

E N P E

III ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO

73306

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

1985

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Grão-Chanceler

Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, Arcebispo Metropolitano
de São Paulo

Reitor:

Prof. Dr. Luiz Eduardo W. Wanderley

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Silvia Tatiana Maurer Lane

Vice-Reitor Administrativo

Prof. Alípio Márcio Dias Casali

Vice-Reitor Comunitário

Prof. Dr. Antonio Chizzotti

Centro de Educação

Diretora:

Prof. Dr. Arlette D'Antola

Vice-Diretor Acadêmico:

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca

Vice-Diretor Comunitário

Prof. Jair Militão

Comissão Organizadora do III ENPE

Maria José P. F. Pinheiro Machado
Coordenadora Geral

Aimar Ponimeno de Andrade
Daniel N. Martins da Costa
Eunice Guarim Vieira
Ivani Catarina Arantes Fazenda
Maria Anita Viviani Martins
Marisa Del Cioppo Elias

Este evento foi realizado com o apoio financeiro das seguintes entidades:

C.N.P.Q.

C.A.P.E.S.

PUCSP

A todos que colaboraram conosco, os nossos agradecimentos.

III Encontro Nacional de Prática de Ensino

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

26 de fevereiro a 02 de março de 1985

SIMPÓSIOS E PAINÉIS

São Paulo

BIBLIOTECA CENTRAL
NELSON DE AZEVEDO BRANCO

DOACAO

Nº 183.644 Ano 1995

Apresentação

O I ENPE ocorreu na Universidade Federal de Sta. Maria (Rio Grande do Sul) em julho de 1979, concomitante ao v Encontro Estadual de Prática de Ensino. O II ENPE foi em São Paulo (fevereiro de 83) na Faculdade de Educação da USP e surgiu da necessidade sentida pelos professores de Prática de Ensino de se posicionarem em relação a aspectos como: conceituação da disciplina, o relacionamento prática-estágio, as condições mínimas para um bom desenvolvimento do curso, etc. Segundo os participantes, este Encontro teve caráter eminentemente político e reivindicatório, tendo sido enviados documentos aos Reitores, Diretores, MEC e Conselho Federal de Educação. Foram quase 500 os participantes do II ENPE.

A proposta do III ENPE nasceu dos encontros havidos em julho p.p. entre a Coordenação do II ENPE e a Coordenação da ESEPE (Equipe de Supervisores de Estágio do Curso de Pedagogia) (PUC-SP). Ela foi apresentada e discutida em mesa redonda na última SBPC (julho de 84) em São Paulo, com participação de representantes de diferentes regiões do Brasil. Seu objetivo é avaliar o quanto se caminhou desde o II ENPE e dar um passo a mais em busca de uma interdisciplinaridade no ensino.

O III ENPE, organizado por uma equipe de pedagogos, surge como um estímulo ao diálogo da Pedagogia com as outras práticas, a procura de sua identidade: O crescente número de pesquisas e publicações vem trazendo implicações diferenciadas na Prática de Ensino. Assim sendo, o III ENPE torna para si a tarefa de reunir pessoas, suas práticas e experiências, contando para isso com a participação não apenas de professores do 1º, 2º e 3º graus, como com todas as pessoas comprometidas com o processo educacional brasileiro.

Servindo-se de todo o referencial teórico que a pesqui-

sa suscita, e refletindo sobre a situação política em seus entres e possibilidades, o III ENPE buscará alternativas do "com" e do "que fazer" em educação.

No sentido de atender melhor à proposta acima enunciada e tendo em vista uma aproximação ao tema gerador de nosso Encontro: A prática de ensino em discussão: troca de experiências em busca da interdisciplinaridade, a Comissão Organizadora do III Enpe, organizou suas atividades em três grandes momentos, mutuamente inclusivos e dependentes:

Simpósios - definidos como o momento em que temas gerais poderão ser desencadeadores de um processo dialógico que terá continuidade na apresentação dos Painéis - em que as pessoas, particularmente, e/ou em grupos, estarão colocando suas falas, que por sua vez serão retomadas nas Sessões Coordenadas - momento em que os grandes temas e as falas pessoais serão articuladas.

A preocupação fundamental da Comissão Organizadora do III Enpe é propiciar condições no sentido que os diversos momentos (simpósios, painéis e sessões coordenadas), não sejam estanques, mas, que constituam-se em pontos de partida para um novo pensar e um novo fazer Educação.

Assim sendo, é postura desta Comissão frente à questão da interdisciplinaridade, considerá-la como um movimento de rompimento do encasulamento das disciplinas, do "saber por migalhas". Pressupõe portanto que os limites de cada ciência se ampliem e que a atitude do cientista seja a de perceber que existem múltiplas formas de conhecer, que o conhecimento se reveste de inúmeras facetas.

A interdisciplinaridade pressupõe uma nova atitude frente ao problema do conhecimento, uma atitude de abertura, de reciprocidade, de intersubjetividade. Para que a interdisciplinaridade se efetive ou, tenha condições de ocorrer, há necessidade que o encontro, o engajamento, o perceber o outro como complemen-

to de si próprio ocorra, portanto, é pressuposto básico para sua realização, a instauração do diálogo, do "estar com o outro".

O engajamento proposto pela interdisciplinaridade é única condição de possibilidade de sua efetivação, não admite educadores alienados do momento por que passa a vida nacional. Exige educadores conscientes, presentes nas decisões que porventura necessitam ser tomadas e devidamente politizadas para que possam lutar por seus direitos, conhecer seus deveres e trabalhar para a consecução de objetivos que beneficiem não só uma parcela da população, mas, que venham favorecer o povo brasileiro em sua totalidade.

Tal engajamento também pressupõe um conhecer com propriedade e em profundidade teorias, técnicas, metodologias educacionais, enfim, pressupõe um profissional formado, que possa com maior consciência tomar as decisões mais acertadas nos momentos requeridos.

Esse mesmo engajamento pressupõe também o conhecimento dos possíveis obstáculos de ordem material, cultural e psicosocial, que surgem em educação bem como um dispor de opções que enfrentem esses problemas, buscando consequentemente a melhor forma de superá-los.

Este volume reproduz os resumos dos textos dos Simpósios e dos Painéis, enviados por seus participantes. Além disso, apresentamos uma minuta do regimento do III Encontro Nacional de Prática de Ensino a ser aprovado na Sessão Plenária de Encerramento, juntamente com as moções apresentadas no evento.

José P. Machado
Comissão Organizadora
fevereiro de 1985

III Encontro Nacional de Prática de EnsinoNORMAS

Art. 1º - Participação do ENPE todas as pessoas que se inscreverem, pagando a taxa referida, e recebendo certificado de participação.

Art. 2º - As atividades do III ENPE serão Simpósios, Painéis, Sessões Coordenadas e Sessão Plenária; sempre procurando propiciar o debate entre os participantes.

Art. 3º - Os temas dos Simpósios serão definidos pela Comissão Organizadora no sentido de definir melhor e ampliar a porposta do temário geral.

§ 1º Os Coordenadores dos Simpósios, serão escolhidos pela Comissão Organizadora, e os simposistas convidados serão submetidos à apreciação dessa mesma Comissão.

§ 2º A fala dos simposistas (ou súmula dela) deverá ser apresentada à Comissão Organizadora do III ENPE, com antecedência suficiente para seu estudo e publicação.

§ 3º As moções por ventura apresentada nos simpósios, deverão ser encaminhadas pelos coordenadores de Simpósio à Sessão Plenária de Encerramento.

Art. 4º - Os Painéis serão organizados por pessoas ou grupos interessados na discussão de temas específicos vinculados ao temário geral.

§ 1º Os interessados na realização de um Painel deverão encaminhar à Comissão Organizadora do III ENPE resumo do tema proposto, conforme específica-

ções requeridas, indicando os componentes da mesa e o coordenador.

§ 2º O Coordenador do Painel deverá enviar à Comissão Organizadora as moções por ventura apresentadas.

Art. 5º - As Sessões Coordenadas contarão com a presença de um coordenador, que enviará uma proposta de encaminhamento da Sessão à Comissão Organizadora..

§ 1º O encaminhamento das Sessões Coordenadas poderá o correr de várias formas: levantamento prévio de questões, propostas de temas para que o grupo faça a escolha de um deles, convites a outros sub-coordenadores.

§ 2º Haverá um tema comum, permeando as discussões das Sessões Coordenadas.

§ 3º O Coordenador da Sessão Coordenada deverá encaminhar à Comissão Organizadora as moções por ventura apresentadas.

Art. 6º - A Sessão Plenária de Encerramento, presidida pela Comissão Organizadora, será a última atividade do III ENPE.

§ 1º A Comissão Organizadora submeterá à apreciação do plenário um documento conclusivo do Encontro.

§ 2º As moções, apresentadas pelos Coordenadores dos Simpósios, dos Painéis e das Sessões Coordenadas serão submetidas à aprovação do Plenário, não se admitindo substitutivos.

§ 3º As moções apresentadas na Sessão Plenária serão voltadas separadamente.

III Encontro Nacional de Prática de Ensino

Minuta do Regimento a ser aprovado na Sessão Plenária de Encerramento

Art. 1º - O Encontro Nacional de Prática de Ensino será convocado e organizado por iniciativa de entidades que congreguem educadores, tais como Faculdades de Educação, Centros de Educação ou Associações de classe reconhecidamente de educadores.

Art. 2º - Serão convidados a participar do ENPE, entidades que congregam educadores e estudantes.

Art. 3º - O ENPE será realizado bienalmente.

Art. 4º - Os objetivos do ENPE são os seguintes:
Realizar um balanço da situação das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados no sistema de ensino brasileiro;

Propiciar a realização de contatos pessoais entre profissionais da área vindos de todo o país e/ou de painéis vizinhos, a troca de experiências e informações, o levantamento de problemas, suas possíveis soluções e as formas de participação de educadores e educandos na busca de soluções.

Art. 5º - A Comissão Organizadora será constituída de um coordenador, assessorado por educadores da área.

