não influi no emprego de métodos e técnicas.

Assim, com exceção de 2 docentes ... (3,8%), todos os outros acreditam que trabalhar com classes numerosas traz prejuízos para o ensino, seja na seleção de

estratégias, seja no conhecimento das diferenças individuais, seja pelo cansaço que acarreta ao professor.

T A B E L A 28

NÚMERO EXCESSIVO DE ALUNOS POR CLASSE

<u>CLASSES NUMEROSAS</u>	<u>Nº DE PROFESSORES</u>
Dificulta o emprego de diferentes técnicas	45 (82,7%)
Cansa o professor	5 (9,6%)
Não influi no uso de métodos e técnicas	2 (3,8%)
Outras	2 (3,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

5. Utilização dos recursos materiais da Escola

Na caracterização sócio-econômica das escolas foi registrada a existência ou não de equipamentos nelas. Interessa, neste momento, conhecer a utilização, pe los professores, dos recursos materiais disponíveis nessas escolas.

Comentou-se, naquela caracterização a

importância dos equipamentos didáticos como meios auxiliares no emprego de métodos e técnicas renovadas de ensino. Comentaram-se também, os poucos recursos com que contam as escolas. Fato que agora merece atenção é quando acontece, como mostra a tabela 29, da escola possuir equipamentos didáticos e os professores não os utilizarem freqüentemente. Alguns professores chegam a desconhecer a existência de determinados equipamentos em suas escolas e isto é demonstrado pelas respostas inadequadas (*) dadas por 24 informantes (46,1%). A pouca utilização dos recursos materiais existentes fica ainda mais visível quando se compara o número de professores registrados na coluna 2 - usa muitas vezes - com aqueles que aparecem na coluna 5 - nunca utilizou.

Destacam-se como equipamentos mais empregados, por ordem: os dicionários, mimeógrafo, mapas, cartazes. Com freqüência um pouco menor aparecem: mural didático, área para Educação Física e Biblioteca. Os recursos materiais menos utilizados são: vitrola, flanelógrafo, projetor de slides, retroprojetor, modelos, sala de Trabalhos Manuais e Laboratório.

(*) Foi considerada resposta inadequada a ignorância, por parte do professor, da existência do equipamento na escola. Isso foi constatado pela comparação entre as informações trazidas pelo Q.E. e pelo Q.P.

TABELA 29

UTILIZAÇÃO, PELOS PROFESSORES, DOS RECURSOS MATERIAIS DA ESCOLA

EQUIPAMENTOS	Não usa/ Não existe	Existe na Escola					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
Dicionários	-	22(42,3)	15(28,8)	9(17,3)	6(11,5)	-	52 (100,0%)
Mimeógrafo	-	15(28,8)	13(25,0)	14(26,9)	10(19,2)	-	52 (100,0%)
Mapas	-	13(25,0)	15(28,8)	13(25,0)	11(21,1)	-	52 (100,0%)
Cartazes	6(11,5)	10(19,2)	13(25,0)	3(5,8)	19(36,5)	1(1,9)	52 (100,0%)
Mural Didático	2(3,8)	9(17,3)	9(17,3)	13(25,0)	16(30,8)	3(5,8)	52 (100,0%)
Área para Educação Física	9(17,3)	9(17,3)	9(17,3)	3(5,8)	22(42,3)	-	52 (100,0%)
Biblioteca	10(19,2)	3(5,8)	14(26,9)	11(21,1)	10(19,2)	4(7,7)	52 (100,0%)
Vitrola	16(30,8)	3(5,8)	3(5,8)	5(9,6)	20(38,4)	5(9,6)	52 (100,0%)
Flanelógrafo	11(21,1)	1(1,9)	3(5,8)	3(5,8)	31(59,6)	3(5,8)	52 (100,0%)
Projeto de Slides	26(50,0)	-	-	3(5,8)	23(44,2)	-	52 (100,0%)
Retroprojeto	35(67,3)	-	-	1(1,9)	14(26,9)	2(3,8)	52 (100,0%)
Modelos	35(67,3)	-	-	1(1,9)	11(21,1)	5(9,6)	52 (100,0%)
Sala de Trab. Manuais	36(69,2)	-	-	-	15(28,8)	1(1,9)	52 (100,0%)
Laboratório	38(73,0)	-	-	-	14(26,9)	-	52 (100,0%)

LEGENDA

1. Não usa porque não existe na escola
2. Usa muitas vezes
3. Usa algumas vezes
4. Usa raramente
5. Nunca utilizou
6. Resposta inadequada

Não se pode ignorar que a comunicação eletrônica está moldando a estrutura do mundo atual, que a civilização, de verbal, passa para uma civilização visual e auditiva (Gutierrez, 1978).

Embora não se pretenda discutir o interrelacionamento existente entre a teoria da comunicação e a teoria da aprendizagem, porque ultrapassaria as finalidades do presente trabalho, acredita-se que será suficiente lembrar a importância que os Meios de Comunicação Social assumem - especialmente o rádio, o cinema, a televisão - nos dias atuais, exigindo da escola, entre outras medidas, uma revisão metodológica, abandonando os métodos tradicionais de ensino de caráter eminentemente verbalista. Neste sentido, Gutierrez (1978, p. 22, 23 e 29) escreve:

Os meios de Comunicação Social, como meios de expressão, implicam de tal forma no estudante de hoje que chegam a deslocá-lo totalmente do ambiente escolar e dos métodos de aprendizagem que nos empenhamos em perpetuar... Colocar os meios de comunicação frente à educação tradicional nos indica que precisamos gerar novos procedimentos e metodologias. Se os meios de comunicação social tiveram, e continuam tendo, uma grande repercussão sobre o homem e a sociedade, é agora que também repercutem sobre a escola... Desde o momento em que os mais importantes conhecimentos nos

chegam de uma forma quase instantânea, graças à comunicação eletrônica, é uma necessidade imperativa encontrar novas funções para o sistema escolar: a necessidade de aprender conhecimentos deverá ceder lugar à necessidade de aprender a reagir, e à necessidade de aprender a viver recriando.

Contudo, parece que estas discussões não encontram eco na realidade das escolas visitadas.

Ariga (1973, p. 62), em pesquisa realizada sobre "Recursos Audiovisuais nas Escolas do município de Franca - Ensino de 1º Grau", analisando os dados obtidos relata:

Embora os professores reconheçam a grande influência dos programas de rádio e televisão sobre os alunos, seu aproveitamento para o ensino - aprendizagem se encontra numa fase ainda incipiente.

A situação se agrava quando se considera que os professores, de um modo geral, não empregam, conforme tabela 29, os recursos audiovisuais mais simples; o que se dirá dos modernos Meios de Comunicação Social que implicam questionamentos sobre estruturas escolares que parecem não mais "corresponder às necessidades de nosso século" (Gutierrez, 1978, p. 95).

Surge então o problema da conscientização dos professores e de atitudes dos mesmos para responder aos desafios e às exigências do mundo moderno, criados pela tecnologia e ciência (Ariga, 1979, p. 131).

6. Utilização dos recursos humanos da escola

Foi destacado, anteriormente neste trabalho, o papel das reuniões pedagógicas como instrumento de integração e aperfeiçoamento dos professores. Contudo, parece que as escolas, em sua maioria, não realizam reuniões com o objetivo de melhorar o ensino e de estimular e orientar o desenvolvimento profissional dos mestres que se acham em serviço (Lemus, 1975). Observou-se, durante as entrevistas, grande insatisfação dos professores a respeito deste item, chegando, mesmo, alguns, a afirmar que estas reuniões, ditas pedagógicas, pouco ou nada contribuíam para o desempenho de seus trabalhos em salas de aula.

Dos 47 professores (90,4%) que declararam ter reuniões em suas escolas, 1 (1,9%) professor não participa, 35 (67,3%) participam raramente e 11 (21,2%) participam sempre.

Quanto à Coordenação Pedagógica, verifica-se que grande parte dos docentes (59,6%) não conta

com este recurso em suas escolas. Dentre os 21 (40,4%) que trabalham com o coordenador pedagógico, 12 (23,1%) professores recorrem freqüentemente a este técnico, 5 (9,6%) professores só raramente o procuram e 4 (7,7%) nunca solicitaram a colaboração do Coordenador Pedagógico.

O fato de 9 professores, dentre os 21 que contam com o Coordenador Pedagógico em suas escolas, não procurarem com freqüência esse técnico, merece atenção, dada a importância que a função desse especialista assume no planejamento, execução e avaliação da tarefa docente.

Duas posições contrárias puderam ser claramente observadas durante as entrevistas com professores. Onde o Coordenador Pedagógico existe, sua atuação não é considerada ideal. Nas escolas onde o Coordenador Pedagógico é conhecido teoricamente apenas, sua presença é encarecida como ideal.

I A B E L A 30

UTILIZAÇÃO, PELOS PROFESSORES, DOS RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA

Recursos Humanos	Não existe na escola	Existe - Participa ou Recorre			Profs. TOTAL
		Sempre	raramente	nunca	
Reuniões Pedagógicas	5 (9,6%)	11(21,2%)	35(67,3%)	1 (1,9%)	52(100,0%)
Coordenador Pedagógico	31 (59,6%)	12(23,1%)	5 (9,6%)	4 (7,7%)	52(100,0%)

7. Técnicas empregadas pelos professores

Exposição pelo professor e Leitura do livro texto são as técnicas mais usadas pelos professores consultados nesta pesquisa. Respectivamente 51(98,0%) e 48 (92,3%) informantes empregam-nas habitualmente.

Com freqüência pouco inferior à meta de, 24 professores (46,1%), aparece a técnica de Estudo Dirigido. As demais técnicas que os professores indicam usar habitualmente, recebem uma freqüência muito baixa: Dramatização, Ditar o Resumo da Aula, Debate, Pesquisa, Demonstração, Experiência, Instrução Programada, Painel, Estudo Supervisionado e Estudo Livre.

As técnicas que os professores indicam usar raramente e que receberam maior freqüência foram: Dramatização, Pesquisa, Debate, Experiência, Estudo Dirigido, Demonstração e Ditar o resumo da aula.

TABELA 34

USO DE TÉCNICAS PELOS PROFESSORES

TÉCNICAS	Não Aprendeu	Aprendeu - Utilização				TOTAL
	1	2	3	4		
Exposição pelo professor	-	-	1(1,9)	51(98,0)	52 (100,0%)	
Leitura livre texto	2(3,8)	1(1,9)	1(1,9)	48(92,3)	52 (100,0%)	
Estudo dirigido	9(17,3)	3(5,8)	16(30,8)	24(46,1)	52 (100,0%)	
Dramatização	6(11,5)	8(15,3)	28(53,8)	10(19,2)	52 (100,0%)	
Ditar resumo de aulas	25(48,0)	8(15,3)	11(21,1)	8(15,3)	52 (100,0%)	
Debate	9(17,3)	15(28,8)	21(40,4)	7(13,5)	52 (100,0%)	
Pesquisa bibliográfica	14(26,9)	8(15,3)	25(48,0)	5(9,6)	52 (100,0%)	
Demonstração	23(44,2)	10(19,2)	15(28,8)	4(7,7)	52 (100,0%)	
Experiência	10(19,2)	19(36,5)	19(36,5)	4(7,7)	52 (100,0%)	
Instrução Programada	36(69,2)	11(21,1)	3(5,8)	2(3,8)	52 (100,0%)	
Painel	27(51,9)	18(34,6)	6(11,5)	1(1,9)	52 (100,0%)	
Estudo Supervisionado	39(75,0)	10(19,2)	2(3,8)	1(1,9)	52 (100,0%)	
Estudo Livre	41(78,8)	10(19,2)	-	1(1,9)	52 (100,0%)	
Cochilete	39(75,0)	10(19,2)	3(5,8)	-	52 (100,0%)	
Fracionamento	44(84,6)	7(13,5)	1(1,9)	-	52 (100,0%)	
Unidades Didáticas	39(75,0)	12(23,0)	1(1,9)	-	52 (100,0%)	
Projeto	15(28,8)	37(71,1)	-	-	52 (100,0%)	
Mesa Redonda	39(75,0)	13(25,0)	-	-	52 (100,0%)	

LEGENDA

1. Não aprendeu
2. Aprendeu, mas não usa
3. Aprendeu, usa raramente
4. Aprendeu, usa habitualmente

Não considerando as técnicas de uso raro e habitual por um, dois ou três informantes, pode - se dizer que as menos utilizadas pelo grupo estudado são as seguintes:

- Projeto
- Mesa redonda
- Unidades didáticas
- Instrução programada
- Estudo supervisionado
- Estudo livre
- Cochicho.

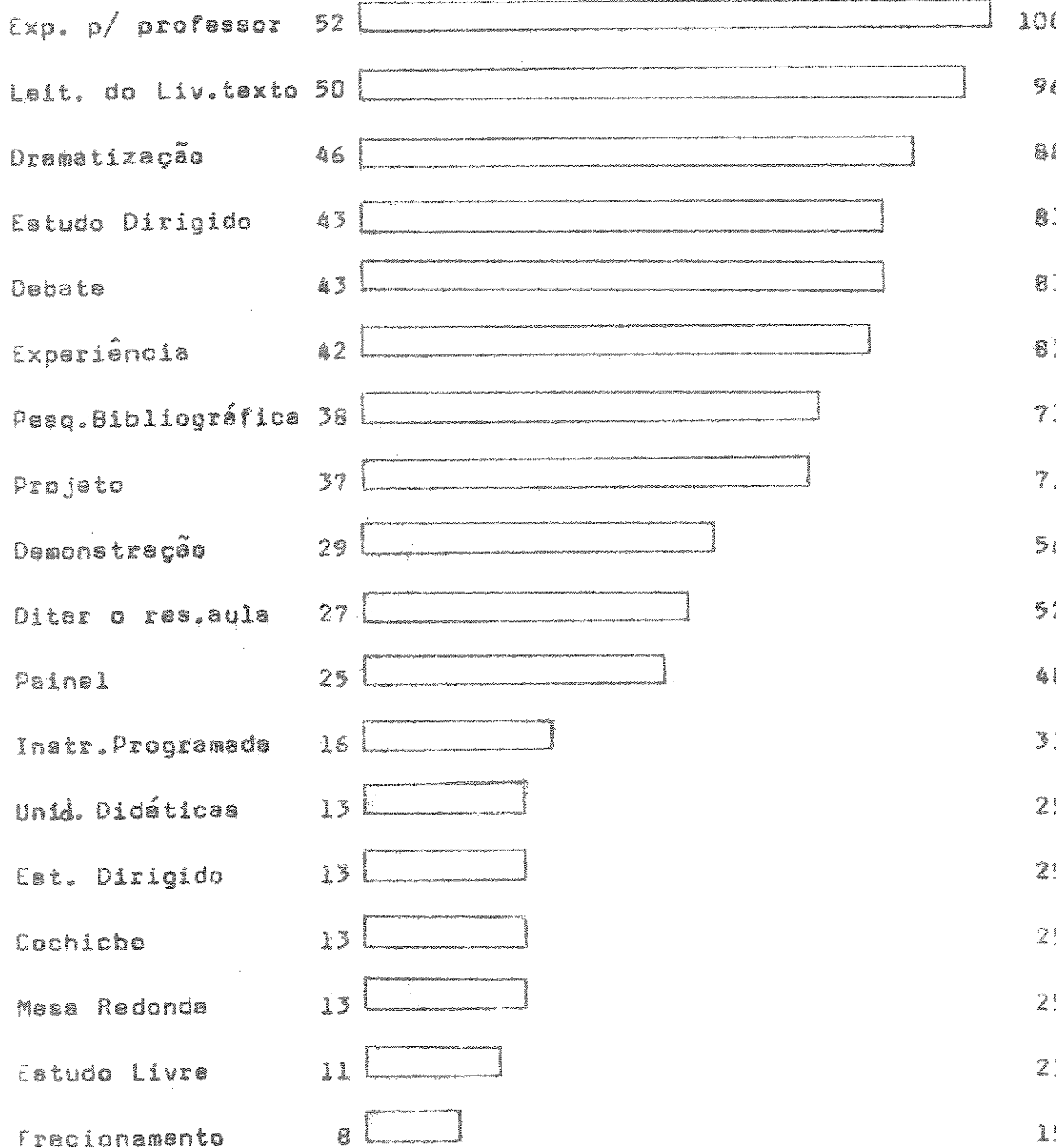
Sabe-se que essas técnicas, descritas como de nenhum ou pouco uso pelos docentes, são técnicas renovadas de ensino que enfatizam a atividade do aluno. Por outro lado, somente uma técnica tradicional, ditar o resumo da aula, aparece como pouco empregada: raramente por 11 professores (21,1%) e habitualmente por 8 (15,3%). Isto talvez se deva ao fato de hoje ser desnecessário ditar pontos, mesmo para o professor preso à uma metodologia tradicional, pois estes já se encontram prontos em livros textos.

Estudo Dirigido é a única técnica ativa que, pelo seu uso, se destaca das demais. É utilizada habitualmente por quase a metade dos docentes consultados. Entretanto, verificou-se (*) que, na maioria das vezes,

(*) Pergunta 30 do Q.P., anexo 2.

ela é empregada não pelo valor de seus objetivos e sim porque exige menos esforço por parte dos professores, dada a possibilidade freqüente de se encontrar material impresso facilitando, sobremaneira, o preparo de aulas.

Como se observou na tabela 31, grande parte dos informantes não aprendeu e, em consequência, não usa, considerável número de técnicas. Pode-se notar, pelo gráfico 1, que as técnicas menos aprendidas pelos docentes são: Fracionamento, Estudo Livre, Mesa Redonda, Co-chicho, Estudo Supervisionado, Unidades didáticas e Instrução programada.



G R A F I C O 1

TÉCNICAS APRENDIDAS PELOS PROFESSORES

O gráfico 2 vem mostrar mais uma vez que exposição pelo professor e leitura do livro texto figuram como técnicas mais usadas, pela quase totalidade dos professores. Talvez seja dispensável lembrar que essas técnicas são as que sempre acompanharam a didática tradicional que se caracteriza por um ensino livresco e repetitivo, um ensino à base de memorização. Talvez seja necessário lembrar, ainda, que aula expositiva e leitura do livro texto são recursos importantes e que freqüentemente acompanham as diferentes técnicas usadas pelo professor em sala de aula. São importantes na medida em que orientam o raciocínio do aluno, colocam noções teóricas básicas, fornecem o roteiro mínimo a partir do qual outras técnicas podem aprofundar a análise, completar informações, atingir objetivos outros, ligados aos domínios cognitivo, afetivo e psico-motor (Bloom, 1973). Entretanto, o uso exclusivo dessas técnicas empobrece o processo ensino-aprendizagem não atendendo aos princípios de uma didática ativa que solicita a participação contínua do aluno.

aspecto de conduta didática - o tratamento das matérias por meio de atividades - aparece sem ficar suficientemente esclarecido na legislação básica e em seus desdobramentos, é preciso fornecer ao professor modelos iniciais a seguir, e condições para que se os exercite e experimente construindo seu próprio estilo (Novaes, 1976, p. 29).

Os dados analisados permitem inferir que é importante para as unidades escolares o debate aberto de seus problemas, e que os professores sentem necessidade de uma retaguarda a que possam recorrer, periodicamente, a fim de discutir suas experiências e atualizar seus conhecimentos e técnicas. Esta função, das mais importantes continua sendo relegada a segundo plano em nosso sistema de ensino. As escolas de formação de professor, seja no nível de 2º ou 3º Grau, não podem ser considerados agentes únicos de preparo de recursos humanos para a área específica da educação. Daí a necessidade de ser estabelecido um sistema de relacionamento mais efetivo com a Secretaria de Educação através dos seus órgãos técnicos, a fim de se cuidar dessa formação, mas também, de assistência à execução, atualização, treinamento e, sobretudo, da criação de mecanismos diversos, capazes de motivar suficientemente os professores para a tarefa de inovação em educação.

Em resumo, a caracterização sócio-econômica dos professores informantes configurou o seguinte - quadro: trata-se de um grupo predominantemente feminino, convergindo maciçamente para a faixa etária acima de 40 anos. Professores em sua maioria casados, distribuem-se harmoniosamente, quanto à origem sócio-econômica, nos extratos inferior, médio e superior. Com o casamento assiste-se (vide tabela 12) a uma concentração nos limites do nível sócio-econômico médio uma vez que aí passam a figurar 30 (69,7%) dos informantes.

A carga semanal de trabalho remunerado destes professores é, em 25 (41,9%) dos casos, superior a 31 horas, número este que pode ser considerado elevado e que parece estar relacionado aos dois últimos itens os quais tratam, respectivamente, da origem e do nível sócio-econômico atual dos professores.

Relativamente ao nível de familismo e tradicionalismo os resultados da pesquisa permitem concluir que o grupo possui tendências relevantes para o apego à tradição.

O perfil dos professores quanto a aspectos especificamente pedagógicos resultou da análise dos seguintes itens:

- cursos realizados: os mais frequentemente apontados foram os de Aperfeiçoamento do Normal, Pedagogia e o Curso sobre a Lei 5 692/71. Entretanto em ne-

nhum dos casos a porcentagem de realização chega a 45%.

- estágios: 36 professores (69,2%) não fizeram estágios. Dos outros 16 (30,7%) que os realizaram, 10 (19,2%) julgaram-nos pouco eficazes.

- leituras: muito pouco frequentes , mesmo quando se trata de textos de consulta, como é o caso dos Guias Curriculares.

- tempo de formatura: o curso normal de 44(84,7%) dos informantes foi concluído há 20 anos ou mais; o de Pedagogia, para os 21 (40,4%) professores que o frequentaram foi concluído, por 16 (74,2%) deles, há 4 anos ou menos, podendo-se inferir daí, que o estímulo à realização deste curso verificou-se com a promulgação da Lei..... 5 692/71 que prevê a remuneração dos professores tendo em vista sua qualificação em cursos e estágios de formação.

- experiência no magistério: trata-se de um grupo de professores com larga experiência no magistério de 1º Grau e especificamente na regência de classes de 4ª série de 1º Grau: 36 (69,2%) lecionam nesta série há mais de 6 anos.

- número de alunos por classes: os professores trabalham com classes predominantemente numerosas. Apenas 7 (13,5%) lecionam para classes com 35 alunos ou menos. Percebe-se um distanciamento entre o número real de alunos que estes professores possuem e o número que lhes parece ideal, conforme tabela 27.

- utilização dos recursos materiais e humanos da escola: os primeiros, quando existem, não são utilizados em grau significativo. Isto é especialmente verdade para os recursos menos tradicionais como vitrola, projetor de slides, retroprojetor, sala de Trabalhos Manuais, Laboratórios. No que tange à utilização dos recursos humanos a situação é análoga: é pequeno o número de professores que a eles recorrem. Em geral as reuniões pedagógicas não são valorizadas (apenas 11 (21,2%) participam sempre delas) apresentando os professores, como justificativa, sua convicção de que tais reuniões pouco ou nada contribuem para a elevação do nível de sua atuação docente. Os serviços do coordenador pedagógico (21 (40,4%) professores contam com eles) não são frequentemente solicitados e, mais ainda, não são considerados ideais.

- técnicas empregadas pelos professores: são usadas habitualmente técnicas tradicionais tais como: exposição oral pelo professor e leitura do livro texto. Técnicas ativas são as mais raramente utilizadas: dramatização, pesquisa, debate, experiência. Única exceção, neste caso, é o emprego de técnicas de estudo dirigido o que, no entanto, parece se dever menos ao valor de seus objetivos que à simplicidade e economia de tempo e esforço que a caracterizam.

A renovação das técnicas de ensino, o emprego de técnicas ativas parece amedrontar os professores.

Cercebeu-se no exame deste item, especialmente através de entrevistas com os professores, que estes se ressentem de uma formação profissional acadêmica e tradicional em que o estudo e aplicação de técnicas renovadas de ensino não ocupava lugar ou, pelo menos, carecia de maior consistência e profundidade.

CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO DISPOSICIONAL DO PROFESSOR

A obtenção de opiniões dos informantes, através de perguntas pertinentes do Q.P., serviu para refinar a caracterização do grupo docente da 4ª série, permitindo a seus componentes seu posicionamento pessoal diante da situação proposta pelas autoridades educacionais do Estado e do País, por ocasião da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus.

As opiniões emitidas pelos professores, diante do estímulo representado pelas questões, mostram que o grupo desconhece a Lei 5 692/71, apesar de ter

lido ou realizado cursinhos sobre ela, a exemplo de sessões de estudo obrigatórias, desenvolvidas em todas as escolas de 1º e 2º Graus, em fevereiro de 1973, com leitura e discussão não só do texto completo da Lei como pareceres pertinentes a diversos de seus aspectos. Acresça-se que tal estudo foi realizado dois anos depois de promulgada a Lei, a qual foi divulgada pelos meios de comunicação de massa, servindo como tema para debates em todo o território nacional.

A tabela 32 mostra que 67,3% (*) dos informantes têm da Lei 5 692/71 um conhecimento superficial ou mesmo nulo já que não admitem as modificações metodológicas advindas com ela. Dos outros 32,7% que possuem consciência dessas modificações 26,9% não crêem em sua validade (tabela 33). O que ressalta no exame desta tabela é uma flagrante incoerência: se apenas 32,7% do grupo tem conhecimento da renovação metodológica implícita na Lei como podem 73% afirmar sua descrença nessa renovação? Como é possível descrever do que se desconhece?

Percebe-se que das dificuldades que os professores encontram para atuar de acordo com a Reforma de Ensino (tabela 34) avultam as de ordem especificamente didática: currículo, planejamento, adoção de novos métodos. A somatória dos percentuais atribuídos a cada um destes três itens totaliza 78,8% restando para as dificuldades de ordem

(*) Tendo em vista a reduzida variação dos dados, optou-se, neste capítulo, pela abordagem em termos percentuais acreditando-se facilitar sua comparação.

não didática apenas 21,2%. Tais números por si só permitem inferir que a implantação da Reforma, posto que pretendesse revolucionar todo o "status quo" da educação brasileira, representou para o professor, antes de mais nada, a introdução de dificuldades didáticas.