Art. 6º - A Comissão Organizadora, atendendo aos objetivos propostos, escolherá a forma de organização para melhor funcionamento do evento.

Art. 7º - O Temário geral será escolhido pela Comissão Organizadora, respeitadas as exigências, propostas e interesses dos Encontros Anteriores.

Art. 8º - A publicação ou não dos textos enviados ao Enpe ficará a critério da Comissão Organizadora.

§ 1º Os artigos apresentados não poderão ser reproduzidos sem autorização escrita da Comissão Organizadora do Enpe.

SIMPÓSIOS

1 - A Política na Prática de Ensino

Coordenação:

Eunice Guarim Vieira

Componentes

Maurício Tragtenberg (PUC-SP)

Vanilda Paiva (IBRAD/UF)

Walter Esteves Garcia (CNPq)

Maurício TRAGTENBERG
do Programa de Pós-Graduação
da PUC/SP

O PROFESSOR E SEU PAPEL POLÍTICO

Ser portador de um saber legitimado por títulos acreditativos, ou possuir um "carisma" através do qual exerce influência, portanto poder, é uma das características da função professoral.

O professor enquanto profissional faz parte de um meio mais amplo da camada intelectual.

Todas as contradições sociais são reinterpretadas como contradições ideológicas através do saber professoral.

Razão pela qual encontramos professores marcados por sua formação e carreira à Igrejas, ou Agências de Socialização como JEC ou JUC; outros, adstritos à um tradicionalismo conservador marcado pelo horror à história, ou seja, à mudança qualquer que seja seu nível.

Encontramos também mestres que utilizam as seitas políticas como agências de ascenção social nas estruturas burocráticas, especialmente nas estatais.

As burocracias dos governos e das empresas são os maiores empregadores dos intelectuais e os maiores consumidores de seu trabalho. Grandes editoras, jornais capitalizam o trabalho intelectual. Com o capitalismo entre o intelectual e seu público criaram-se inúmeras mediações.

A liberdade do intelectual franco atirador desaparece na medida em que ele entra para o mercado, quando isso se dá, sua liberdade carece de valor para o público a quem se dirige.

Realizam um "entrismo" na burocracia através do usufruto de cargos, meta máxima de sua "Revolução Cultural".

Oriundos dos setores dominados da classe dominante, fazem parte do exército da pequena burguesia empobrecida cujo único "capital" é o cultural e cuja meta é "status" e "sucesso". Notabilizam-se inicialmente pro sua qualidade de "varejistas" da cultura publicando um ou dois textos anuais, sem descartar sua meta, que é sua transformação em "atacadistas" culturais.

Para operar-se essa transformação "vale tudo": resenhas de livros sem maior significação, polêmicas onde se discutem "pessoas" e não idéias, tudo vale para a compilação em volume, que prenuncia modestamente as obras completas do escrevente.

Porém tudo isso é menos que nada ante o surgimento de um intelectual "novo tipo": combina um discurso altamente crítico com funções de assessoria à um transitório poderoso, seja em nível municipal, estadual ou federal.

Não rejeita gloriolas oficiais, nomeações que resultam em maior poder simbólico em colegiados de "alto nível", com as gratificações secundárias inerentes. Elas vão desde o telefone privativo fora da lista oficial, do acesso à empréstimos com juros abaixo do mercado.

Especialmente nos dias que correm, é importante a defesa da dignidade intelectual contra a indignidade de alguns intelectuais.

Não me refiro àqueles que assessoraram tiramos em vários níveis, anistiados pela amnesia nacional. Afinal, os atos institucionais foram uma produção na qual estavam envolvidos também homens formados pela Universidade.

Refiro-me àqueles que tomaram andando o tram da alegria da "conciliação" do "pacto social", transformando o país numa grande "centra" (não a única dos trabalhadores, mas, a "central" de uma direita envergonhada que posa de "meia esquerda" ou "centro esquerda" que manda às urtigas a coerência, numa hora que coerência não promove).

Como o meio intelectual reflete as contradições de

todo social, sua dignidade é mantida por aqueles que dizem NAO ao que está af. Aos pseudo-liberais que não liberam jamais, ao carreirismo que mudou de nome, hoje é convertido em teoria, seja da "ocupação de espaços" ou "teoria da brecha".

A atuação política do intelectual, do pesquisador e professor só poderá ser dignificada através da máxima coerência entre pensamento e ação.

Isso tem seu preço, porém é reconfortante saber que muitos estão dispostos à pagá-lo, resistindo à sedução do poder, à converter-se em caixeteiro viajante de multinacionais do ensino. Em suma, recusando-se como no velho testamento ocorrerá, a vender sua promogenitora por um prato de lentilhas. E a única lição de política, que um mestre pode proferir, sem concessões, sem ambiguidades, com inteireza e dignidade.

A política na prática de ensino

Devemos nos perguntar por que uma idéia banal como a de que o ato educativo é um ato político, de que pedagogia e política estão óbviamente vinculadas, tornou-se uma grande "descoberta" em nossos dias. A pedagogia humanista e idealista que dominou o século XIX e a primeira metade do século XX, associando-se neste século a orientações tecnicistas e ao psicologismo, parece estar por detrás do desaparecimento da cena educacional das quais conexões bem como da degradação da posição social da intelectualidade pedagógica. Trataremos, em nossa exposição, de algumas das razões sócio-políticas e dos caminhos teóricos pelos quais recuperamos, não apenas na América Latina mas também nos países do primeiro mundo, os componentes políticos da prática pedagógica.

Vanilda Paiva

QUESTOES PARA DEBATE: PRÁTICA DE ENSINO E POLÍTICA

Walter E. Garcia
CNPq

1. De inicio desejo confessar minha dificuldade em articular uma exposição sobre esta questão, tão variadas são as perspectivas de análise que me ocorrem. No entanto, para facilitar um pouco, quero esclarecer que estou considerando a prática de ensino como atividade regular, em escolas regulares, que é desempenhada por pessoas supostamente habilitadas (professores), junto a pessoas em processo de aprendizagem (alunos). Isto já delimita a concepção de prática de ensino ao sistema de ensino regular - dito tradicional - com todas as implicações institucionais e estruturais que pressupõe. Articular esta prática com a política, que naturalmente nos remete para questões de natureza macro-estrutural, não é fácil mesmo porque a prática se dá num micro-cosmo enquanto que os seus efeitos se dispersam num universo muito mais largo e abrangente. Além do mais, não existem informações de pesquisa que possam indicar graus de interação entre a prática de ensino e a política, o que coloca as afirmações num terreno pouco firme e escorregadio.

2. A totalidade das relações que se estabelecem nas escolas é mediada por comportamentos que tendem a especializar os diferentes papéis desempenhados pelas pessoas diretamente ou indiretamente relacionadas à atividade que reune professores e alunos em sala de aula. Assim, os papéis do diretor, do supervisor, do orientador, do professor, do aluno, do pai, etc. fixam uma teia de relações burocráticas que estabelecem mecanismos de dominação e subordinação hierárquicas e que são naturalmente encobertas no dia-a-dia escolar. Embora não pretenda discutir este aspecto considero importante mencioná-lo porque é neste conjunto que se dá a mediação da prática de ensino (vista como o fazer a educação) na sua tentativa de "formar o cidadão" (objetivo político)

co).

Num primeiro momento pode-se vislumbrar o seguinte raciocínio: a prática de ensino tende a ser, naturalmente, um mecanismo de conservação política, pois esta é a finalidade inherentemente a qualquer sistema escolar convencional. Acredito que este é um pressuposto bastante forte que temos de encarar. A idéia de transformação, por princípio, é incompatível com o sistema escolar. Por maiores que sejam as inovações metodológicas ou curriculares, o sistema escolar habitualmente se dirige àqueles conhecimentos, normas, valores, etc. que convivem com certos mecanismos de dominação política, dentro de um determinado esquema de poder. Muitas vezes, pode parecer que a escola atua como agente de transformação, mas em realidade ela apenas está consolidando mudanças que já se deram ao nível político.

A característica tendencialmente conservadora da prática de ensino não quer dizer, entretanto, que o sistema político é imutável. Considero fundamental que o professor conheça com mais detalhes a maneira pela qual se dão as articulações entre o trabalho escolar e as relações políticas mais amplas no todo social. Desta análise certamente ele irá perceber que há certos elementos da prática de ensino que são indispensáveis a qualquer regime político, da mesma forma que outros são sistematicamente direcionados para objetivos políticos bem definidos enquanto que outros representam as ações de uma ação mais efetiva e consistente do professor. De qualquer forma, as articulações entre prática de ensino e política recomendam que vejamos as possibilidades de romper o caráter conservador da escola com muitas reservas. Inovações são possíveis em aspectos setoriais (métodos, técnicas, conteúdos) e que num determinado momento podem favorecer o surgimento de outras transformações.

3. Nas sociedades modernas - de direita ou de esquerda - o sistema escolar deve desempenhar certas tarefas que são específicas de seu campo de ação. Assim, por exemplo, a transmissão da cultura letrada, dos aspectos básicos da socialização infantil,

a iniciação à cidadania e aos valores de cooperação, respeito às leis, etc. fazem parte do universo das escolas, em qualquer parte do mundo. Não há sistema escolar que não ensine língua pátria, matemática, estudos sociais nas primeiras séries do primeiro grau. Neste ângulo de análise, diria que a prática de ensino cumpre um papel político relevante pois está fornecendo ao aluno instrumentos básicos para uma ação política organizada. Dentro desta ótica, ainda, a prática de ensino de nossas escolas brasileiras, que não criam condições para este aprendizado, são politicamente injustas e profundamente discriminatórias, pois condenam à marginalização política legiões imensas de estudantes.

Feitas estas considerações, gostaria de indicar outra reflexão para o nosso debate: a prática de ensino será mais eficientemente política quanto mais competentemente cumprir-principalmente nas séries iniciais de escolarização-as tarefas de transmitir os conteúdos básicos da cultura letrada. O sentido da direção política que estas funções podem assumir pode e deve ser questionado, mesmo porque aqui atuam outros fatores que já escapam ao âmbito da escola propriamente dita.

4. A falta de uma visão muito clara do papel da escola nas sociedades contemporâneas têm levado alguns regimes políticos mais afoitos a tentarem uma politização da prática de ensino. Regime de esquerda e de direita fornecem exemplos variadíssimos destas iniciativas e não vejo necessidade de discutir - los em detalhes. Importa mencionar que quando isto ocorre há, inequivocavelmente, um empobrecimento da prática de ensino, reduzida que fica a conteúdo ideológicos ou partidários que, ao invés de fornecer uma visão política geral, reduzem o estudante a mero receptor de formulas que interessam aos poderosos de ocasião.

A ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre o que se faz no interior da escola com a sociedade mais ampla tem sido responsável, também, por alguns equívocos que vez por outra são cometidos por educadores. No momento,

por exemplo, no Brasil, existe toda uma literatura participacionista que prega a escolha de dirigentes de escolas por eleições. É curioso que tais proposições - fruto de uma visão mais corporativa do que democrática da vida social - ao invés de contribuir para a maior democratização da educação tendem a criar guetos culturais e profissionais, isolando seus proponentes dos reais problemas que interessam a toda a sociedade. Para concluir este

item indagaria: é mais democrática a Universidade que escolhe seus dirigentes num processo de consulta a alunos, professores e funcionários, sem que esta instituição tenha feito um questionamento x bastante sério a respeito dos mecanismos sociais que a sustentam?

As questões afloradas neste item me estimulam ao seguinte raciocínio que gostaria de partilhar com os colegas: a função política da prática de ensino será mais eficaz quanto mais afastada estiver de interesses de grupos ou partidos que não expressam, necessariamente, o todo social. Por isso, a postura crítica da prática de ensino é a que melhor atende aos interesses de toda sociedade.

5. Para complicar ainda mais este quadro que estou tentando traçar no Brasil dos últimos anos, assistimos ao surgimento de propostas que mistificaram as relações entre a escola e a sociedade, estabelecendo distâncias insuperáveis entre a teoria e a prática educativas, onde os propósitos enunciados jamais corresponderam ao que se praticou, erigindo grandes farsas pedagógicas que exigem a cooperação de todos para a sua superação. O discurso modernizador de métodos e técnicas pedagógicas foi apresentado como princípio e fim de toda atividade educativa, dentro de uma estratégia maior de fazer cumprir objetivos políticos retratados. Quem não fez ainda esta leitura de nossa história educacional mais recente está completamente por fora do que acontece na maioria de nossas escolas.

O predominio de certos interesses políticos e econô-

micos no sistema escolar transformou o professor num simples repetidor de receitas sem qualquer objetivo político mais definido do que manter o "status quo". Desde os famosos "guias curriculares", passando pelos infundáveis "conteúdos mínimos", a prática de ensino significa um simples "fazer" enquanto a tarefa de "pensar" a educação fica a cargo de outros mais "iluminados". Assim encarada a prática de ensino torna-se algo meramente reiterativo, sem nenhum compromisso com a política em seu verdadeiro sentido.

Recuperar a nível da reflexão, num primeiro momento, a unicidade do fazer e do pensar a atividade educativa, é uma tarefa urgente e inadiável. Feita esta análise pode-se buscar melhores alternativas de viabilizar uma nova "praxis educativa" no interior de nossas escolas. Fundamental salientar, entretanto, que esta nova "praxis" não começa e termina no professor. Ele é apenas um dos fatores desta vasta cadeia de interações. Os mecanismos de dispersão hoje são mais fortes do que os que levam à convergência e à busca conjunta.

A pulverização dos cursos de formação de professores e especialistas e a prática fragmentária no interior das escolas transformaram o professor no grande vilão de nossas deficiências. Isto ajuda a mantê-lo desunido e disperso, com condições de trabalho extremamente precárias.

6. Finalmente, uma palavra aos especialistas da prática de ensino enquanto disciplina ministrada nas nossas Faculdades de Educação. Vejo com muita apreensão o atual movimento de organização dos vários grupos universitários. Isto facilita o isolamento e atende aos objetivos de neutralização política da ação docente, que foram uma constante nos últimos anos. No caso dos professores de prática de ensino, esta postura é catastrófica porque cada vez mais eles continuarão falando como profissionais do "fazer" a educação, cortando os laços interdisciplinares - que são fundamentais à recuperação do sentido pleno da atividade educativa.

2 - O diálogo na Prática de Ensino

Coordenação:

Ivani Catarina Arantes Fazenda

Componentes

Joel Martins (PUC - S.P.)

Moacir Gadotti (PUC - S.P.)

Teófilo de Queiroz Junior (U.S.P. - S.P.)

O diálogo na Prática de Ensino

1. Somos três pessoas a falar sobre o diálogo aplicado a uma situação de ensinar a ensinar. Esta última parte da proposição não me parece a mais importante a ser considerada e, até mesmo, acho que ela sustenta uma tautologia, pois dialogar é uma forma de ensinar.
Dessa forma vou preocupar-me apenas com a natureza própria do diálogo e a possibilidade da inter-disciplinaridade que o diálogo fornece.
2. O termo diálogo é formado do termo "dia" mais "logos". "Dia" significa completo, terminado, até o fim. Como preposição significa dentro de, por, devido a, por causa de, até o fim. E Logos significa discurso. Porém, nesse discurso é o Legein ou seja, o falar, ou aquilo que se fala. Dessa forma temos um discurso falado sobre alguma coisa que permeia, que passa por dentro de, e que atravessando chega até o fim.
3. Coloca-se em evidência, aqui a importância da expressão do discurso, isto é, daquilo que se fala e sobre o que se fala. Falar como o Logos fala já é por si só o núcleo vivo, o "é" da fala, uma correspondência com logos respondendo a ele, sendo o seu eco ou sua reciprocidade, aquilo que ele permite como resposta. Sempre que houver reciprocidade, tudo aquilo que se manifesta nessa reciprocidade, une-se entre si e une - se ainda a outras possibilidades. Isto se dá porque as partes estão já originalmente unidas umas as outras.
4. Invocando Heráclito poderíamos atribuir ao Logos (discurso apofântico, esclarecedor, que permite o que está oculto mostrar-se, des-velar-se) assim como "ao falar" ou à "fala que expressa o discurso" um sentido bastante particular ou seja o de "buscar, inferir, deduzir, ordenadamente", assim como o sentido de "colocar lado a lado" as coisas.

5. A origem da Lógica do argumento que estruturou o pensamento científico e mesmo a Língua como Discurso, desde Aristóteles até o positivismo moderno, torna-se então discutível. Se a Lógica deriva-se do logos, deriva-se mais ainda do "Legein", isto é, do falar uma determinada fala. Este último não significa um dizer sequencial e discursivo, mas indica um agrupar em si, agrupar uma colheita, um colecionar e um recolecionar (lembrando) vestígios dispersos do Ser que fala.
6. Pensar fundamentalmente não é um analizar, mas um comentar, um comemorar, lembrar do Ser de forma a trazê-lo para um desenvolvimento radiante.

II - Que é que podemos fazer com todas estas idéias e comentários.

1. O que se propõe, de início como tema, é o diálogo na interdisciplinaridade.
Agora que diálogo já de certa forma se esclarece como sendo um falar que se dirige para algo que tem reciprocidade na mesma forma e intensidade, é possível, começar a pensar como é possível essa reciprocidade na produção do conhecimento.
2. Uma inter-disciplinaridade só se esclarece quando se inicia a análise com a disciplinaridade. Que quer dizer disciplinaridade?

A idéia de disciplinas fechadas dentro de si mesmas, com as suas epistemologias formuladas nos moldes platônicos, aristotélicos-aquinianos de causa e substância, ou de racionalidade cartesiana deve ser criticada.

A inter-disciplinaridade realiza-se numa "ontologia fundamental", que substitui cada uma das ontologias como a História, a Física das ciências biológicas, da sociologia, da psicologia e assim por diante.

III

Como será possível um método ou doutrina da compreensão se não houver primeiro uma visão geral do ser dessas regiões? Quais são as metodologias das diferentes ciências e disciplinas que não seja artifício ou evasiva sobre as questões fundamentais?

Como proceder uma "ontologia fundamental".

3. Se de fato desejamos produzir uma inter-disciplinaridade é claro que o primeiro cuidado seria abrir os limites fechados do conhecimento acumulado pelas ontologias regionais. Isto seria possível fazendo-se uma diferença clara entre o "ôntrico" e o "ontológico", quer dizer, entre o campo dos particulares externos de preocupações e o seu Ser.

O grau de desenvolvimento que uma ciência alcançar só é determinado pela sua capacidade de resolver as crises nos seus conceitos básicos. Nessa crise imanente a própria relação entre o inquérito positivamente conduzido e aquelas coisas próprias que estão sendo interrogadas chegam a um ponto onde começam a titubear.

Entre as disciplinas, em todos os lugares, que estão hoje acordando para colocar as suas pesquisas em novas bases estão: a matemática, a física, a sociologia e as ciências humanas de um modo geral.

III - Como conduzir a inter-disciplinaridade.

1. Já esclarecemos o termo diálogo atribuindo-lhe o significado de comunicação que se dá através do "falar" esclarecedor do discurso e da sua reciprocidade.
2. Foi esclarecido, também, que o conhecimento não está sendo produzido, mas está sendo ensinado segundo uma concepção de-

- terminada de aprender, sem que todavia o termo "aprender" tenha o mesmo sentido para todos aqueles que o usam.
3. Foi também esclarecida a situacionalidade do trabalho das ciências que estão ainda trabalhando nos moldes "antigos", "medievais" e "modernos", sem que todavia estejam se questionando.
 4. Em seguida foi mostrado que é somente quando uma ciência é capaz de entrar em crise nos seus conceitos que ela amadurece e se torna existente.
 5. Resta-nos, então, fazer as junções necessárias para termos uma idéia do que é a inter-disciplinaridade.
 - 5.1. trata-se de estabelecer-se um diálogo, portanto, uma comunicação esclarecedora que se dá através da fala do discurso de duas ou mais pessoas numa reciprocidade que o falar permite. Este falar refere-se ou situa-se nos momentos de crise porque os conceitos básicos de cada ciência estão passando.
 - 5.2. na inter-disciplinaridade o que se busca é uma compreensão de como cada cientista trabalha no seu campo específico, aberto às outras investigações sem imposições metodológicas, teóricas ou de modelos.
 6. Esta é, sem dúvida, uma posição matura tanto do pesquisador como da própria ciência que não é conseguida simplesmente através de discussões acadêmicas vazias. Esta inter-disciplinaridade é já uma forma de inter-subjetividade, ou de correlação noesis-noesis.