A preocupação dos professores com os aspectos propriamente didáticos do ensino reflete-se novamente na tabela 35 onde os quesitos: trabalho do professor, métodos de ensino e recursos didáticos alcançam o total de 78,8% das opiniões dos professores quanto aos elementos que influem no rendimento escolar. Não obstante, quando se trata de apontar os motivos que segundo o professor impedam a aplicação de novas técnicas de ensino (tabela 36) os informantes indicam, não seu desconhecimento relativamente àsquelas técnicas, mas motivos de ordem material. Esta contradição parece dever-se a uma idéia errônea sobre metodologia renovada a qual para sua efetivação depende menos de recursos materiais que da atuação do próprio professor.

As tabelas anteriormente analisadas vêm configurar um quadro desanimador da situação do ensino. A caracterização pedagógica do grupo já havia demonstrado - que os professores, em sua maioria, dominam um pequeno número de técnicas didáticas e desconhecem os próprios recursos da escola em que são efetivos. Embora afirmem que o rendimento dos alunos esteja diretamente relacionado com a atuação docente e, mais, que este se traduz, em última instân-

cia, na aplicação de técnicas didáticas (75,0% conforme somatória dos percentuais dos dois primeiros itens da tabela 35), os professores lançam mão, predominantemente, da exposição oral, leitura do livro-texto e estudo dirigido. As razões alegadas para o impedimento de utilização de novas técnicas, em torno de 69,2% (total dos dois primeiros itens da tabela 36), poderiam justamente ser apontadas para exigir a aplicação de técnicas renovadas adaptada "ad hoc", de acordo com a experiência do professor e o conhecimento da clientela real que é atendida, com suas deficiências e potencialidades. Afinal, são profissionais admitidos em caráter permanente, efetivos, com vários anos de exercício e que afirmam (55,8%) não pretendem abandonar o magistério (tabela 37), porcentagem esta que certamente seria aumentada se a questão fosse explorada de forma mais exaustiva, o que não interessou fazer por se tratar de uma opinião isolada, distanciada do objeto de estudo.

T A B E L A 32

A LEI 5 692/71 PROPÕE MODIFICAÇÕES NO PROCES
SO ENSINO-APRENDIZAGEM QUE ACARRETAM O EMPRE
GO DE NOVAS TÉCNICAS

A LEI PROPÕE NOVAS TÉCNICAS	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO	35 (67,3%)
SIM	17 (32,7%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 33

ACREDITA NA RENOVACÃO METODOLÓGICA IMPLÍCITA
NA LEI 5 692/71

ACREDITA NA METODOLOGIA IMPLÍCITA NA LEI 5692/71	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO	38 (73,0%)
SIM	14 (26,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 34

DIFICULDADE PARA ATUAR DE ACORDO COM A
REFORMA DE ENSINO

DIFICULDADES ADVINDAS COM A REFORMA	NÚMERO DE PROFESSORES
Adaptar-se ao novo currículo	15 (28,8%)
Organizar o planejamento	14 (26,9%)
Adotar novos métodos	12 (23,1%)
Obedecer ao calendário escolar	7 (13,5%)
Classes numerosas	3 (5,8%)
Busca de títulos	1 (1,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 35

ELEMENTOS QUE INFLUEM NO RENDIMENTO ESCOLAR

ELEMENTOS QUE INFLUEM NO RENDIMENTO ESCOLAR	NÚMERO DE PROFESSORES
Trabalho do professor	21 (40,4%)
Método de ensino	18 (34,6%)
Recurso didático	2 (3,8%)
Condições materiais	9 (17,3%)
Outros	2 (3,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 36

MOTIVOS QUE IMPEDEM A APLICAÇÃO DE TÉCNICAS
DE ENSINO RENOVADO

MOTIVO QUE IMPEDE USO DE NOVAS TÉCNICAS	NÚMERO DE PROFESSORES
Classes numerosas	22 (42,3%)
Falta de recursos materiais	14 (26,9%)
Desconhecimento por parte do professor	9 (17,3%)
Não dão bons resultados, pro vocam indisciplina	7 (13,5%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 37

DEIXARIA O MAGISTÉRIO?

DEIXARIA O MAGISTÉRIO?	NÚMERO DE PROFESSORES
Não	29 (55,8%)
Sim, falta de estímulo, baixa remuneração	19 (36,5%)
Sim, descontentamento com mudanças	4 (7,7%)
T O T A L	52 (100,0%)

Abre-se aqui um hiato na discussão das opiniões, para a retomada de elementos da caracterização pedagógica do docente lembrando que apesar de tantas colocações teóricas contrárias à aula expositiva, tornadas - mais sérias pela carência cultural da clientela atendida, apesar de não permitir a consecução de objetivos essenciais na atuação docente, constatou-se (gráfico 2, capítulo IV, p. 103) que 98,0% dos professores lançam mão dessa técnica de ensino.

Acrescentem-se os 96,0% de professores que promovem a leitura de livro texto e os 56,0% que utilizam o estudo dirigido - uso habitual conforme o gráfico 2, (capítulo IV, p. 103) e se verifica que a situação de sala de aula é extremamente individualizante, valorizando, também, mais o aspecto intelectual do que o emocional ou o social.

Em muitos casos - verificados por meio de entrevistas e respostas à questão 30 do Q.P. - o estudo dirigido utilizado é aquele que já vem pronto no livro texto, inadequado quase sempre para a determinada clientela do professor, desconhecida do autor que o elaborou. Acredita-se que esse dado vem reforçar os 96,0% atribuídos à leitura do livro texto, minimizando a significação de estudo dirigido como técnica selecionada pelo professor.

A situação apontada quanto ao estudo dirigido faz com que as técnicas predominantemente utiliza-

das sejam aquelas que exigem menos fundamentação por parte do docente, aparentemente as mais naturais e que qualquer pessoa é capaz de utilizar sem estudos, sem formação pedagógica. Todavia, esse tipo de utilização não se tem a menor garantia de que os objetivos sejam atingidos.

Concluindo, as técnicas de ensino prevalentes variam principalmente entre exposição e leitura do livro texto "técnicas passivas que dificilmente levam os alunos a pensar, discutir, objetar, investigar, concluir" (Abreu, 1955, p. 67). Esta constatação, apontada já em 1955 no Seminário Inter-Americano de Educação Secundária por Jayme de Abreu e discutida, desde então, por vários educadores, persiste ainda em nossos dias.

Retomando a caracterização disposicional pode-se afirmar que a não utilização de novas técnicas, vem confirmar a postura nada ideal do professor diante da Lei 5 692/73 e da própria realidade em que atua, já que demonstra desconhecer os próprios recursos existentes na unidade escolar, onde tem que ser efetiva de exercício. Entretanto, a aplicação das categorias didáticas postuladas pela Lei 5 692/71, em termos de atividades, áreas de estudo e disciplinas, assim como as novas exigências quanto à avaliação do aproveitamento escolar, concretamente supõem o emprego de um elenco de recursos diferentes daqueles até en-

tão utilizados.

O grupo estudado, apresentando, em média, 23 anos de exercício, na porcentagem de 61,5% (tabela 38) acredita que o tempo de serviço ou nada tem a ver com o emprego de novas técnicas ou dificulta esse mesmo emprego. Quase na mesma porcentagem (63,4%, tabela 39, total dos dois primeiros itens), encontra-se confuso quanto ao tratamento a ser dado às matérias, em termos de atividades e áreas de estudo, na 4ª série do 1º Grau, 75,0% (tabela 40) não sente segurança na aplicação de novas técnicas, alegando o domínio de técnicas tradicionais, falta de orientação e de recursos materiais, e que os cursos que lhes foram ministrados eram excessivamente teóricos.

As entrevistas com professores confirmaram as respostas dadas ao questionário, com a apresentação de justificativas e explicações racionalizadas. Estando confusos quanto ao seu desempenho profissional, não se preocuparam ou não tiveram oportunidade de realizar cursos. Estes quando realizados parece que não foram bem aproveitados. É o caso do curso de treinamento nos "Guias Curriculares" (fevereiro, 1976), obrigatório para todos os docentes do magistério oficial e que tinham por finalidade despertar o professor para a necessidade de adequar seu trabalho aos novos objetivos da escolarização, para o uso de técnicas diferentes, afinadas com as características reais da clientela.

A par da inoperância das reuniões pedagógicas e de atuação, quando existem, dos técnicos da escola, há que se considerar a atitude do professor oferecendo resistência ao trabalho em grupo, 57,7% (tabela 41), e não encontrando oportunidade de aplicar outras técnicas ... 71,2% (tabela 42), alegando não tê-las aprendido - 42,3% dos pesquisados (tabela 43).

Na sondagem de opinião, constatou-se que, apesar da divulgação pelos meios de comunicação de massa e do oferecimento de cursos e de material de leituras, 65,4% do grupo informante (tabela 44) não acredita que a Lei 5 692/71 atenda às necessidades do País e dois terços do grupo não conhecem a Lei (tabela 32) e nem suas implicações metodológicas (tabela 33). Não conhecem a Lei, não percebem suas implicações metodológicas, mas não crêem que ela atenda às necessidades do País!

O perfil do grupo estudado, obtido a partir de suas propriedades e de suas disposições, através dos questionários para a escola e para os professores, complementados pelas entrevistas, configura um problema administrativo que, se generalizável para as escolas de 1º Grau do Estado de São Paulo, é grave e exige atuação pronta e planejada dos escalões superiores, visando evitar que a Reforma, instrumento flexível de atualização e de adequação seja frustrada sem sequer ser realmente implementada.

T A B E L A 38

CONSEQUÊNCIA DE MAIOR TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO

MAIOR TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO	NÚMERO DE PROFESSORES
Nada tem a ver com a aplicação de técnicas	17 (32,7%)
Dificulta a aplicação de novas técnicas	15 (28,8%)
Estimula a pesquisa e a mudan- ça	19 (36,5%)
Outra	1 (1,9%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 39

FORMA DE TRATAMENTO DADO ÀS MATÉRIAS DO CURRÍCULO

TRATAMENTO DADO ÀS MATÉRIAS DO CURRÍCULO	NÚMERO DE PROFESSORES
Não está esclarecido ainda	25 (48,0%)
Interessante, mas confuso	8 (15,4%)
Interessante e oportuno	19 (36,5%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 40

SENTE SEGURANÇA NA APLICAÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS DE ENSINO?

SENTE SEGURANÇA NA APLICAÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS DE ENSINO?	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO, tenho experiência com técnicas tradicionais	22 (42,4%)
NÃO, falta de orientação e de recursos materiais	15 (28,8%)
NÃO, cursos excessivamente teóricos	2 (3,8%)
SIM, mas provoca indisciplina	2 (3,8%)
SIM, mas faltam recursos materiais	11 (21,1%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 41

ELEMENTOS QUE OFERECEM RESISTÊNCIA AO TRABALHO EM GRUPO

RESISTÊNCIA AO TRABALHO EM GRUPO	NÚMERO DE PROFESSORES
Professor	30 (57,7%)
Alunos	7 (13,5%)
Pais de alunos	4 (7,7%)
Condições materiais	4 (7,7%)
Classes numerosas	4 (7,7%)
Outro	2 (3,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 42

OPORTUNIDADE PARA APLICAR DIFERENTES TÉCNICAS DE ENSINO

OPORTUNIDADE PARA APLICAR NOVAS TÉCNICAS DE ENSINO	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO	37 (71,2%)
SIM	15 (28,8%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 43NOS CURSOS QUE REALIZOU APRENDEU, EFICIENTEMENTE,
NOVAS TÉCNICAS?

APRENDEU NOVAS TÉCNICAS?	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO	22 (42,3%)
SIM	30 (57,7%)
T O T A L	52 (100,0%)

T A B E L A 44

A LEI 5 692/71 ATENDE AS NECESSIDADES DO PAÍS?

A LEI ATENDE AS NECESSIDADES?	NÚMERO DE PROFESSORES
NÃO	34 (65,4%)
SIM	18 (34,6%)
T O T A L	52 (100,0%)

Em resumo, o posicionamento pessoal dos professores frente à renovação pretendida pela Reforma de Ensino, (especialmente em termos de didática), descrito dentro do que se chamou caracterização disposicional do professor, delineia o seguinte quadro geral: não mais que 32,7% dos informantes possui consciência das modificações metodológicas decorrentes da Lei 5 692/71, enquanto que 73,0% não acreditam na validade daquelas modificações. Conclui-se, pois, que o número dos professores céticos é bem superior ao dos conscientes. Tratar-se-ia, da parte do professor, de uma disposição para não crer em inovações ainda que não as conheça?

Quanto às dificuldades para atuar de acordo com a Reforma e quanto aos elementos que influem no rendimento escolar, os mais apontados, num e noutro caso, são de natureza didática. O mesmo não acontece quando se trata de identificar os motivos que impedem a aplicação de técnicas de ensino renovado: aqui os motivos que aparecem com mais freqüência são de ordem material.

Por outro lado a maioria destes professores não acredita que sua experiência no magistério estimule a pesquisa e adoção de novas técnicas. Tais técnicas, também para a maioria, não se encontram ainda bem esclarecidas. Este sentimento de confusão e insegurança trans parece igualmente na resistência que o professor (ele, muito mais que qualquer dos outros elementos, humanos ou mate-

riais, relacionados na tabela 41) oferece ao trabalho em grupo e fica clara quando 75,0% dos informantes admitem que se sentem inseguros para aplicar técnicas novas. Em número também bastante expressivo (71,2%) julgam não ter oportunidade para aplicá-las, enquanto que, conforme a tabela 43, 57,7% acreditam ter aprendido eficientemente novas técnicas de ensino nos cursos que realizaram.

Deve-se acrescentar que todas estas opiniões, às vezes contraditórias, se fazem a partir de sentimentos de descrença e pessimismo de grande parte do grupo já que 65,4% não acredita que a Lei 5 692 atenda às necessidades do País. Descrença e pessimismo devidos, provavelmente, à falta de um conhecimento efetivo da Lei e de suas implicações metodológicas. Desconhecimento que se deixou entrever com maior ou menor clareza enquanto se procedia à caracterização pedagógica e disposicional do professor.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A - RESUMO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente dissertação propôs-se descrever a situação da ação docente relativamente a um de seus aspectos, qual seja a escolha, pelos professores, de métodos e técnicas didáticas e fatores que podem interferir nesta escolha.

Teve como objetivo, ao lado da identificação da metodologia adotada pelos professores de 4ª série

do 1º grau, a obtenção de um diagnóstico da situação que permitisse a apresentação de críticas e sugestões tendo em vista o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Partiu-se do princípio de que a análise de qualquer processo, no caso o da atuação docente em seu aspecto metodológico, só se torna possível mediante a construção de um esquema conceitual. Este, permitindo isolar certos elementos da situação estudada considerados importantes, ao mesmo tempo que paralisa e de certa forma desfigura a realidade, torna possível seu exame para fins neurísticos. Utilizou-se, neste trabalho, o esquema conceitual adaptado de Esaú (1973). Como instrumentos de pesquisa optou-se pelo uso de questionários e entrevistas e tendo como informantes diretores e professores efetivos de 4ª série do 1º grau, com exercício em escolas estaduais da cidade de Franca, procurou-se chegar a uma caracterização das escolas e professores, considerados sob diferente aspectos, a saber:

- CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DAS ESCOLAS:

Em número de 18, localizadas na zona urbana do município de Franca, as escolas visitadas apresentam-se mediocrementemente dotadas quanto a equipamentos didáticos. Por outro lado, as condições materiais das salas de aula são, predominantemente, pouco satisfatórias.

- CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS:

As escolas são pobres também em re-

curios humanos. Nenhuma delas conta com Professores Coordenadores, Orientadores Educacionais e Bibliotecários. Quanto a formação dos técnicos em exercício - diretores, assistente de diretor e coordenadores pedagógicos - viu-se que não é satisfatória. Não chega mesmo, às vezes, como é o caso dos diretores não formados em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, a satisfazer as exigências legais.

Mais grave ainda é a situação no que tange a cursos de treinamento e orientação metodológica. Aquelas não são oferecidos por nenhuma das escolas e esta não é fornecida pela maioria, seja por falta de técnico especializado - o coordenador pedagógico - seja porque este técnico, quando existe, nem sempre desempenha proficientemente suas funções.

- CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO PROFESSOR:

Predominantemente casados, do sexo feminino, com idade acima de 40 anos, o grupo de professores informantes quanto à origem sócio-econômica, distribui-se equilibradamente nos três estratos sociais: superior, médio e inferior.

O mesmo não acontece quanto ao nível de tradicionalismo, já que a maioria do grupo revela tendências tradicionais.

Por outro lado, quase a metade dos docentes entrevistados tem outra ocupação remunerada além

de seu cargo de Professor I.

- CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR:

Relativamente à formação dos professores o quadro não é animador. Mesmo em se tratando dos cursos mais procurados - Aperfeiçoamento do Normal e Pedagogia, a porcentagem de formados não chega a 50%. O próprio Curso de Atualização sobre a Lei 5 692/71, obrigatório, contou com a participação de apenas 44,2% do grupo.

Outrossim, os cursos de treinamento em Didática ou Metodologia e os cursos de férias de Atualização Psico-pedagógica atraem um número nada expressivo de professores, 13,5% respectivamente. Há ainda evidências de que os cursos são procurados na medida em que são obrigatórios ou possibilitem vantagens pecuniárias (o curso de Pedagogia, por exemplo) e promoção profissional.

A caracterização pedagógica do professor pode melhor se esclarecer quando se atenta para outros indicadores como:

Estágios - realizados por apenas ... 30,8% do grupo. Sem aproveitado apenas por 9,6%.

Leituras - entram nas cogitações de um número extremamente reduzido de professores. Alguns não chegaram sequer a ler a Lei 5 692/71 e os Guias Curriculares.

Utilização de Recursos Materiais e

Humanos da Escola - os recursos materiais, quando existem , são pouco utilizados pelos professores.

Quanto aos Recursos Humanos representados pelos técnicos em educação e reuniões pedagógicas, a situação se repete: são pouco solicitados os primeiros e pouco valorizadas as últimas.

Técnicas empregadas pelos professores - encontram-se principalmente na faixa das técnicas passivas, herança de um ensino alicerçado no verbalismo e na "transmissão de conhecimentos", pura e simples.

- CARACTERIZAÇÃO DISPOSICIONAL DO PROFESSOR:

O grupo revela muito pouco conhecimento da Lei 5 692/71, especialmente no que respeita às suas implicações metodológicas.

Ainda que mal conhecidas, tais implicações e, de modo geral, toda uma gama de novos problemas de ordem didática têm sido postos concretamente pela nova organização curricular, pela nova ordem administrativa, enfim, pelo processo de implantação da Reforma. Contudo nada disso parece ter provocado os professores do grupo analisado no sentido de que pesquisassem e lançassem mão de novas metodologias. As razões apresentadas para isso nem sempre parecem justificáveis:

- classes numerosas (o uso de técnicas ativas estaria circunscrito a classes com um número "X"

de alunos? A partir daí tornam-se impraticáveis?).

- falta de recursos materiais (escolas desequipadas são realmente limitadoras de uma atuação docente satisfatória; entretanto os dados da pesquisa revelam que os professores pouco se utilizam dos materiais disponíveis).

- desconhecimento por parte do professor (tal desconhecimento seria sanado com o hábito de leitura, com freqüência a cursos práticos de atualização, com uma orientação eficaz por parte dos técnicos e órgãos competentes).

- percebe-se também nos professores uma resistência, não só ao uso de novas técnicas, como também ao trabalho em grupo.

Este conjunto de disposições detectado no grupo leva a crer que os professores se sentem confusos frente a novas exigências, pouco informados sobre elas e, em parte por estas mesmas razões, apegados a métodos e técnicas de uma escola e um ensino hoje superados.

Tentou-se até aqui delinear o perfil da situação que a pesquisa procura descrever. Os dados que possibilitaram o recorte deste perfil podem interpretação e dão margem a sugestões tendentes a contribuir para a melhoria da ação docente especialmente no que diz respeito ao elemento desta ação que se ocupou: a escolha de métodos e técnicas didáticas pelo professor.

Pode-se perguntar, por exemplo: que

relação pode haver entre as condições materiais de uma escola e o nível, melhor ou pior, da ação docente dos professores que nela trabalham? Em que medida recursos materiais e humanos interferem na escolha de métodos e técnicas didáticas mais ou menos adequados à situação atual do nosso ensino?

A situação sócio-econômica dos professores, sua idade, seu tempo de exercício, sua carga de trabalho são elementos decisivos ou apenas pouco relevantes no seu posicionamento face aos desafios e exigências do magistério?

É a formação do professor? A maneira como tem sido feita, os objetivos com que tem sido feita, as oportunidades de fazê-la que o professor encontra ou não, são bastantes para explicar a situação constatada?

Idem quanto à orientação pedagógica.
Idem quanto às propriedades e disposições dos professores.

Parece que as respostas não devem privilegiar nenhuma das indagações levantadas nem qualquer fator isoladamente considerado.

O mais plausível é que todas as variáveis anteriormente acionadas encontrem-se relacionadas na realidade do problema educacional e sejam interdependentes. Devem, outrossim, refletir todo um painel histórico, social e econômico, e por isso mesmo só podem ser pensadas no quadro mais amplo da sociedade brasileira, com seus anteceden-

tes, seus conflitos, suas oportunidades, seus problemas.

Haja vista a questão das condições - materiais das escolas. Temos de um lado a evidência de que um país como o Brasil, em vias de desenvolvimento e passando por sérias dificuldades econômicas, não só deixa de equipar satisfatoriamente as escolas existentes, como não cria todas as que seriam necessárias.

Entretanto a pobreza das escolas visitadas não pode ser a grande responsável pelo imobilismo dos professores no que se refere ao uso de técnicas de ensino renovadas e variadas, visto que nas escolas mais ricas em equipamentos a situação é a mesma. A que se deve tal situação? Os professores queixam-se de orientação, despreparo. Entretanto os coordenadores pedagógicos - quando existem - são pouco requisitados e os cursos de atualização pouco frequentados.

Não estariam os coordenadores exercendo bem sua função? Sentem-se também despreparados?

Ora, sabe-se que os coordenadores estão imediatamente afetos aos supervisores escolares, os quais ligam-se às Delegacias de Ensino. O problema todo seria então de orientação? Desde os postos mais altos da hierarquia do ensino estaria havendo uma "crise de orientação"?

Outra queixa dos professores, esta relativa aos cursos de aperfeiçoamento e atualização, apon-

ta o excessivo cunho teórico de tais cursos. Seria então a descrença na possibilidade de aprimoramento profissional representada por cursos, longos ou curtos, que estaria desestimulando os docentes a procurá-los? Sentiriam eles que é inútil buscar neles orientações práticas, diretas, objetivas, algo que vencesse essa resistência ao que é novo e os tornasse aptos para lidar com métodos e técnicas ativas?

Viu-se também que a motivação para a realização de novos cursos é geralmente a promoção profissional representada especialmente por vantagens pecuniárias. Tal fato, ao que parece, pode servir como indicador da desvalorização da profissão de professor, da progressiva perda de poder aquisitivo e mesmo de "status" da classe. O que nos remete a um problema de sistema, de política econômica, social, cultural.

Voltando aos professores: os professores não lêem. Desinteresse? Negligência? É possível. Mas é preciso considerar também que nossos informantes, a maioria com mais de 40 anos são formados pelos antigos cursos normais, numa época em que o ensino se fazia em grande número das escolas, basicamente mediante memorização de "pontos", reduzindo a participação ativa do aluno ao mínimo possível. Época em que não se estimulava a pesquisa, em que o aluno não era solicitado a completar em outras fontes o assunto tratado em aula, em que, por conseguinte, a leitura extra-classe de obras especializadas não era valorizada. É possível, portanto que nesse particular, nossos professores

100
sejam vítimas de um dos vícios do nosso sistema educacional.

Talvez o dado mais grave que se pôde colher através de pesquisa tenha sido o desconhecimento que os docentes revelam quanto à Reforma de Ensino, às novas categorias didáticas que ela introduziu e às implicações metodológicas que trouxe consigo. A importância de tal fato cresce na medida em que se pensa que a expressão última do sucesso ou insucesso da Reforma se dará dentro das salas de aula, virá, em última insistência, das mãos dos professores.

Que pode significar tal ignorância ? A que atribuí-la? Sabe-se que a promulgação da Lei 5692/71 foi seguida de intensa divulgação, quer pelos meios de comunicação de massas, quer pelas publicações especializadas , quer pela realização de seminários e debates. Entretanto a Secretaria da Educação ofereceu aos professores apenas um curso de 3 dias para estudo da Lei, em dezembro de 1971. Promoveu posteriormente, em fevereiro de 1973, uma semana de estudos sobre diferentes aspectos ligados à Reforma de Ensino e em fevereiro de 1976 um curso de treinamento sobre os Guias Curriculares. Contudo, a opinião geral dos professores é que tais cursos carecem do mínimo de orientação didática caracterizando-se pura e simplesmente por monótonas leituras a que não se seguem discussões, conclusões de ordem prática. Enfim, parece que os professores não saem destes cursos melhor instrumentos para o exercício de suas funções.

Uma reforma da magnitude daquela consubstanciada pela Lei 5 692/71, parece requerer para seu conhecimento, discussão e aprofundamento de conceitos, um regime periódico de estudos e debates. Os dias do calendário escolar dedicados ao planejamento poderiam servir, em parte, a este propósito. Entretanto uma parcela significativa do grupo de informantes, 26,9%, apontam precisamente a organização do planejamento como uma das dificuldades advindas com a Reforma.