JOEL MARTINS - PUC-SP

III ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DO ENSINO (III ENPE)

Simpósio "O Diálogo na Prática do Ensino" - Contribuição do Cientista Social

Teófilo de Queiroz Júnior
Departamento de Ciências Sociais USP

Para o cientista social a questão do "Diálogo na Prática do Ensino" se insere nas relações multifacetadas e cambiantes que se estabelecem no espaço que as chamadas situações pedagógicas criam e caracterizam (1).

Em dois âmbitos devem ser vistas essas relações para a análise do diálogo que elas encetam e de que, ao mesmo tempo, também se valem para tomar forma: um deles é o interno, que se constitui pela vivência escolar imediata, com o educador e o educando como interlocutores por excelência; já o outro, o externo, é constituído pela interferência de outros interlocutores, como a família, aí preponderante mas sem exclusividade; a Igreja, o Poder Político e os chamados meios de comunicação de massa.

Conforme seja o tipo de sociedade global a que pertence a escola e se, num dado momento histórico, for acentuado o grau de democratização do processo educativo, outros interlocutores podem entrar também nesse diálogo, ampliando-o e fazendo que ele se torne mais matizado e complexo: uma classe social, um partido político, um sindicato, um núcleo de elaboração ideológica etc. A interferência desses segmentos pode assumir forma direta, contínua e consequente, ou se dá indiretamente, de maneira descontínua e frustrada.

(1) Trabalho apresentado e discutido dia 28 de fevereiro de 1985

A existência concreta da escola e a especificidade evidente de sua atuação no processo educativo, no entanto, levam o diálogo pedagógico que ocorre no âmbito escolar a ser tomado como a única, ou pelo menos como o principal para a obtenção dos objetivos proclamados pela educação sistemática. Essa ênfase, contudo, pode expor-se a dois tipos de distorções: um deles é a exacerbação, sincera, apesar de ingênua, do pedagogismo, que se considere auto-suficiente, como se a escola constituisse um âmbito social autônomo, imune a injunções e condicionamentos; o outro tipo de distorção é o que encobre as manipulações da escola por parte de outros segmentos sociais, que disso se beneficiam. O segundo tipo de distorção tem contra si o fato de não poder, como se dá com o primeiro, ser admitido como ingênuo.

O quadro proposto até aqui, ainda que pareça não ir além do que é óbvio, tem o mérito de assinalar alguns fatores e elementos dos mais adequados à apreensão e compreensão da variedade possível de formas e conteúdos revelados pela análise do diálogo com que opere a Prática do Ensino. Além disso, pode-se utilizá-lo para desvendar nesse diálogo influências e condicionamentos diversos e variáveis.

A fragilidade da ênfase no pedagogismo auto-suficiente se torna evidente, quando se atenta para os quadros de extração tanto do educador, quanto do educando. Da parte do primeiro, há a considerar que, no Brasil, em décadas anteriores, o recrutamento dos quadros de ensino atendeu a uma pequena burguesia urbana emergente e em busca de espaço social mais condizente com suas

aspirações (2). Em etapa mais recente, contudo, cresceu entre os recrutados para o magistério o número dos procedentes de uma pequena burguesia, já não mais ascendente, porém em decadência, proletarizando-se em consequência das mazelas da recessão recente, que sucedeu à curta euforia forjada pelo chamado "milagre brasileiro".

Enquanto preponderaram nos quadros do ensino os oriundos do segmento de classe média emergente, sedento de status social prestigioso, o magistério foi um grupo atento e muito receptivo aos valores ostentados pelos segmentos sociais dominantes, comprometendo-se com sua preservação. A disciplina daí resultante, substancial ao bom desempenho do papel de professor, fundou-se na autoridade de seu status social, peculiaridade que para Emile Durkheim deve ser considerada na caracterização do educador em geral (3). Ora, o educador procedente de segmento pequeno-burguês emergente e comprometido com os estratos dominantes, mantinha na prática escolar um diálogo que só poderia ser dogmático, pois deveria assegurar a preservação dos valores aceitos, defendidos e incorporados por via das situações; diálogo com que se revelava a verdade de que o professor se constituía o guardião competente e inquestionável. Resistir a essa verdade e ao modo como ela era comunicada ao aluno constituía algo inaceitável. Assim, mesmo em suas raras manifestações, a resistência do aluno deveria ser sufocada, pois representava ameaça à ordem escolar imediata e, em consequência, um risco para a ordem social geral.

(2) Tratam da questão da burguesia urbana no Brasil, entre outros: Werneck Sodré, Nelson Introdução à Revolução Brasileira 4ª. ed. Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. S.P. 1978, pp 197/226; Azevedo, Fernando de A Cultura Brasileira Edições Melhoramentos/EdUsp 5ª. ed. S.P. 1971 (passim); Fernandes, Floresta Educação e Sociedade no Brasil Dôminus Editora/EdUsp 1965 ("2. A escola e a ordem social" pp 69/83); Oliveira Torres, João Camillo de Estratificação Social no Brasil Difusão Européia do Livro S.P. 1965 pp 197/205; Costa, Bolívar O Drama da Classe Média Ed. Paz e Terra Petrópolis 1974 passim.

(3) Durkheim, Emile Educação e Sociologia Edições Melhoramentos 9ª ed. S.P. 1973 pp 35/56.

em vista da relação de correspondência entre ambas. Entende-se, assim, como a voz do educando, num tal diálogo, só se fizesse ouvir com legitimidade, quando acatando o discurso do professor, repetindo o que este afirmava, tal como prescrevia uma ordem de relações rigorosamente verticalizadas. Do alto de sua autoridade, o professor, detentor da verdade, fazia uso de um constante discurso-convencional e irretorquível - enquanto em baixo, condicionado pela obediência requerida pela disciplina escolar, o aluno cumpria as exigências do papel que a escola lhe atribuía.

Quando se deu a efervescência reivindicatória dos anos sessenta, com a voz dos estratos sociais subalternos se elevando para ser ouvida pelos níveis dominantes do país, a base em que se assentava a autoridade do educador foi posta em xeque. Contestou-se, o que se ensinava, o modo de ensinar e esse discurso usado. O aluno que resistia a tudo descrevia de uma verdade que era zelosamente guardada pelo educador, mas que pouco ou nada tinha a ver com o cotidiano da maioria dos alunos; uma verdade que se constituía antes em impedimento do que em meio adequado aos estudantes de satisfação de seus anseios (4). Nessa quadra histórica, chegamos a uma situação-limite, em que a resistência do aluno na escola assumia também o caráter de transgressão cometida pelo cidadão contra a sociedade; revestia-se, assim, a indisciplina escolar, da gravidade de um crime contra a segurança nacional, cuja denúncia era obrigatória e a punição, por vezes, muito severa. Um quadro assim extremo torna mais claras as interferências e manipulações da prática do ensino e, logo, do diálogo com que ela se processa.

Esta exposição não pretende traçar um quadro da histó-

(4) Os fundamentos histórico-estruturais dessa questão no Brasil aparecem bem formulados em Fernandes, Florestan Educação e Sociedade no Brasil ("O problema da juventude" pp 135/143).

ria do diálogo com que se processa a prática da educação no Brasil; sendo assim, o que ficou acima deve ser tomado apenas como ilustração do raciocínio que vem sendo desenvolvido aqui. E como se tomou o elemento autoridade do educador e se procurou criticar a crença na autonomia das relações pedagógicas em relação a fatores e condições que são externos à escola, consideramos conveniente acrescentar algumas ponderações ao que ficou relatado. Embora o diálogo entabulado entre educador e educando se caractere precisamente por ocorrer em situações pedagógicas particulares e inconfundíveis, esses interlocutores não estão despojados de outras dimensões pessoais, extra-escolares, modeladoras de seu modo de ser, tais como sua história de vida e as condições concretas de seu meio sócio-econômico, entre outras. Tais peculiaridades não só matizam o diálogo que se travá na escola, mas também estabelecem limites à sua formulação, fluência e inteligibilidade (5). A ilustração mais imediata e evidente que nos ocorre registrar a propósito é a questão da correção vocabular pretendida pelo educador e requerida do aluno. Por detrás desse rótulo se contém arsenal de recursos, abundantes para o educador e escassos para o educando, com os quais o professor assegura a manipulação do discurso escolar, a dosagem da verdade revelada através do ensino, além de calibrar as possibilidades de resposta esperada de parte dos alunos no diálogo da aprendizagem. Pode-se dizer, em consequência, que o grau maior ou menor de bom êxito escolar tem estado muito adstrito à aquisição e ao domínio dessa correção vocabular, nas situações em que se ensina e naquelas em que é avaliado o rendimento.

(5) Ver in Goldmann, Lucien Criação Cultural na Sociedade Moderna Difusão Europeia do Livro S.P. 1972 pp 7/17, considerações adequadas às reflexões que aqui formulamos.

Até onde o que veio sendo exposto tenha servido para compor o quadro em que pretendemos situar o fulcro do problema do diálogo na prática do ensino, algumas inferências já se tornam possíveis: 1) a Prática, no tema em questão, constitui antes uma prática vocabular com que se realiza uma prática docente, mais do que o inverso como é geralmente admitido; 2) por força dessa relação entre o domínio do discurso com seus comprometimentos e a atividade de ensinar, o diálogo pedagógico tende a ser unidirecional, balizado por um conjunto de respostas esperadas, conforme uma escala que as dispõe entre os limites marcados por correção/incorrecto; 3) o universo terminológico-conceitual com o qual se trava, validamente, o diálogo na Prática do Ensino expressa interesses e objetivos que não se limitam à esfera da escola e nem visam exclusivamente a ela; 4) alterações nesse diálogo são possíveis e, em graus variáveis, ocorrem com frequência; 5) para alterá-la -ine mais acentuadamente o cunho unidirecional - condução pelo professor/acompanhamento pelo aluno- seriam necessárias alterações substanciais nas condições concretas de existência da escola e na prática que ela suscita e comporta.