A ausência de treinamento mais frequente e mais intensivo possibilitando uma reciclagem, tornada mais necessária do que nunca depois da Lei da Reforma, não exime, contudo, os professores da responsabilidade pessoal pelo desconhecimento de uma realidade educacional totalmente nova, especialmente no que respeita às mudanças metodológicas.

B - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O problema da qualidade de ensino, da consecução dos objetivos postulados pela Lei 5 692/71, entre outros fatores, está na dependência da atuação dos docentes que, por sua vez, depende de uma série de aspectos divididos, neste trabalho, entre as condições sócio-econômicas e pedagógicas das escolas e condições sócio-econômicas, pedagógicas e disposicionais dos professores.

O fator "escolha de técnicas pelo professor", problema central da pesquisa, foi investigado a partir das variáveis acima classificadas, através da análise de respostas às perguntas constantes dos questionários, procedendo-se à complementação delas por meio de entrevistas.

As relações detectadas entre aquelas variáveis surgem conjuntamente no estudo sem que se afirme que sejam independentes umas das outras ou que umas causem as outras; simplesmente coexistem (Rosenberg, 1976). Não tendo sido avançada nenhuma hipótese a ser comprovada ou rejeitada, a pesquisa ocupou-se em descrever a situação tal como se encontra na realidade e não em analisar os tipos de relações presentes nela.

Da descrição a que se procedeu enquanto se procurava identificar os fatores que podem influenciar na escolha de métodos e técnicas pelos professores, resultou que um deles é o desconhecimento em que se encontram, ainda hoje, os professores com relação a Lei 5 692/71. Fator este que se reveste de importância mais acentuada quando se considera o espírito inovador presente naquela Lei.

Ora, o desconhecimento tanto da Lei como de suas repercussões metodológicas, o fato de os professores não utilizarem sistemática e conscienciosamente técnicas renovadas, diferentes das que vinham utilizando de há muito, torna difícil acreditar que a proposta de renova-

ção contida na Lei possa realmente estar sendo desenvolvida.

Segundo Huberman (1976), as inovações se apresentam em distintas fases de aceitação pelos docentes encarregados de realizá-la. Assim, antes que elas se incorporem ao elenco de ações concretas do professor, este as rejeitará, tomará conhecimento forçado, procurará informações, aceitá-las-á enquanto noções, só depois disso passando a executá-las.

É ainda Huberman que estuda as relações entre propriedades, isto é, características imutáveis do indivíduo, não sujeitas a uma modificação controlada - por exemplo, sexo, idade, anos de magistério - e disposições, ou seja, características individuais cuja ocorrência pode ser provocada pelas circunstâncias que envolvam o sujeito - por exemplo, tradicionalismo, familismo, opiniões diversas - com o fato de assumir o papel de inovador pedagógico, de participante ou mesmo líder numa mudança educacional.

De acordo com Paul B. Komisar e James E. Mc. Clellan (in Smith e Ennis, 1971), um sistema de lemas, que é em última análise, um conjunto coerente de prescrições valorativas, disfarçadas ou não em afirmações neutras, pode servir para instalar um determinado clima, criar uma expectativa e uma aceitação teórica, pré-requisitos para a prática de acordo com as noções contidas no sistema. Depois de recebidas, essas noções passam a fazer parte do

discurso teórico de quem as recebe, mesmo que não as execute ou concretize; utiliza-as à guisa de lemas, repete-as em situações distintas até torná-las aceitáveis. Daí a validade da ampla divulgação dada à Lei 5 692/71, antes de sua implantação, por intermédio de diferentes meios de comunicação: jornais, debates, foruns, mesa redonda, televisão, atingindo as mais diversas camadas da comunidade.

Não é do escopo deste trabalho discutir os lemas contidos na legislação educacional brasileira, muito menos verificar se se constituem num conjunto coerente, capaz de prescrever diretrizes para ações concretas. Mas, sem entrar nessa discussão, pode-se afirmar que o desconhecimento da Lei 5 692/71, o desconhecimento da metodologia apregoada, mesmo em forma de lemas, torna muito mais difícil a colocação em prática de medidas corretas.

Os elementos colhidos através dos questionários e das entrevistas realizadas com professores e diretores, permitiram o traçado de um perfil do grupo docente relativamente nítido em termos de propriedades e disposições. Não houve, porém, a preocupação em detalhar mais as disposições através dos instrumentos selecionados uma vez que o emprego de lemas educacionais pode não significar uma linha de atuação coerente com eles, significando somente que o professor já tomou conhecimento teórico das imposições valorativas adotadas de cima para baixo, podendo estar num estágio de incapacidade técnica para traduzir tais le-

mas em modos de ação diferentes, traduzi-los em novas técnicas e novos procedimentos. Apesar de não assimilar seu verdadeiro significado, pode ser que até chegue a aplicar estes procedimentos, passando "a utilizá-los dentro de sua antiga concepção, portanto, dos estilos antigos, embora com novos nomes" (Alonso, 1976, p. 120).

Para que se pudesse obter dados mais confiáveis com respeito a certas disposições e relacioná-los com os fatores que interessam ao estudo, seria necessária a observação continuada da atividade docente abstraído-se os efeitos secundários produzidos pela simples presença do observador.

Não obstante pudessem os instrumentos utilizados sofrer processo de aperfeiçoamento, modificações sugeridas pela qualidade das respostas obtidas, o tipo de estímulo verbal que eles propiciam é de molde a suscitar nos sujeitos comportamentos que poderiam não fornecer elementos decisivos para o esclarecimento definitivo das questões propostas.

Uma forma de se obter dados mais fidedignos poderia ser alcançada através da formação de dois grupos: um deles caracterizando-se pelo emprego de metodologia renovada; o outro pelo de metodologia tradicional. Mantendo-se constantes as propriedades e disposições no interior de ambos, dentro do universo escolhido, com a utilização de estímulos controlados quanto à Legislação escolar ,

quanto aos métodos e técnicas didáticas. ao final do processo, bastante demorado, poder-se-ia chegar a resultados distintos atribuíveis apenas às diferenças introduzidas.

As limitações de uma atuação individual, impedem que se pense num tipo de pesquisa semelhante, pois a amostra, restrita, forçosamente não permitiria a generalização para o universo de docentes, envolvidos no processo global.

A reforma de ensino consubstanciada, de forma ampla, na Lei 5 692/71 e Paraceres, prevendo a adequação da abordagem didática ao nível do desenvolvimento do aluno e preconizando o tratamento dos conteúdos em termos de atividades, áreas de estudo e disciplinas, necessariamente, exige que o professor efetive mudança na sua metodologia, no "como" de sua atuação docente.

Professores com média de atividade em torno de 23 anos de exercício, com formação em nível do então Curso Normal, e que afirmaram não ter realizado ou não ter aproveitado estágios no curso que fizeram, não podem estar adotando técnicas e instrumentos eficazes para a consecução dos objetivos do ensino, mormente com a alteração desses objetivos que veio atender a colocações novas, diferentes de todas as anteriores.

A literatura didática tem sofrido no Brasil sensível modificação, conforme constatado na pesquisa bibliográfica efetuada, modificação que é fruto da refle

xão e experiência de educadores brasileiros e da tradução de obras inovadoras originadas em outros países. Assim, o estudo dirigido, o trabalho em equipes, os recursos audiovisuais mais modernos, os fundamentos teóricos dessas e de outras técnicas - por exemplo, a Psicogenética de Jean Piaget - todas essas alterações estão a exigir o envolvimento do professor no processo de auto-aperfeiçoamento, de atualização permanente, para que os lemas, mais divulgados por publicações especializadas e pelos meios de comunicação de massa as traduzam em concretizações a nível de sala de aula.

As forças de envolvimento dos docentes na prática de renovação regulada pela Lei 5 692/71, utilizadas pela Secretaria de Educação, demonstraram não produzir o resultado esperado, conforme constatação do desconhecimento da própria Lei e de suas implicações metodológicas. Assim, a realização de cursos rápidos sobre a Reforma, sobre os Guias Curriculares, os documentos enviados sobre os mesmos assuntos e sobre questões mais específicas, como a avaliação por exemplo, não foram suficientes para dar ao docente o senso de responsabilidade pessoal quanto a própria atuação.

A média de anos de exercício no magistério, embora relativamente elevada, permite verificar que esses docentes permanecerão ativos por mais 7 e 12 anos, respectivamente para mulheres e homens, ministrando cursos, no mínimo, deficientes, numa perpetuação do círculo vi

cioso educacional, pois, desses bancos escolares do 1º Grau sairão os futuros universitários e futuros docentes que manterão as deficiências de formação.

O problema da mudança de atitudes dos docentes envolvidos na prática pedagógica das escolas de 1º Grau, complexo como é, exigindo atuação consciente e planejada dos responsáveis pelo sistema de ensino, apresenta como uma das facetas aquela da inadequação das técnicas utilizadas frente aos objetivos postos como desejáveis. Esse sub-problema, analisado mais aprofundadamente, poderá indicar maneiras de ser resolvido numa atuação intra-sistemática sem que tenha que resolver outros problemas mais difíceis ou que exijam medidas mais amplas, modificações extra-sistemáticas, fugindo ao controle da Secretaria da Educação.

O planejamento de uma renovação metodológica qualquer deve se iniciar por uma sólida etapa de investigação seja para compreender a atuação dos fatores que a renovação deverá controlar, seja para avaliar os resultados, a que, porventura, tenham chegado experiências renovadoras semelhantes. Pesquisa básica e pesquisa aplicada são, pois, pré-requisitos indispensáveis a uma renovação metodológica que pretende ser uma intervenção eficaz e eficiente e como tal valiosa no sistema educacional (MEC, 1977, p. 29).

A discussão dos dados, apresentada an

teriormente neste capítulo, conduz a problemas que não se circunscrevem apenas na órbita mais restrita de cada uma das unidades escolares, mas que a ultrapassam remetendo ao âmbito mais geral do sistema escolar brasileiro e, mesmo, àquele ainda mais abrangente da sociedade como um todo.

Então, assim como os dados obtidos pela pesquisa parece que só descobrem sua verdadeira significação se vistos não isoladamente mas inter-relacionados, e só aparecem na sua verdadeira dimensão se colocados dentro do contexto global do sistema de ensino e da sociedade, a busca de soluções ou, mais modestamente, a apresentação de sugestões deve ser feita sem se perder de vista a unidade do sistema escolar e a interdependência dos fatores e das condições materiais e humanas que nele estão presentes ou nele atuam.

Assim, diante do quadro que a pesquisa descreveu, entre as constatações a que se chega, as mais evidentes seriam: os professores se ressentem da falta de uma orientação pedagógica realmente efetiva:

- têm sobrecarga de trabalho e classes muito numerosas;
- as escolas são pobres em recursos materiais e humanos;
- os cursos oferecidos aos professores em exercício pela Secretaria de Educação e os cursos de formação das Faculdades de Educação, deixam a desejar;

- despreparo na utilização de técnicas de ensino renovado;

- ignorância do professor relativamente a fundamentação legal e teórica da Reforma de Ensino.

Parece entretanto que tais desafios não se resolverão com medidas isoladas e sem continuidade. O mais plausível é que a solução se encontre num ataque global aos problemas.

A nível das unidades escolares parece que as providências que podem ser tomadas devem partir não exclusivamente da direcção - muito embora a ela caiba grande responsabilidade nesse sentido - mas do conjunto do pessoal de alguma forma envolvido na tarefa educativa. Ao que tudo indica só essa acção conjunta terá chances de envolver e empenhar direcção, técnicos e professores na discussão e busca de soluções para os problemas que a pesquisa descreveu e que os docentes, eles próprios, sentem. Tal acção conjunta poderia ser desenvolvida através de:

- trabalho junto à A.P.M. objetivando o lançamento de campanhas visando à obtenção de fundos para aquisição dos recursos didáticos mais indispensáveis;

- estímulo, mediante um trabalho de esclarecimento por parte do coordenador e/ou supervisor pedagógico, ao uso frequente e adequado dos materiais didáticos disponíveis;

- promoção regular de reuniões pedagógicas onde os professores fossem solicitados a expor pro-

blemas didáticos e dificuldades de toda ordem encontrados em seu trabalho. Discussão conjunta dos mesmos e de suas possíveis soluções;

- integração entre escolas mediante reuniões, debates, seminários, conferências, visando ao aproveitamento e à troca de experiência e conhecimentos entre professores e técnicos das duas ou mais unidades envolvidas;

- promoção de cursos e sessões de estudo na própria escola, aproveitando pessoal da mesma e/ou da comunidade próxima;

- ênfase, durante as reuniões para a elaboração do planejamento, no aspecto metodológico da situação ensino-aprendizagem. Recursos: consultas ao coordenador pedagógico (quando houver) e/ou ao pessoal técnico da Delegacia de Ensino à qual a escola esteja ligada; convite à participação de professores ou técnicos qualificados de outras escolas, principalmente no caso de unidades escolares carentes de recursos humanos; leituras em equipe de textos especializados seguidas de comentários e discussão;

- valorização dentro das escolas, da figura do coordenador pedagógico e do orientador educacional de modo que os professores se sintam estimulados a recorrer a eles. Frequentemente solicitados, estes técnicos sentir-se-ão levados a se esmerar no desempenho de suas funções e a buscar, eles também, orientação e assistência jun-

tr aos seus superiores;

- atitude positiva e aberta de todos e cada um dos componentes escolares visando à obtenção de um clima cordial e compreensivo que favoreça a livre circulação de idéias, a troca de experiência, e, sobretudo a colocação de problemas e o empenho em resolvê-los conjuntamente.

A nível de sistema:

- que se dinamizem e agilizem os órgãos responsáveis pela orientação de ordem administrativa e/ou pedagógica: desde o Departamento de Recursos Humanos - até as Delegacias de Ensino;

- que se promovam periodicamente cursos oficiais de treinamento e atualização, envolvendo não apenas professores mas diretores e outros técnicos em educação, destinados a fazer com que os docentes passem pelas fases apontadas por Huberman (1976), na aceitação e utilização de técnicas adequadas aos objetivos propostos.

- que nas reuniões de planejamento, avaliação, replanejamento, conselhos de classe, etc. haja sempre, em cada estabelecimento um representante de órgão técnico, ou mesmo um professor da escola previamente preparado, para fornecer orientação direta;

- que as Secretarias de Educação cuidem, o quanto antes de, em respeito às determinações legais, nomear técnicos como: coordenadores pedagógicos, professores coordenadores, orientadores educacionais para to-

das as unidades escolares, especialmente as mais carentes;

- que os coordenadores pedagógicos atualmente em exercício encontrem da parte dos supervisores pedagógicos orientação segura e eficaz, trabalhando conjuntamente com estes no exame de problemas didáticos gerais e específicos e no encaminhamento de soluções;

- que os cursos das Faculdades de Educação sofram modificações de forma que possam responder satisfatoriamente às novas exigências educacionais de nossa época, possibilitando aos seus alunos uma formação em que princípios teóricos solidamente aprofundados, possam ser verificados numa prática, tanto quando possível aproximada do real;

- que uma política educacional mais compreensiva possibilite tanto que se dote as escolas de equipamentos atualizados e diversificados como que através da criação de novas classes seja reduzido em cada uma delas o número de alunos;

- que o professor veja reconhecida a importância do papel que exerce e que esse reconhecimento se verifique, entre outras medidas, através de uma remuneração condigna, o que evitaria de um lado o esvaziamento do quadro do magistério e de outro a necessidade dos docentes de acumularem outras funções.

Concluindo, a pesquisa em ação (Saul 1971), a atualização de instrumentos existentes ou adapta-

dos para envolver intelectual e emocionalmente os professores de modo que venham a se aprimorar, se conscientizar do papel central que desempenham na atual circunstância pedagógica, tais são algumas medidas que poderiam acarretar modificações na situação constatada.

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

1. Dados do estabelecimento:

Denominação: _____

Endereço: _____

(rua ou avenida) (nº) (tel.) (bairro)

2. Escreva no quadro apresentado a seguir: a) número de classes e b) número de alunos do estabelecimento:

Por séries/cursos	Situação discente	
	Nº de classes	nº de alunos
Pré-escola		
1º grau (1ª a 4ª série)		
1º grau (5ª a 8ª série)		
2º grau		
Outros cursos		
.....		
.....		
.....		
.....		

3. Condições materiais existentes nas salas de aula da(s) quarta(s) série(s) do 1º grau deste estabelecimento:

a) carteiras disponíveis

Carteiras	Individuais	Duplas	Total
Fixas			
Móveis			
Total			

- b) mencione o tamanho (em metros quadrados) destas salas de aula e o respectivo número de alunos:

Salas	Tamanho (m ²)	nº de alunos
A		
B		
C		
D		
E		

4. Indique no quadro a seguir os equipamentos didáticos existentes nesta escola:

Equipamentos	Tem	
	Sim	não
Biblioteca		
Laboratório		
Sala de estudos sociais		
Sala de música		
Sala de desenho		
Sala de trabalhos manuais		
Area para educação física		
Retroprojeter		
Projeter de slides		
Projeter de filmes		
Mimeógrafo		
Gravador e toca fitas		
Vitrola		
Atlas		
Mapas		
Globos		
Dicionarios		
Cartazes		

Equipamentos	Tem	
	Sim	Não
Album seriado		
Flanelografo		
Cartaz de pregas		
Mural didatico		
Museu		
Modelos		
Outros? Quais?		
.....		
.....		
.....		

5. Quantas reuniões com professores foram realizadas neste estabelecimento no decorrer do ano letivo de 1977?

a) nº total de reuniões: _____

b) nº de reuniões segundo os temas abaixo relacionados:

Planejamento _____

Rotinas administrativas _____

Estudos de legislação _____

Orientação metodológica _____

Outros fins:
(Quais?) (Quantas?)

.....
(Quais?) (Quantas?)

6. A escola tem coordenador pedagógico?

() sim

() não

a) em caso NEGATIVO quem é o responsável pela orientação metodológica dos professores:

() ninguém

() diretor da escola

() assistente de diretor

() professor designado

() supervisor pedagógico

() outra pessoa credenciada. Quem? _____

b) em caso POSITIVO, o coordenador pedagógico:

() fez curso de pedagogia em licenciatura curta

() fez curso de pedagogia em licenciatura plena

() fez curso de pedagogia com habil. em supervisão escolar

() foi aprovado em concurso para exercer a função.

c) Assinale as técnicas empregadas pelo coordenador pedagógico ou pelo responsável:

Técnicas	diá- rias	sema- nais	quinze nais	bimes- trais	seme- trais	anuais	não em prego
Reuniões							
Apostilas							
Entrevistas							
Palestras							
Observ. em clas- se							
Visitas							
Estudos de ca- sos							
Seminários							
Leituras dirigi- das							
Debates							
Outras? Quais?							

d) É feita avaliação sistemática da interrelação do trabalho docente com o trabalho do coordenador pedagógico ou pelo responsável:

() não

() sim. Comente:

.....

7. A escola conta com orientador educacional?

() não

() sim

a) em caso POSITIVO, o orientador educacional:

() fez curso de Pedagogia em licenciatura curta

() fez curso de Pedagogia em licenciatura plena

() fez curso de Pedagogia com habil. em Orientação Educacional

() prestou concurso para exercer a função.

b) Como suas relações se refletem no trabalho docente?

.....

c) É feita avaliação sistemática da interrelação do trabalho docente com o trabalho do orientador educacional?

() não

() sim. Comente

.....

.....

8. O Diretor do estabelecimento é:

() efetivo

() não é efetivo

Cursos feitos pelo Diretor

() Pedagogia com licenciatura curta

() Pedagogia com licenciatura plena

() Pedagogia com habilitação em Administração escolar

() Normal

() Outro:

9. A escola mantém ou oferece oportunidades para os professores frequentarem cursos de treinamento para utilização de métodos e técnicas de ensino?

- () não
- () sim, raramente
- () sim, frequentemente

Em caso POSITIVO os cursos são ministrados por:

- () Técnico da Secretaria da Educação
- () Técnico da Delegacia de Ensino
- () Coordenador pedagógico
- () Supervisor pedagógico
- () Diretor de escolas
- () Professor designado
- () Convidado pela escola
- () Outro

10. No planejamento curricular há fixação de prioridade para o emprego de uma metodologia renovada?

- () não
- () sim

ANEXO 2 - Q.P.

Prezado Professor:

Você está sendo chamado a colaborar numa pesquisa cujo objetivo principal é conhecer os fatores que atuam na escolha de metodologia de ensino por professores de 4ª série do primeiro grau.

A referida pesquisa se baseia em dados colhidos diretamente junto aos professores efetivos da rede estadual de ensino.

É importante que você saiba:

1º. Não se trata de avaliação de seu trabalho; estou interessada, especialmente, em conhecer alguns dados relacionados a métodos de ensino.

2º. Os questionários não são identificados e os dados coletados receberão tratamento estatístico sendo apresentados por meio de tabelas e gráficos, ficando, assim assegurado o sigilo das respostas individuais.

3º Sua participação consciente e sincera é imprescindível para a validade dos resultados desta pesquisa.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, antecipo meus melhores agradecimentos.

Atenciosamente,

Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci

ESCOLA:

ENDEREÇO:

1. IDADE

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ até 19 anos | ☐ 36 a 40 anos |
| ☐ 20 a 25 anos | ☐ 41 a 45 anos |
| ☐ 26 a 30 anos | ☐ 46 a 50 anos |
| ☐ 31 a 35 anos | ☐ 51 anos ou mais |

2. SEXO

- ☐ masculino
- ☐ feminino

3. Escreva qual é (era) a ocupação de seu pai e como trabalhava (ou trabalhava). Seja claro a respeito do que ele faz ou fazia mesmo se ele fôr aposentado ou falecido. Neste caso, descreva a ocupação que exerceu durante a maior parte de sua vida. Se, por ventura, ele tiver várias ocupações relate apenas a principal.

nome da ocupação:- _____

- ☐ por conta própria
- ☐ como sócio de uma firma

nº de empregados (se fôr o caso) _____

- ☐ como empregado de uma firma ou para o governo.

em que empresa ou repartição (se fôr o caso) _____

- ☐ outra situação _____

4. Qual é (era) a renda mensal atualizada de seu pai? (O cálculo da renda deve ser aproximado, mesmo que ele seja aposentado ou tiver falecido)

Renda: R\$ _____

5. Escreva qual é a ocupação de seu cônjuge e como trabalha (ou trabalhava). Procure dar uma resposta bem clara, de acordo com as instruções anteriores:

nome da ocupação _____

() por conta própria

() como sócio de uma firma

nº de empregados (se fôr o caso) _____

() como empregado de uma firma ou para o governo

em que empresa ou repartição (se fôr o caso) _____

() outra situação _____

6. Qual é (era) a renda mensal atualizada de seu cônjuge?

Renda: R\$ _____

7. Faça um círculo em torno da letra C (concordo) ou D (discordo), para indicar sua opinião a respeito das seguintes afirmações. Se, por qualquer razão, você não puder decidir a respeito de determinada afirmação, faça um círculo em torno do ponto de interrogação (?). Não deixe nenhum item sem resposta.

Concordo Discordo Não posso
decidir

A obediência aos pais é uma
das coisas mais importantes
que a criança deve aprender

C D ?

Mesmo depois de casados, os
filhos devem obedecer aos
pais.

C D ?

Uma moça não deve casar-se
contra a vontade dos pais.

C D ?

Temos mais obrigação de
ajudar a um tio ou primo do
que a um amigo.

C D ?

8. Dê sua opinião, livremente, sobre as afirmações abaixo.
Você pode concordar ou discordar. Faça um círculo em tor
no da letra:

- A, se você concordar pouco;
- B, se você concordar muito;
- C, se você discordar pouco;
- D, se você discordar muito.

CONCORDO DISCORDO
POUCO MUITO POUCO MUITO

Fazer planos somente traz
infelicidade, porque os pla
nos dificilmente os reali
zam.

A B C D

CONCORDU
POUCO MUITO

DISCORDU
POUCO MUITO

A gente precisa ter boas
relações com pessoas in-
fluentes para progredir na
profissão

A B C D

Quando se está procurando
emprego, deve-se arranjar
um lugar perto dos pais,
mesmo que isto signifique
perder uma boa oportuni-
dade

A B C D

Se houver oportunidade de
contratar um ajudante de
trabalho, sempre é melhor
contratar um parente do
que um estranho.

A B C D

O controle desta cidade es-
tá nas mãos de um peque-
no grupo de pessoas, e um
cidadão comum não tem mui-
ta influência.

A B C D

Não é bom deixar seus ami-
gos saberem tudo a respei-
to de sua vida, pois eles
podem tirar proveito de vo-

	CONCORDO		DISCORDO	
	POUCO	MUITO	POUCO	MUITO
cê	A	B	C	D
Para ser feliz, a gente <u>de</u> ve comportar-se como os outros desejam, mesmo que seja preciso não manifes- tar as próprias idéias.	A	B	C	D
Hoje em dia, como as coi- sas andam, a pessoa inte- ligente deve preocupar-se com o presente, sem se in- comodar com o que pode - acontecer amanhã.	A	B	C	D
O filho de um trabalhador não tem muita chance de chegar a ser médico, en- genheiro ou advogado.	A	B	C	D
Quando uma pessoa está <u>nu</u> ma fase má da vida, somen- te pode contar com a aju- da dos parentes.	A	B	C	D
As pessoas nas cidades - grandes são frias e fe- chadas; é difícil fazer novos amigos.	A	B	C	D

CONCORDO
POUCO MUITO

DISCORDO
POUCO MUITO

Esta cidade não é um lugar
muito simpático; a gente
só pode fazer amizades com
pessoas do mesmo tipo que
o nosso

A B C D

A maior parte das pessoas
retribuirá sua amizade com
ingratitude.

A B C D

Prefiro um emprego que me
dê oportunidade de reali-
zar um trabalho independen-
te e meu esforço seja reco-
nhecido.