Essas indicações, sumárias e preliminares, servem aqui para indicar as possibilidades de contribuições trazidas ao educador pelo cientista social a propósito dessa questão do Diálogo na Prática do Ensino, tema que assume na atualidade educacional brasileira particular relevância, na quadra histórica que estamos vivendo.

3. A Pesquisa na Prática de Ensino

Coordenação:

Marisa Dell Cioppo Elias

Componentes:

Anna Maria Pessoa de Carvalho (FEUSP - S.Paulo)

Ana Maria Saul (PUC-S.Paulo)

José Carlos Libâneo (U.F. Goiás)

A PESQUISA NA PRÁTICA DE ENSINO

Anna Maria Pessoa de Carvalho
Faculdade de Educação da Uni-
versidade de São Paulo

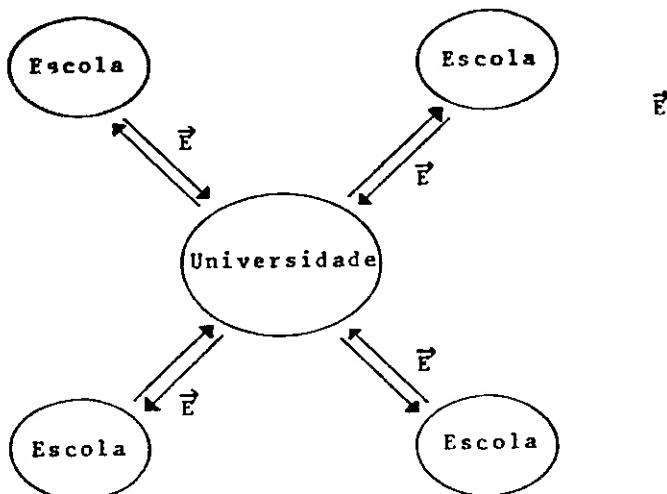
Antes de abordar o nosso tema "Pesquisa na Prática de Ensino", gostaria de estudar um pouco melhor as condições de contorno em que esta pesquisa deve desenvolver-se.

Assim, precisamos definir as condições básicas de um curso de Prática de Ensino, para que este possa tanto gerar problemas para serem pesquisados, como "sustentar" uma pesquisa.

Dentre os cursos de licenciatura: Física, Química, História, Português, etc, a Prática de Ensino é o único curso que se desenvolve em dois lugares e em dois tempos - um tempo na Universidade e um tempo nas escolas da comunidade. Uma ligação entre estes locais e estes instantes tem de ser feita, e essa vinculação universidade-escolas da comunidade, poderá ser melhor entendida se ampliarmos o conceito tradicional dos estágios supervisionados.

Este conceito, estágio que denominaremos por E, deve significar mais do que a simples quantidade de horas que nossos alunos passam nas escolas, isto é, deve ser entendido numa concepção mais amplas do que uma grandeza escalar só representada por um número. Na verdade o estágio E, no meu ponto de vista, apresenta as características de uma grandeza vetorial E, isto é, ele tem módulo, tem direção e tem sentido.

Por módulo dos estágios entendemos o número de horas pré-estabelecidas, que nossos alunos devem cumprir nas escolas (30, 60, ou até 120 horas por semestre). Chamaremos de direção a reta que une a universidade a uma escola e para cada definiremos dois sentidos: universidade-escola e escola-universidade.



Quando pensamos no estágio com o sentido universidade-escola, pensamos nele levando da universidade às escolas, inovações estudadas, resultados de trabalho de pesquisas, novas bibliografias etc. No sentido contrário, ele traz a realidade e a problemática do 1º e 2º graus para dentro da universidade, para ser estudada e pesquisada. E essa problemática é trazida, não só no sentido amplo, da escola como um todo, mas principalmente no sentido restrito, das dificuldades de ensino e aprendizagem em cada uma de nossas disciplinas.

E neste contexto, com estas condições de contorno, entendendo a Prática de Ensino como um campo de trabalho na universidade e um estágio que faz relação biunívoca entre esta e a escola, que quero definir a Pesquisa na Prática de Ensino.

Temos, portanto, de atuar em duas grandes linhas de pesquisa: a primeira, tendo por objetivo a disseminação de inovações no 1º e 2º graus requer estudo e trabalho numa linha muito próxima à da pesquisa participante; a segunda, procurando resolver problemas de ensino-aprendizagem encontrados em sala de aula nos deparamos com um tipo de pesquisa mais tradicional, mas nem por isso menos importante.

PESQUISAS NO SENTIDO UNIVERSIDADE-ESCOLA DE 1º e 2º GRAUS

Durante muitos anos, obedecendo o ciclo tradicional dos estágios - observação, regência e participação - conseguimos que os nossos estagiários denunciassem todos os erros das escolas sem que nem estas, nem nossos alunos lucrassem com isso.

No estágio de observação, em que se gastava muito mais da metade das horas passadas nas escolas, nossos alunos só viam os defeitos sem se preocuparem em como corrigi-los, basicamente porque não eram problemas deles - "eles, quando professores nunca fariam tal coisa". Além disso a relação professor-estagiário muito raramente era boa porque os professores sentiam-se julgados (e na verdade eram, bastando para provar isso ler os relatórios apresentados).

No estágio de participação, quando este existia, os nossos alunos limitavam-se a corrigir provas das quais eles não participavam da elaboração e por isso não lhes dizia nada. Muitos de nossos colegas, professores de Prática de Ensino, chegaram a criar atritos com escolas quando sabiam que a "participação" de seus alunos era em trabalhos de secretaria.

Nos estágios de regência, que se resumiam a no máximo três a quatro aulas, perdidas no ano letivo, a situação era dramática. Se o estagiário era "bom", a ele era aberto mais espaço no colégio, mas se ela era "fraco", as aulas eram-lhe tomadas. Estava assim perpetuado o ciclo vicioso - quem tinha o "dom" para ensinar, tinha mais treino e cada vez ficava melhor, quem errava na primeira vez, não podia treinar e em consequência só piorava.

Nesta visão de estágio, nem a universidade interferia nas escolas, nem as escolas ajudavam na formação do futuro professor.

Há alguns anos, parte desta situação foi remediada: apareceram os estágios de recuperação e os minicursos.

O estágio de recuperação foi o aproveitamento mais racional, por parte das escolas, de uma mão-de-obra especializada e ociosa. Foi, de inicio, pensado para servir à escola. Entre tanto, com essa modalidade de estágio nossos alunos iniciavam sua profissionalização por um viéz pedagógico: trabalhavam com os "piores" alunos, aqueles que tinham problemas de entendimento da matéria, de relacionamento com o professor, de falta de pré-requisitos, de indisciplina etc. Com essa clientela, totalmente heterogênea, os estagiários deviam atingir os objetivos propostos, não por eles, mas pelo professor da classe.

De outro lado, a universidade idealizou os minicursos. Agora os estagiários tinham a liberdade de preparar um conjunto de aulas - um minicurso - de acordo com sua concepção, orientado pelo professor de Prática. Esses cursos eram oferecidos aos alunos de 1º e 2º graus, e dados em horário extra curricular (quase sempre aos sábados pela manhã). Este tipo de estágio serve perfeitamente à universidade, mas não atinge nem a estrutura da escola nem os professores de 1º e 2º graus; portanto, ele não interfere no desenvolvimento escolar. Além disso, não podemos esquecer que este estágio também apresenta um viéz: nossos alunos trabalham com a "nata" da clientela de 1º e 2º graus, aqueles alunos que gostam da escola, que gostam de estudar, que passam com prazer uma manhã de sábado assistindo aulas.

Estes dois tipos de estágios são importantes principalmente porque oferecem oportunidades para que nossos alunos pratiquem o ensino. Mas trabalhando com clientelas enviezadas, na verdade os extremos da curva gaussiana, mostram para os estagiários não a realidade que eles irão enfrentar, mas caricaturas deformadas de seus futuros alunos.

Apesar de termos subido um patamar nas condições de formação do professor com os estágios de recuperação e minicursos, estes ainda não representam uma integração entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus. Nós ainda estamos atuando só

bre a escola e não na escola.

O que proponho é justamente isso: que atuemos NA escola através de um ESTÁGIO PARTICIPANTE.

O fundamental deste estágio é a estreita ligação estabelecida entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus. Assim, eles devem servir à escola como um todo e principalmente aos professores que recebem os nossos estagiários (professores de Física, Química, História, Português, etc), mas levando a esses professores alguma proposta de trabalho pensada e pesquisada na universidade. Que esta contribuição seja uma pequena "inovação" conhecida e desejada pelos professores e que eles, e nós, querem ver como funciona na prática, que seja a possível solução de um ponto crítico, de um ponto de estrangulamento numa determinada disciplina. O importante é dar uma contribuição aos problemas de ensino em nossas escolas.

Este estágio deve também servir à universidade não só dando condições de preparo aos nossos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados problemas reais de nossas escolas em relação a nossas disciplinas.

Vejo a metodologia de trabalho de Estágio Participante muito próxima à metodologia de uma pesquisa participante. Vou exemplificar na minha área que é a da Prática de Ensino de Física, mas o que vou relatar é facilmente generalizável para todas as outras áreas.

Começamos a trabalhar com os Estágios Participantes quando nos demos conta de um verdadeiro "nó" no ensino de física a nível de 2º graus. De um lado a grande maioria das escolas estaduais possuía todo o material de laboratório que tinha sido recebido e permanecia encaixotado. De outro lado, os professores, quando entrevistados diziam da necessidade de aulas práticas, da vantagem da realização de experiências "concretas" para o enten-

dimento de conceitos de física, da importância de se ensinar o "método científico".