A B C D

9. Assinale os cursos feitos por você, ligados ao magisté-
rio:

() normal

() Especialização Pré-primária

() Aperfeiçoamento do Normal

() Administradoras Escolares (pós-normal)

() Pedagogia-Habilitação: () Administração Escolar

() Magistério

() Orientação Educacional

() Supervisão Escolar

() Outro curso de graduação. Qual? _____

- () curso de especialização ou treinamento em Didática ou Metodologia de Ensino.
- () curso sobre a Lei nº 5.692/71
- () outro curso. Qual? _____
- () Está cursando _____
(nome do curso - nível ou grau)

10. Assinale as leituras realizadas:

- () Justificativa da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- () Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971
- () Parecer nº 853/71-CFE - Fixa o Núcleo Comum para os Currículos de Ensino de 1º e 2º Graus.
- () Indicação nº 01/72-CEE - Fixa normas para elaboração do Currículo Pleno da Escola de 1º Grau.
- () Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. Moysés Brejon.
- () Didática para a Escola de 1º e 2º Graus. Amélia Domingos de Castro e outros.
- () Psicologia Educacional - G.M. Blair
- () Psicologia Educacional. G.J. Mouly
- () O Processo da Educação - Jerome Bruner.
- () Didática Psicológica - Hans Aebli.
- () Didática Geral - L. Néricé.
- () Para onde vai a Educação - Jean Piaget.
- () A Reforma e o Ensino - Jorge Nagle
- () Como se realizam as mudanças em educação - Huberman
- () Piaget e a Didática - Amélia D. de Castro.

() outro. Qual?

() Revista. Qual?

11. Você possui os seus exemplares dos Guias Curriculares?

() não

() sim

12. Você consulta os Guias Curriculares para o preparo de suas aulas?

() não

() sim, muitas vezes

() sim, habitualmente

() sim, às vezes.

13. Há quantos anos tem seu diploma de:

Normal (ou habilitação SG Magistério)

Pedagogia

() até 4 anos

() até 4 anos

() 5 a 9 anos

() 5 a 9 anos

() 10 a 14 anos

() 10 a 14 anos

() 15 a 19 anos

() 15 a 19 anos

() 20 a 24 anos

() 20 a 24 anos

() 25 ou mais

() 25 ou mais

14. Tempo de serviço no magistério (efetivo ou não):

- tempo total de trabalho no magistério _____ anos

- ensino de PG (4ª série) _____ anos

- ensino de PG (1ª a 3ª série) _____ anos

- ensino de PG (5ª a 8ª série) _____ anos

- ensino de SG _____ anos

- ensino superior _____ anos

- outros cursos _____ anos

15. Muitas pessoas acreditam que o tempo de serviço no magistério é fator fundamental no sucesso do professor em conseguir bons resultados em sala de aula.

- Em sua opinião, das alternativas que seguem, qual delas exprime melhor, a principal consequência de maior tempo de serviço no ensino. (assinale apenas uma)

() o tempo de serviço nada tem a ver com os resultados obtidos pelo professor.

() faz com que o mesmo método seja aplicado durante vários anos.

() dificulta a aplicação de novos métodos.

() facilita a aplicação de novos métodos.

() estimula a pesquisa e a mudança.

() outra. qual? _____

16. Preencha o quadro abaixo com sua carga horária semanal de trabalho remunerado:

ATIVIDADES	Horas sem.	nº de clas.	nº de Alunos
professor (de 4ª série do PG nesta escola			
professor de 1ª a 4ª série do PG noutra escola			
professor de 5ª a 8ª série do PG			
professor de segundo grau			
professor de terceiro grau			
professor de pré-escola			
professor de curso supletivo			
professor particular			
Outro tipo de trabalho. Qual?			

17. Muitos colegas consideram que seria ideal o exercício de uma única atividade ao contrário de outros que admitem que o professor pode ter outra ocupação sem prejuízo das atividades docentes. Em sua opinião, qual a alternativa abaixo que melhor traduz a situação do professor que tem outra ocupação fora do magistério? (Assinale apenas

nas uma, a principal).

- () dificulta o preparo de aulas e aplicação de diferentes métodos.
- () não tem interesse em melhorar no magistério.
- () a outra atividade representa um relax.
- () há maior desgaste físico e psíquico.
- () estimula o preparo de aulas.
- () não há disponibilidade para a pesquisa e aplicação de novos métodos.
- () outra opinião. Qual? _____

18. Deixaria o magistério, se pudesse?

- () não
- () sim

Em caso positivo indique as causas (1ª e 2ª) em ordem de importância:

- () baixa remuneração.
- () falta de realização profissional.
- () não se vê sentido nas mudanças repentinas propostas pela Lei 5.692.
- () sobrecarga de trabalho.
- () impossibilidade de cumprir todas as exigências da administração.
- () a disciplina dos alunos piorou muito.
- () falta de estímulo.
- () o nível dos alunos piorou.
- () outras causas Quais? _____

19. Assinale no quadro abaixo a frequência com que você participa e/ou recorre a assistência pedagógica desta escola:

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA	TEM		PARTICIPA OU RECORRE		
	Não	Sim	Sempre	Raramente	Nunca
Reuniões Pedagógicas					
Cursos de treinamento					
Coordenação pedagógica					
Orientação educacional					
Outros? Quais?					

20. Indique no quadro a seguir quais equipamentos existentes nesta escola que você utilizou com seus alunos no corrente ano letivo e em quais principais atividades:

EQUIPAMENTOS	NÃO EXISTE					PRINCIPAIS ATIVIDADES
		MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	
Biblioteca						
Laboratório						
Sala de Estudos So- ciais						
Sala de Música						
Sala de desenho						
Sala de Trabalhos Manuais						
Área p/ Ed. Física						
retroprojektor						
projektor de slides						
projektor cinemato- gráfico						
mimeógrafo						
Gravador e toca fi- tes						
vitrola						
atlas						
mapas						
globos						
dicionários						
cartazes						
Album seriado						
flanelógrafo						
cartaz de pregas						
Mural didático						
Museu						
modelos						
Outros						

21. Nos cursos que realizou você aprendeu eficientemente o uso de técnicas renovadas de ensino de modo a permitir aplicá-las diariamente em classes?

() não

() sim

22. Durante os cursos que realizou teve oportunidade de fazer estágios onde pudesse aplicar as noções teóricas recebidas?

() não

() sim Como? _____

Em caso positivo você considerou o estágio realizado como:

() ineficaz

() pouco eficaz

() muito eficaz

23. Assinale no quadro abaixo:

a) as técnicas que aprendeu a utilizar nos cursos realizados;

b) a frequência com que você as usa em sua classe.

TÉCNICAS	a) APRENDEU		b) VOCÊ AS USA		
	Não	Sim	Não	Ocasional mente	Habitual mente
estudo dirigido					
instrução progra mada					
exposição pelo professor					
ditar o resumo da aula					
pesquisa biblio- gráfica					
leitura do livro -texto					
projeto					
unidades didáti- cas					
estudo supervisio nado					
cochicho					
debate					
fracionamento					
painel					
dramatização					
experiência					
estudo livre					
mesa redonda					
demonstração					
outras. Quisis					

24. Como o professor da 4ª série de PG, tem tido oportunidade de de empregar técnicas de dinâmica de grupo, instrução programada, demonstração, projeto, etc.

() não

() sim

25. Em sua opinião, quais são os primeiros motivos que impedem o emprego de técnicas de ensino renovado? (Enumere o 1º e o 2º em ordem de importância).

() não dão bons resultados na aprendizagem

() classes numerosas.

() falta de sala ambiente.

() carteiras fixas.

() falta de recursos materiais.

() insegurança do professor.

() falta de cooperação entre os colegas.

() indisciplina dos alunos.

() desconhecimento das técnicas

() outro. Qual? _____

26. Você sente segurança para aplicar técnicas de ensino renovado em suas aulas?

() não

() sim

Por quê? _____

27. Dentre os fatores abaixo relacionados, indique os três mais importantes que determinam a sua escolha de técnicas de ensino para seus alunos da 4ª série do PG.

- () tempo de serviço no magistério
- () formação pedagógica (cursos realizados)
- () carga de trabalho (docente, doméstico ou outro).
- () orientação pedagógica eficiente na escola em que trabalha.
- () boa vontade e estímulo do diretor
- () nível sócio-econômico dos alunos.
- () condições materiais da escola.
- () classes numerosas.
- () conhecimento das Leis do Ensino.
- () conhecimento dos Guias Curriculares
- () vocação e dedicação ao magistério.
- () remuneração.
- () outro. Qual? _____

28. Em sua opinião, a maior resistência para o emprego de trabalho em grupo em classe é encontrada:

- () no professor.
- () no diretor.
- () no coordenador pedagógico.
- () nos colegas.
- () nos alunos.
- () nos pais de alunos.
- () noutro elemento. Qual? _____

29. Em sua opinião, quais os elementos que mais influem no rendimento escolar? Enumere o 1º e 2º em ordem de importância.

- () o método de ensino.
- () recursos didáticos.
- () condições materiais da escola.
- () trabalho do professor
- () influência da direção.
- () a disciplina entre os alunos.
- () outro. Qual? _____

30. Em sua opinião, o professor aplica a técnica de estudo dirigido porque:

- () recebe material didático fornecido pelas editoras.
- () os alunos aprendam sozinhos.
- () exige menos esforço por parte do professor.
- () desenvolve o pensamento reflexivo.
- () as aulas já estão praticamente preparadas.
- () outro. Qual? _____

31. Em sua opinião, qual é a quantidade ideal de alunos por classes de 4ª série de 1º grau; para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficiente? (assinale apenas uma alternativa).

- | | |
|----------------|--|
| () até 10 | () de 36 a 40 |
| () de 11 a 20 | () de 41 a 45 |
| () de 21 a 30 | () de 46 a 50 |
| () de 31 a 35 | () a quantidade não interfere na eficiência |

a) quando a quantidade é inferior à assinalada você considera que isso prejudica o processo de ensino - aprendizagem, naquela classe?

() não

() sim

b) quando na 4ª série do 1º grau a quantidade de alunos por classe é superior aquela assinalada, você acha que isso: (assinale apenas uma, a principal).

() não influi na escolha e aplicação de técnicas e métodos de ensino.

() faz com que o professor se cense mais.

() faz com que o professor tenha menor disponibilidade na aplicação de técnicas variadas.

() prejudica a avaliação da produtividade de diferentes técnicas e métodos de ensino.

() faz com que o professor não conheça seus alunos.

() dificulta a escolha de técnicas e métodos que se adaptem à classe.

() outra opinião. Qual? _____

32. Em sua opinião, as Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (leis nºs. 4024/61 e 5692/71) propõem modificações no processo de ensino-aprendizagem que acarretam o emprego de novas técnicas didáticas pelo professor em sala de aula?

() não tenho opinião sobre o assunto.

- () não, pois as técnicas de ensino não dependem das proposições da lei.
- () sim, novas técnicas devem ser adotadas.
33. Você acredita que a Lei 5692/71 veio atender às necessidades do país?
- () sim
- () não
34. O que você acha da organização de matérias em núcleo comun (Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos So-ciais) (assinale apenas uma, a principal).
- () simplifica a organização curricular da escola.
- () cria confusões na delimitação do trabalho de cada professor.
- () atende melhor as necessidades do aluno.
- () não se conhece qual é o conteúdo específico de ca-da matéria.
- () torna as coisas complicadas para o aluno.
- () outra opinião. Qual? _____
35. Se você fosse atuar "de hoje em diante" de acordo com a reforma, qual seria sua maior dificuldade? (assinale ape-nas uma, a principal).
- () organizar seu planejamento.
- () obedecer o calendário escolar.
- () adotar novos métodos.
- () adaptar-se a um novo currículo.
- () outra. Qual? _____

36. O tratamento das matérias do currículo em forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas parece-lhe (assinale apenas uma, a principal).

() confuso e sem fundamento.

() não está bem esclarecido ainda.

() de acordo com as necessidades e possibilidades do aluno.

() interessante, porém confuso.

() interessante e oportuno

() outra. Qual? _____

37. Você acredita nas implicações metodológicas implícitas na Lei 5692?

() sim

() não

Por quê? _____

BIBLIOGRAFIA

A. BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABREU, J. Educação secundária no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 23 (58): 67-153, 1955.
- ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976.
- ARIGA, M. Recursos audiovisuais nas escolas do município de Franca - Ensino de 1º Grau. Franca, F.F.C.L.F., 1973.
- _____. Comunicação e Educação-Reflexão e justificativas para novos rumos no estudo do processo ensino-aprendizagem através de situações de comunicação em sala de aula. Dissertação de Mestrado-ECA-USP, São Paulo, 1979, mimeogra

fada.

- BEISIECEL, C.R. O Ensino em São Paulo: A tendência à "Democratização" das oportunidades. In: Estado e Educação Popular. São Paulo, Pioneira, 1974. cap. 1.
- BERLO, D.K. O processo da comunicação. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1972.
- BEST, J.W. Como Investigar en Educacion. Madrid, Ediciones Morata, 1967.
- BLOOM, B.S. et alii. Taxionomia de objetivos educacionais. Porto Alegre, Globo, 1973.
- BRASIL, MEC, INEP. Formação do Professor Primário no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 52(115), 1969.
- _____, MEC, INEP, CBPE. Psicologia no trabalho do trabalho do professor primário. Rio de Janeiro, 1971 (pesquisas e Monografias, 6).
- _____. Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores primários da Guanabara. Rio de Janeiro, 1971. (Pesquisas e Monografias, 8).
- _____. Dificuldades do professor primário recém-formado em classes do 1º ano. Rio de Janeiro, 1972. (Pesquisas e Monografias, 9).
- _____, MEC. Formação de professores a nível de 2º grau. Brasília, 1973. (Ensino Fundamental, 10).
- BRASIL, MEC, Departamento de Ensino Médio & Fundação Carlos Chagas. A informação e a renovação metodológica - em

- nível de 2º Grau. Brasília, 1977.
- DIAS, J.A. O magistério secundário e a função do diretor.
Tese - F.E.- USP, São Paulo, 1967a.
- _____. Ensino Médio e estrutura sócio-econômica.
Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1967b.
- ESAÚ, M.A.P. Avaliação de Planos de Ensino de Estudos Sociais: Problemas conceituais e metodológicos. Dissertação de Mestrado - PUC, São Paulo, 1973, mimeografada.
- FURTER, P. Educação e Vida. Rio de Janeiro, Vozes, 1966.
- GATTI, B.A. & BERNARDES, N.M.G. Concluintes de cursos de formação de professor e nível de 2º Grau: avaliação de habilidades. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (20) 39-110, 1977.
- GATTI, B.A. e colab. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (20): 15-38, 1977.
- GOUVEIA, A.J. Professores de Amanhã. São Paulo, Pioneira, 1970.
- GOUVEIA, A.J. & HAVIGHURST, R.J. Ensino Médio e Desenvolvimento. São Paulo, Melhoramentos, USP, 1969.
- GUTIERREZ, F. Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978.
- HUBERMAN, A.M. Como se realizam as mudanças em educação : subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo, Cultrix, 1976.

- KAWAMURA, L.K. et alii. A rede de Ensino Pluricurricular e de Grupo Escolar Ginásio no Estado de São Paulo. São Paulo, DAP, 1971.
- KOMISAR, P.B. Y McCLELLAN. La lógica de los lemas. In: SMITH, B.D. Y ENNIS, R.H. org. Language y Conceptos en la Educacion: Estudio analítico de las ideas educacionales. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- LEMUS, L.A. Administración, dirección y supervisión, de escuelas. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- LIPORONI, N.N.A. O Professor e a Reforma: Atitude do professor de 1º Grau, face a reforma de ensino consubstanciada na Lei 5 692/71, em escolas da cidade de Franca. Tese-F.F.C.L.F., Franca, 1973, mimeografada.
- _____. Reformas de Ensino: Necessidade e Significado. Franca, F.F.C.L.F., 1978, mimeografada.
- LUDKE, Hermengarda Alves. O Ginásio Pluricurricular e a Reforma do Ensino. Pesquisa e Planejamento. São Paulo, 17:7-82, 1975.
- MENESES, J.G. de C. Direção de Grupos Escolares - Análise de Atividades de Diretores. Estudos e Documentos. São Paulo, 9, 1972.
- NOVAIS, I.R. O problema da organização Curricular por Atividades nas Escolas de 1º Grau da cidade de Franca. Franca, F.F.C.L.F., 1976, mimeografada.
- OLIVER, A.M. As Crenças Educacionais dos Professores e suas Práticas na sala de aula. In: MORSE, W.C. e WINCO,

- G.M., org. Leituras de Psicologia Educacional. São Paulo, Nacional, 1973.
- PINHEIRO, L.M. superv. Aperfeiçoamento de professores primários: inquérito promovido pelo INEP. Guanabara, 1961. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 40(92): 52-63, 1963.
- PINHEIRO, L.M. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 46(103): 8-64, 1966.
- _____. Formação do Magistério. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 53(117): 50-62 1970.
- _____. Formação do Magistério para a Educação Fundamental - Currículo Básico. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 59(129): 26-40, 1973.
- ROSENBERG, M. A lógica da análise do levantamento de dados. São Paulo, Cultrix, USP, 1976.
- SANDER, Benno. Educação Brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro; Fundação Nacional de Material Escolar. São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Guias Curriculares propostos para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau. São Paulo, CERHUPÉ, 1975.
- SAUL, Ana M. Modelo de Pesquisa em ação aplicado ao Treinamento de Professores. Dissertação de Mestrado-PUC,

São Paulo, 1971, mimeografada.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 46(104): 278-287, 1966.

TURRA, C.M.G. e colab. Planejamento de Ensino e Avaliação.

Porto Alegre, EMMA, 1975.

WEREBE, M.J.G. Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro.

São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.

LEGISLAÇÃO

1. Lei 5 692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.
2. Lei Complementar nº 114/74 do Conselho Estadual de Educação Fixa o Estatuto do magistério de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo.
3. Portaria nº 2/74, da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal - Currículo: esquema de formação.
4. Parecer nº 4 833/75, do Conselho Federal de Educação - Núcleo Comum e Organização Curricular, a nível de 1º Grau.
5. Deliberação nº 1/75, do Conselho Estadual de Educação - Regulamenta o Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo.

6. Resolução nº 95/75, da Secretaria da Educação - Dispõe sobre critérios que orientam a reorganização da rede escolar para fins da implantação da Reforma de Ensino.
7. Decreto nº 5 586/75, do Conselho Estadual de Educação Trata das atribuições dos elementos que integram a Estrutura Funcional da Escola de 1º Grau.
8. Decreto nº 5 771/75, do Conselho Estadual de Educação Fixa a Estrutura Básica das Escolas de 1º e 2º Graus.
9. Decreto nº 7 709/76, do Conselho Estadual de Educação Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º Graus e dá providências correlatas.
10. Decreto nº 10 623/77, do Conselho Estadual de Educação Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

B. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABREU, J. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 36(83): 266-269, 1961.
- ARAGÃO, J.A. Educação Média, um trabalho de equipe. Tese-UNICAMP, Campinas, 1969, mimeografada.

- BARROS, R.S.M. de. Pedagogia Antiga e Pedagogia Moderna.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 33(78): 189-195, 1960.
- BRASIL, MEC, INEP. Bases para a reformulação de Currículos e Programas para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 1972. (Pesquisas e Monografias, 10).
- BRASIL, MEC. Avaliação: de Currículo e da Aprendizagem. Brasília, 1973 (Ensino Fundamental, 11).
- CARVALHO, A.M.P. de. O Ensino da Física na Grande São Paulo - Estudo sobre um processo de transformação. Tese-F.E.-USP, São Paulo, 1972, mimeografada.
- CARVALHO, T.M. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- CASTELLO, M. de F.G. A Didática na Reforma. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1974.
- CASTRO, A.D. de. Integração e coordenação de Atividades Escolares. In: Didática para a Escola de 1º e 2º Graus. São Paulo, Edibell, 1972. p. 63-75.
- _____. Fundamentos Psicológicos da Didática - Enfoque Piagetiano. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 60(133): 9-21, 1974a.
- _____. Piaget e a Didática - ensaios. São Paulo, Saraiva, 1974b.
- _____. Didática: perspectivas da Faculdade de Educação. Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo). São Paulo, 1(1): 63-83, 1975.

- CERSÓSIMO, J. Nova dimensão do ensino: técnicas e métodos modernos. São Paulo, Liberdade, 1971.
- CINTRA, M.A.R. Os métodos ativos e a Escola Nova. In: CASTRO, A.D. de, org. Didática para a Escola de 1º e 2º Graus. São Paulo, Edibell, 1972. p. 37-48.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 22., Genebra, 1959. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 33(76): 134-152, 1959.
- CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES PRIMÁRIOS, 4., Recife, 1960. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 33(77), 1960.
- CORRÊIA, A.L. Aplicabilidade de formas de tecnologia educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 56(123): 87-95, 1971.
- COTA, M.C. Um modelo de prática de ensino- técnica de micro-ensino - para cursos de licenciatura. Dissertação de Mestrado - U.M.P., Piracicaba, 1978, mimeografada.
- DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo, Melhoramentos, - 1965.
- ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA, 1., Brasília, 1972, Conclusões. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 59(129): 152-156, 1973.
- ESTUDO dos Recursos Humanos das Escolas de 2º Grau do Estado de São Paulo: O Ensino técnico de 2º Grau. São Paulo, CENAFOR/DPD, 1974. 3v.

- FORACHI, M.M. O professor e a situação do ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 37(85): 233-238, 1962.
- GATTI, B.A. et alii. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (9): 4-40, 1974.
- GATTI, B.A. & ROVAI, E. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957/1975) no Estado de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (20) 7-14, 1977.
- GONÇALVES, R. Estudo dirigido. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- GOODE, W.J. & HATT, P.K. Métodos em Pesquisa Social. São Paulo, Nacional, 1973.
- GOODLAD, J.L. O futuro do ensino. A crise do Ensino. Coletânea de Artigos da Revista El correo de la UNESCO, de abr. de 1969 a jan. de 1970. Rio de Janeiro, F.G.V. 1971.
- HAWES, H.W.R. Planejamento do currículo da escola primária em países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (20): 133-154, 1977.
- HUTCHINSON, B. Mobilidade e Trabalho, Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1960.
- KELLY, C. Escola Nova para um tempo novo. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- LEGRAND, L. A Didática da Reforma: Um Método Ativo para a

- 100
- Escola de Hoje. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- LEMBO, John M. Por que falham os professores? São Paulo EPU/EDUSP, 1975.
- LEGRAND, P. Um sistema completo por refazer. A crise do Ensino. Coletânea de artigos da revista El Correo de la UNESCO, abr. de 1969 a jan. de 1970. Rio de Janeiro, F.G.V., 1971.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Por que só a Escola não evolui? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 33 (78): 158-164, 1960.
- _____. A reforma do ensino e a dúvida metódica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 34(80): 194-199, 1960.
- LITTERER, J.H. Análise das Organizações. São Paulo, Atlas, 1977.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Aperfeiçoamento do Magistério. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 33 (78): 39-54, 1960.
- MANIFESTO DOS EDUCADORES EM 1932 - (Pioneiros da Educação Nova). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 34(79): 108-127, 1960.
- MÁRQUEZ, A.D. Renovação didática do Ensino Médio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 44 (100): 273-294, 1965.
- MORAES, I.N. & CORREA, A.N. Metodização da Pesquisa Científica. São Paulo, EDUSP, 1970.

- NAGLE, J. Introdução da Escola Nova no Brasil (antecedentes). Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação. F.F.C.L.A. Araraquara, 2: 81-108, 1964.
- _____. A penetração do Escolanovismo no Brasil. In: Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- _____. O Processo de Escolarização. Apostila Curso: Introdução ao Estudo da Educação -algumas idéias diretrizes. F.F.C.L.F. Franca, 1976, mimeografada.
- _____. A Reforma da Escola de 1º e 2º Graus: Soluções e Problemas. In: Educação Brasileira - questões da atualidade. São Paulo, Edart, 1975.
- NASSIF, R. Pedagogia de Nosso Tempo. Petrópolis, Vozes, 1971.
- OSASA, A. et alii. O esforço de renovação do ensino primário na cidade de São Paulo. Pesquisa e Planejamento. Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais "Prof. Queiroz Filho". São Paulo, 11: 7-49, 1968.
- PARRA, N. Metodologia dos Recursos Audiovisuais. São Paulo, Saraiva, 1973.
- PIAGET, J. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro, J. Olympio, 1977.
- PINHEIRO, L.M. Bases para a reformulação de currículos e programas do ensino fundamental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 57(125): 10-31 1972.

PINHEIRO, L.M. & PINHEIRO, M.C.M. Prática na formação e no aperfeiçoamento do Magistério de 1º Grau. São Paulo, Nacional, 1977.

RUMMEL, J.F. Introdução aos procedimentos em Educação. Porto Alegre, Globo, 1972.

SARAIVA, M.T.T. Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério em 1º Grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 57(126): 349 - 371, 1972.

SCHRADER, A. Introdução à pesquisa social empírica. Porto Alegre, Globo, URGs, 1974.

SELLTIZ, C. et alii. Métodos de Pesquisa das Relações Sociais. São Paulo, USP, Herder, 1965.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático e científico na Universidade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1975.

SILVA, E.B. & ROCHA, A.B.S. A Escola de 1º Grau. Rio de Janeiro, Bloch, 1974.

SOARES, M.B. A linguagem didática. In: NAGLE, J. org. Educação e Linguagem: para um exame do discurso pedagógico. São Paulo, Edart, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e o mundo moderno. São Paulo, Nacional, 1969.

_____. Valores proclamados e Valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 37(86): 59-79, 1962.

TRIGUEIRO, D. Um novo mundo, uma nova Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 51 (113): 9-18, 1969.

WITTWER, J. Para uma Revolução Pedagógica. Lisboa, Editorial Pórtico, s.d.