Então, porque a aula prática não era dada?

Quando nós nos aprofundamos no assunto vimos que existiam variáveis muito fortes: professores que nunca tinham tido laboratórios voltados para o ensino nos seus cursos de graduação, professores que davam 40 a 50 horas por semana e não tinham tempo para preparar o material de laboratório e até mesmo os que, lá no fundo, não acreditavam que as aulas de laboratório ajudassem na aprendizagem dos alunos. Percebemos nos professores de física uma dicotomia entre o que eles acham que deveria ser feito e o que eles podem realizar, e essa dualidade provoca nestes profissionais um sentimento de culpa muito grande.

Pelo que conheço das escolas de 1º e 2º graus, pontos críticos muito semelhantes a este, existem em outras disciplinas que não ciências. E o professor de português que gostaria de dar mais análise de texto e não tem condições; o professor de geografia que acha essencial seus alunos trabalharem com mapas ou o professor de história com documentos sem verem possibilidades de que isso aconteça em suas aulas.

Partindo da determinação deste ponto crítico no ensino de física, oferecemos aos professores com os quais trabalhamos uma modalidade de estágio, no qual nossos alunos ficariam responsáveis por suas aulas experimentais mas sob sua orientação. Em termos práticos isto significou que o estagiário arrumou o laboratório existente no colégio, preparou o material para cada experiência, planejou e executou a aula de prática, e o professor determinou o conteúdo para essas aulas, discutiu e escolheu entre as diversas experiências existentes aquela a ser dada a seus alunos e determinou quando estas aulas deveriam ser dadas (isto é antes durante ou depois da explanação do conteúdo).

Tivemos, por parte dos professores, uma receptividade muito boa em relação a esse tipo de estágio, entretanto pela

análise dos relatórios dos estagiários e pelas entrevistas feitas com professores, orientadores e diretores percebemos que os professores apresentaram dois tipos de reações bem distintas. Aqueles que já conheciam o material de laboratório e de uma maneira ou de outra, já tinham trabalhado com aulas experimentais, vieram desde o início o estagiário como um colaborador, alguém que traria contribuição à ele, aos alunos e ao colégio. Com os professores que ainda concebiam o laboratório, a nível de 2º grau, como uma inovação, os estagiários tiveram de "conquistá-los", palmo a palmo, experiência por experiência e para isso muito contribuiu as mudanças de comportamentos e atitudes dos alunos de 2º grau frente à nova situação de aprendizagem.

Em consequência destes fatos, as experiências de ensino, a vivência e participação nas escolas foram diferentes para cada grupo de estagiários e ainda não sei dizer em qual dos casos, o estágio foi mais rico e no qual houve maior aprendizagem no que seja ensinar física para adolescentes de 14 a 18 anos.

Olhando não diretamente o professor que recebeu nossos estagiários, mas nas escolas como um todo, percebemos que a influência deste tipo de estágio também foi muito variada. Encontramos, no final destes dois anos de experiência, desde escolas que assumiram como sua a responsabilidade das aulas experimentais, introduzindo-as na grade curricular e proporcionando condições especiais de trabalho aos seus professores (as soluções lençóis contradas foram diferentes para cada escola) até aquelas que não foram afetadas pelo que se passava dentro das aulas de física. Num ponto intermediário estão as escolas gostando muito da experiência não querem mais precindir da ajuda de estagiários.

Verificamos que vários foram os fatores que interferiram na disseminação desta "inovação": O relacionamento estagiário-professor, o trabalho do estagiário no colégio, a posição ideológica do professor, a abertura da escola (principalmente relacionada com seus diretores e coordenadores) a liderança do professor.

fessor no seu ambiente de trabalho etc. O importante nessa fase é verificar o grau de influência de cada uma dessas variáveis.

PESQUISAS NO SENTIDO ESCOLAS DE 1º e 2º GRAUS - UNIVERSIDADE

Com a real participação dos estagiários nos problemas de ensino-aprendizagem nas escolas de 1º e 2º graus, eles trazem para a universidade perguntas específicas sobre o ensino de nossa disciplina que para respondê-las nós precisamos apelar para "eu acho que...", quando eu ensinava isso eu fazia...,"para mim não tem dúvida, eu sempre faço...".

Respostas deste tipo, para mim, são constrangedoras. Quando procurei fazer uma pesquisa bibliográfica para conhecer as pesquisas realizadas, tanto a nível nacional, como internacional sobre o ensino de cinemática e dinâmica - pontos críticos do ensino de física em nossas escolas - vi que muito pouco existia sobre o assunto.

Em conversas com outros professores de Prática de Ensino cheguei a conclusão de que a mesma coisa acontecia em outras disciplinas. As pesquisas psicopedagógicas ou são muito amplas ou são relacionadas com os conteúdos das quatro primeiras séries do 1º grau.

E a quem cabe a responsabilidade de fazer pesquisas em ensino de Física, História, Geografia Letras...? E é possível pesquisar ensino sem termos o pré-requisito das pesquisas em aprendizagem de Física, História Geografia...? Como os nossos alunos pensam e raciocinam em cada uma de nossas disciplinas? Como eles constróem os conceitos básicos dos nossos conteúdos específicos ?

Essas também são questões que diretamente nos dizem respeito, e que para resolvê-las temos de juntar esforços, pois nós professores de Prática de Ensino de um conteúdo específico estamos dispersos por todo o Brasil. Rara são as instituições

que contam com mais de um professor de Prática para cada especificidade.

A universidade, se quiser influenciar o Ensino de 1º e 2º graus, através de seus cursos, seus trabalhos, e seus alunos de licenciatura, deve enfrentar com seriedade estes campos de pesquisas, pois não podemos disseminar inovações na base do "eu acho que..." e formar professores na base do "quando eu dava aula...".

PRÁTICA DE ENSINO E PESQUISA

José Carlos Libâneo
(Universidade Federal de Goiás)

O propósito desta palestra é trazer aos presentes três contribuições para os debates deste Encontro: 1) Qual é o sentido da educação escolar neste momento de transição para uma democracia institucional e social; 2) Quais são os princípios norteadores da pedagogia crítico-social dos conteúdos; 3) Quais os desafios que essa pedagogia coloca aos educadores em termos da pesquisa pedagógica, na área de Didática e Prática de Ensino.

Não se pretende, aqui, uma caracterização detalhada das tendências pedagógicas que vêm norteando a educação brasileira (1). É suficiente mencionar que há duas frentes de pensamento pedagógico: a pedagogia liberal que inclui as correntes tradicional, renovada e tecnicista; a pedagogia progressista, que inclui as correntes libertária, libertadora e a crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia liberal é denominada "não-crítica" porque aborda o fenômeno educativo em si mesmo sem preocupação com as implicações dos determinantes histórico-sociais. A educação escolar consiste num mecanismo de adaptação do indivíduo à sociedade, ou melhor, ajustamento do indivíduo a papéis sociais pré-estabelecidos na sociedade de classes. A pedagogia progressista é "crítica" porque concebe a atividade educativa como expressão de interesses das classes sociais, sustentando, assim, suas finalidades sócio-políticas. Ela parte, necessariamente, das condi-

(1) Esta caracterização pode ser encontrada no livro do mesmo Autor, Democratização da escola e Pedagogia crítico-social dos conteúdos, Ed.Loyola.

ções concretas de existência humana e atua como coadjuvante das lutas sociais em direção aos interesses emancipatórios das camadas populares.

O desenvolvimento da pedagogia progressista deu-se, de forma mais sistematizada, nos países que passaram por transformações políticas e sociais no início deste século, como oposição à pedagogia liberal. No Brasil, sua influência começa a assumir contornos mais definidos no início dos anos 60, com os movimentos de educação popular, especialmente na área de alfabetização de adultos. Durante o período de vigência da fase mais repressiva do regime militar, as propostas de educação mais afinadas com interesses populares tiveram um papel político de resistência, destacando-se a atuação da Igreja Católica junto aos movimentos populares. Por volta de 1970 tomou corpo a corrente libertária, na forma de reação ao autoritarismo escolar, pregando autonomia das instituições, novas formas de relacionamento professor/aluno e, especialmente, a vivência grupal como atividade escolar predominante. Com a divulgação maciça das teorias crítico-reprodutivistas, as tendências libertadora e libertária se uniram na crítica ao sistema oficial de ensino - quanto instrumento de inculcação ideológica a serviço do capitalismo - optando por formas de educação não-oficiais, ou seja, a "educação popular". Dessa forma, até 1980 aproximadamente, a pedagogia progressista foi, praticamente, identificada com a Educação Popular, cujo ideário pedagógico, a par da ênfase ao aspecto político da educação, se aproximava muito dos pressupostos da pedagogia nova e da não-diretividade. Mas a partir desse ano, começam a aparecer estudos e pesquisas propondo um outro caminho para a pedagogia progressista, a chamada pedagogia histórica-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos, recuperando a função da educação escolar enquanto transmissão de conteúdos, valorizando a escola pública como instância de difusão de conhecimentos e instrumento de universalização do saber

como meio de emancipação humana; em consequência, veio insistir na importância da ação pedagógica escolar, pelo ensino, embora sem perder de vista sua vinculação com o todo social, preservando sua função política.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos irá retomar a idéia de formação cultural herdada da concepção educativa da burguesia quando, rompendo com a nobreza e o clero, desempenha um papel histórico no sentido de reconhecer na formação cultural pela educação uma condição de libertação do homem em sua humanidade, isto é, uma formação cultural que pressupõe uma humanidade sem privilégios. É claro que a burguesia, uma vez consolidada como classe no poder, abandona estes propósitos. Hoje, num outro momento histórico, quando outra classe social toma a si o movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, a formação cultural continua sendo o caminho para se chegar à formação do homem novo, um homem capaz de compreender e pensar a partir de suas próprias condições de vida e lutar pela sua emancipação. A educação é, assim, instrumento de emancipação do conjunto da humanidade na medida em que coloca nas mãos dos trabalhadores uma substancial cultura geral, assentada no patrimônio cultural e científico, a fim de desenvolvê-la e reelaborá-la.

De acordo com Mello, "a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Ao entender dessa forma a função social da escola, pressupõe-se que ela não é nem redentora dos injustiçados, nem mera reproduutora passiva das desigualdades sociais e sim uma das mediações pelas quais mudanças sociais, em direção à democracia podem ocorrer. Ela realiza esta mediação se realizar bem o papel social que lhe é inerente: a transmissão". Se a escola é um dos instrumentos por excelência de forma-

ção da cidadania, deve ser objetivo maior da política educacional "a efetiva universalização de uma escola básica unitária, de caráter nacional (...) que garantirá a todos, independentemente da região onde vivem, da classe a que pertencem, do credo político ou religioso que professem, uma base comum de conhecimentos e habilidades".(2)

Educação escolar é, então, a difusão da formação cultural e científica a todos, a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado, como condição de emancipação humana, vale dizer, de formação da cidadania. Portanto, a pedagogia dos conteúdos, numa perspectiva crítica, não se contenta com o aprender fazendo, com o "sentir" a experiência cotidiana e a participação grupal, vai mais além: chegar às noções sistematizadas. Mas não é uma transmissão de conhecimentos pura e simplesmente; trata-se de articular a informação trazida de fora (o saber escolar), com a experiência concreta dos alunos, de como que eles se reconheçam nela como um prolongamento daquilo que vivem no seu cotidiano e participem ativamente da aprendizagem. Snyders chama este processo de transmissão/assimilação ativa de movimento continuidade-ruptura, pelo qual a educação escolar proporciona a síntese entre o acesso do aluno ao conteúdo e sua iniciativa pessoal e responsável (3).

Ao se afirmar a relevância do diálogo entre o conhecimento sistematizado e a experiência social trazida pelo aluno para dali reconstitui-lo numa perspectiva crítica, está-se concebendo a atividade escolar como inserida na prática social global. Se, de um lado, a escola exerce o papel de reprodução social, ela pode, por outro lado, reivindicar um papel de proce-

(2) Guiomar N. de MELLO, "Universalização do ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática", p. 4.

(3) Cf. George SNYDERS, Para onde vão as pedagogias não-diretivas? pp. 312 -317.

so de transformação radical da sociedade. A sociedade, assim, nem é rejeitada totalmente e nem aceita totalmente, pois nela convivem formas opressivas como também fermentos progressistas. Isso significa compreender a impossibilidade de uma educação despolitizada, na medida em que exerce uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, mas uma sociedade concreta, dividida em classes sociais antagônicas e de um indivíduo produto dessa determinação essencial.

Compreender a escola enquanto manifestação da prática social global, exercendo aí um papel de mediação entre o individual e o social, significa colocar a aquisição do conhecimento como ponte entre uma condição social de origem e uma destinação social. A escola aí exerce, efetivamente, uma ajuda para a negação da condição de origem e para se obter uma melhoria das condições de vida, bem como meio de inserção num projeto coletivo de transformação do conjunto da sociedade (4).

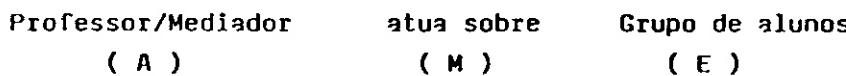
A concepção de escola, lugar de instrução e socialização do saber, permite que se chegue à especificidade da ação pedagógica e, ao mesmo tempo, à sua multiplicidade enquanto determinado pelo contexto histórico-social. Isso significa entender o trabalho docente como o provimento das condições gerais e específicas (mediação) que vão garantir o encontro do aluno em sua prática concreta com as matérias de estudo, condições que estão contidas na prática social concreta. Tais condições são as múltiplas mediações que contextualizam a situação pedagógica: o contexto sócio-político-cultural (as classes sociais, o ambiente físico e social dos alunos, valores, expectativas de futuro, as desvantagens escolares etc), o contexto sócio-psicológico, os processos mentais implicados na aquisição e apropriação de conhecimentos, a seleção e organização de conteúdos básicos.

(4) Cf. Demeval SAVIANI, Educação: Do senso comum à consciência filosófica, p. 120, e Guiomar N. de MELLO, Magistério de 1º Grau, pp. 24-31.

cos relevantes, a especificidade metodológica de cada matéria, as características do professor. O arranjo eficaz de tais mediações constitui a base da prática docente do professor envolvido com a causa da escola pública.

Para explicitar melhor a especificidade do fato pedagógico enquanto mediação no seio da prática social global, o gráfico abaixo mostra as características de uma situação de educação (5), ação do meio (contexto da prática social global), ação dos fatores propriamente pedagógicos (professor) material de ensino etc), ação no interior do grupo de alunos na sala de aula.

Prática Social



O professor (A) está na origem na ação, com finalidades explícitas, com um papel determinado na sala de aula. Para tanto, emprega diversas modalidades de ação, atos concretos, pelos quais a mediação entre aluno e matéria se dá (M). Os educandos (E) completam o esquema, enquanto sujeitos-aprendizes.

O movimento A-M-E não é unidirecional. Por exemplo, a ação de A sobre E pode retornar de E para A, afetando M; mas tal ação não é mecânica porque: 1º) as relações A-E são assimétricas, não são da mesma natureza; 2º) A tem uma intenção, um objetivo em relação a E, ainda que tais objetivos possam ser formulados de comum acordo; 3º) a reação de E sobre A ocorre somente porque A veiculou antes uma mensagem M.

(5) O gráfico e sua explicação são adaptações de um esquema geral da situação de educação formulado por G. MIALARET, As ciências da educação, pp. 18 - 35.

Neste modelo de interação, a especificidade do ato pedagógico está no encontro entre M e E, ou seja, entre a ação exercida e as condições de assimilação do educando. Significa que a mensagem M tem um efeito tal sobre E que evidencia a participação deste em M. Parafraseando Mialaret, o fato pedagógico é uma ação exercida sobre um sujeito ou grupo de sujeitos, aceita e desejada, tendo em vista atingir uma modificação profunda que os torna, eles mesmos, elementos ativos desta ação exercida sobre eles. O mesmo autor caracteriza o que seria uma "boa" educação: a) um conjunto coerente de objetivos escolhidos e definidos de comum acordo por A e E; b) escolha de processos (M) que garantam adequação, por um lado, com os objetivos e, de outro, com as leis biológicas, psicológicas e psicossociológicas que regem o funcionamento de E, em cada caso; c) um sistema de retroação (avaliação contínua em sentido amplo) que permita uma constante retificação do processo ensino/aprendizagem e uma adaptação cada vez mais precisa de A-M-E.

Entretanto, a interação A-M-E enquanto característica do ato pedagógico, depende das situações globais da ação pedagógica e somente pode ser compreendida em relação a elas. É nesse sentido que se mencionou anteriormente ser o professor o elemento que media as relações entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, ele provê a ligação entre as condições gerais de aprendizagem do aluno (meio físico e social, motivação, estrutura cognitiva prévia, processos mentais etc) e as realidades sociais presentes na prática social, estas mesmas determinantes das condições de aprendizagem mencionadas. Dessa forma, o caminho da formação cultural e científica é a articulação entre o processo transmissão/assimilação ativa com a realidade social concreta, por onde se entenderá a ação pedagógica como uma interação social e cognitiva entre seres sociais situados em circunstâncias históricas concretas, visando a formação do homem concreto (ser social e histórico), vale dizer, do cidadão.

A pesquisa pedagógica, assim, tem como função explicar, justificar, aperfeiçoar a prática escolar, entendida esta como um conjunto de mediações entre o educador e o educando, mediações que extrapolam o especificante pedagógico, poir têm como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. Se a ponte de mediação são os conteúdos, a instrumentação profissional do professor assenta-se em, pelo menos, três componentes: a) o domínio dos conteúdos da matéria, com uma visão ampliada em termos de sua significação humana e social; b) domínio de métodos e técnicas de ensino, em função dos conteúdos, que implica o conhecimento de processos sócio-psicológicos e pedagógicos inerentes às ações concretas que ocorrem nas situações pedagógicas específicas (ação do meio, ação dos fatores propriamente pedagógicos, ação no interior do grupo de alunos); c) domínio de um quadro de referência sobre a realidade sócio-político cultural e de procedimentos lógico-metodológicos de leitura da realidade (observação, pesquisa-ação etc.) que dará o componente diferenciador do trabalho docente engajado com os interesses majoritários da população.

Antes de delinear as relações entre a pesquisa pedagógica e o trabalho docente, é necessário explicitar como se articulam, na educação escolar, a teoria pedagógica, a didática e a prática de ensino, enquanto disciplinas diretamente ligadas à formação profissional do professor.

... Se a educação é a preparação do indivíduo para a vida social, o objeto da ciência pedagógica é o ser humano educável a partir de suas condições concretas de vida. Quando se diz "educável" diz-se sobre o ser que é mas também sobre o ser que poderá ser, o que torna o objeto da educação sempre inconcluso, pois é a prática educativa que vai potencializando no indivíduo o que é passível de desenvolvimento (6).

(6) Cf. José G. SACRISTAN, "Explicação, norma e utopia nas ciências da Educação", pp. 32 - 34.

Este Aspecto da inconclusividade do objeto-educação permite colocar o componente valorativo e utópico do trabalho docente e, aí, entender o processo educativo na sua contextualização histórico-social. Assim, quando se define o sentido (a direção) do processo educativo - o "educar para quê" - está-se estabelecendo uma diretriz teórica para a prática educativa, e essa é a função da pedagogia (seriam os Fundamentos da Educação ?). Mas a referência a uma teoria somente se completa se ela for subordinada à prática pedagógica; é a prática que apresenta os problemas concretos à teoria. Ora, o conhecimento da prática escolar - o "como" da prática educativa - é a Didática, ou mais explicitamente, a Didática Geral. O professor, no seu papel de mediação, precisa da pedagogia para determinar a direção de sua ação e da Didática para embasar o componente técnico-prático dessa ação. Ambas concorrem, finalmente, para configurar a ação pedagógica propriamente dita - a Prática de ensino como aspecto da Didática, como aquela situação de espaço e tempo em que é realizado o ensino(7).

Uma teoria pedagógica que explique as relações entre educação e prática social global numa perspectiva crítico-transformadora, uma Didática enquanto teoria da prática educativa (fundamentos da ação docente na prática) constituem o campo teórico de decisões sobre objetivos de ensino e orientação de escolhas metodológicas conforme as situações pedagógicas específicas requerem (saber e saber-fazer-didáticos). Em consequência, no mesmo movimento, tem-se a Prática de Ensino, que é a realização dos objetivos do professor, na situação docente, em termos de seus valores, conhecimentos e experiência pessoal. Prática de Ensino não se confunde com Didática, ou melhor, a Didática, como provimento de conhecimentos e técnicas, é indispensável para que o professor realize satisfatoriamente sua prática e crie sua própria didática; mas é a realidade concreta (a escola que existe, o

(7) Cf. H. RIEDEL, Didática e Prática de Ensino, p. 25

professor que temos, o material que temos, o aluno que temos) que determinará o grau de auxílio que a Didática será capaz de oferecer à prática e revelar à Didática os dados necessários à reavaliação desse auxílio. Sem esses apoios buscados das técnicas conhecidas, na teoria e, ao mesmo tempo, na análise das condições específicas em que o ensino se dá, a Didática torna-se abstrata (sem referência a situações concretas) ou apenas um "receituário" vazio de direções teóricas.

De tudo o que se disse até aqui, resulta que o trabalho docente contém uma especificidade própria - a formação cultural e científica como pré-requisito para a emancipação humana, para o que constituem-se os conteúdos das matérias, os processos metodológicos e técnicos e a avaliação; ao mesmo tempo, essa especificidade é delineada a partir de uma totalidade social mais ampla, envolvendo condicionamentos econômicos, socioculturais, psicológicos etc.

O professor é, assim, o elemento mediador entre um aluno/ser educável e a sociedade, através do processo de transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos.

Esclarecer o que se espera da educação escolar, nas circunstâncias presentes (neste momento histórico e nesta sociedade) delimita a amplitude dos estudos profissionais necessários à formação do professor e, consequentemente, o âmbito em que a pesquisa pedagógica contribui para os fundamentos teóricos e técnico-didáticos do magistério. A partir das condições existentes, com os professores e alunos que temos, com a escola que temos, trata-se de formar professores que saibam dar aulas, fazer planos de ensino, dominar certas técnicas básicas (aula dialogada, trabalho em grupo, seminários, estudo dirigido, estudo do meio etc), dominar o conteúdo da matéria, colher informações e fazer interpretações sobre o repertório de experiências socioculturais trazidas pelos alunos, contextualizar a sala de aula na totalidade do social.

A Didática e Prática de Ensino, enquanto disciplina básica de preparação para o exercício do magistério, deve responder algumas questões-chaves: Em que a escola contribui para a democratização desta sociedade? O que a escola deve fazer para se constituir em instrumento de emancipação das camadas populares? Que concepção de educação melhor satisfaz as aspirações individuais e sociais de nosso povo? Mais especificamente, o que é necessário para que o professor, como mediador, garanta o encontro dum aluno concreto com a matéria de ensino, encontro esse que não se dá no vazio mas numa situação pedagógica concreta (ou seja, inserida na prática social mais ampla e, portanto, social e historicamente condicionada)?

Verifica-se, aí, uma interligação indispensável entre Didática Geral (síntese dos "Fundamentos da Educação" e dos princípios gerais que envolvem o ato docente-discente), Didática Especial (Metodologia da matéria) e a Prática de Ensino. Os conteúdos/métodos dessas disciplinas decorrem de uma análise objetiva das tarefas de ensino, dos conteúdos a transmitir, das interações professor-aluno, dos resultados a alcançar pelo professor e pelo aluno. Decorrem dos desafios enfrentados pelo professor dentro da sala de aula, ainda que se saiba que boa parte deles estejam fora dela. Decorrem, também, da articulação entre teoria e prática, não uma depois outra, mas uma e outra ao mesmo tempo (prática-teoria-prática). Dessa forma a pesquisa pode constituir-se como procedimento útil para os fundamentos técnico-didáticos do magistério.

Esta concepção da Didática e Prática de Ensino se diferencia tanto da Didática tradicional que formula regras didáticas válidas para qualquer caso, a prática depois da teoria; da Didática renovada que centra-se nas habilidades técnico-pedagógicas (comunicação, relação pedagógica, domínio de métodos etc) minimizando a teoria; da Didática "Libertadora" que supervaloriza a ação prática como diretriz para o trabalho docente subestimando

do a teoria.

Acatando sugestão de G. MIALARET (8) e aplicando - a na prática pedagógica, isto é, o educador em contato direto com os sujeitos a ensinar, há quatro níveis de investigação. O primeiro refere-se à prática enquanto experiência direta, é o conhecimento do ofício docente obtido pelo lado do "prático", do intuitivo. Embora esta prática seja indispensável, base para se apreender o bom senso do professor, ela é apenas um ponto de partida. Este 1º nível de investigação, bastante precário em termos científicos, é frequentemente encontrado entre os professores. De um lado, são os que reproduzem a prática vivida por eles enquanto alunos, assimilando modelos de seus antigos professores; de outro, são os que acreditam que o único conhecimento relevante a cerca de seu trabalho vem da prática, mesmo que dêm a esta prática o sentido de convivência direta com a realidade dos alunos. O segundo nível corresponde à prática docente com certo controle, há uma preocupação pelos efeitos de sua prática, há aí, uma atitude científica caracterizada por uma inquietação sobre a eficácia do trabalho docente. No 3º nível, o educador ultrapassa a simples constatação, a fim de tentar fazer verdadeiras experiências, variar um dos fatores da situação pedagógica, de apreciar seu efeito, utilizar e controlar os resultados obtidos pelos seus colegas. É o nível em que os professores podem chegar, com a colaboração de especialistas, como se fosse um pesquisador em ação capaz de identificar suas dificuldades e buscar soluções. Daí a importância de uma iniciação à pesquisa, compreender sua linguagem e desenvolver uma atitude científica para poder analisar e atuar sobre certos fatores da realidade escolar e avaliar suas consequências. O 4º nível é mais complexo, tendo em vista soluções mais abrangentes e poderia ser identificado com a pesquisa "acadêmica".

(8) Cf. Gaston MIALARET, As ciências da Educação, pp. 96 - 104.

Com a expectativa de que os professores atinjam ao menos o 2º nível de investigação apontado, há 3 componentes básicos sobre os quais incide a atuação do professor: 1) o aluno, ser concreto, pertencente a uma classe social, indivíduo psicológico com suas características de desenvolvimento e com potencial de aprender, localizando numa sala de aula enquanto membro de um grupo. 2) a matéria a ser ensinada, após ser selecionada e organizada com base em certos critérios, com sua relevância humana e social, com sua epistemologia e metodologia específicas, com sua relação com as demais matérias e sua especificidade no conjunto do conhecimento.

3) O método, que abrange os outros dois componentes e os integra, na medida em que garante, ao mesmo tempo r encontro do aluno com a matéria de ensino (pelo processo transmissão /assimilação ativa) e a contextualização histórica e social de ambos (a metodologia de ensino não se separa da metodologia de análise da realidade concreta), ou seja, a sala de aula deve ser considerada na sua concretude, aluno e matéria de ensino inseridos numa totalidade mais ampla, a prática social).

Tais componentes, na verdade, são inseparáveis, conjugando-se no momento-síntese do trabalho docente, a aula. Didática e Prática de Ensino são concomitantes, viabilizando o preparo do professor para o planejamento, execução e verificação da ação docente-discente, complementando diretrizes teóricas fornecidas pela teoria pedagógica.

O processo didático, enquanto realização do ensino numa situação concreta, corresponde ao que se poderia chamar de rotina de aula, configurando o ciclo didático (expressão mais tradicional) ou plano de ensino (expressão mais tecnicista) ou projeto (expressão mais própria da pedagogia ativa). Preferimos manter, aqui, a denominação "ciclo didático", conforme a definição de L.A. de Mattos: "conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor, para dirigir e orientar"

tar o processo de aprendizagem de seus alunos, levando-o a bom termo, é o método em ação"(9).

Na sugestão de Salvador, os passos didáticos são três: a) situação orientadora, que corresponde à visão sincrética da realidade: apresentação do assunto, incentivação, colocação de uma situação problemática, roteiro de trabalho; b) Desenvolvimento operacional, - fase da análise - onde o aluno trabalha sob orientação do professor, que utiliza procedimentos metodológicos e técnicas que favorecem o comprometimento do aluno com os objetivos educativos; c) Integração, - fase de síntese racional quando os conhecimentos se tornam parte integrante da vida (10). Em resumo, do sincrético pelo analítico para o sintético.

A tradição pedagógica oferece, pelo menos, dois modelos consistentes de passos formais de ensino: o de Herbart e o de Dewey. Aderindo ao caminho sugerido por Saviani (11), a fórmula "do sincrético pelo analítico para o sintético" seria posta em prática também por meio de cinco passos:

a) Síncrese

1) Sondagem inicial da prática social comum a professores e alunos, embora levando-se em conta que são agentes sociais diferenciados. A fase inicial de uma aula ou conjunto de aulas significa a apreensão do concreto real-empírico, que se dá por um trabalho conjunto professor-aluno. Prática social comum pode-se traduzir como a sondagem, pelo professor, dos "ganchos" cog-

(9) Cf. Irene M. CARVALHO, O processo didático, p. 64

(10) Cf. Angelo D. SALVADOR, Iniciação ao Ensino, p. 110 e pp. 125-130

(11) Cf. Dermeval SAVIANI, Escola e Democracia, pp. 48-50 e 73-76, Ver também J.S. Brubacher, Importância da teoria em educação, pp. 23 - 40.

nitivos e experenciais disponíveis na cabeça do aluno, a fim de se fazer uma "ponte" entre o conhecimento novo trazido pelo professor e aquilo que já está disponível no aluno. Esse momento inicial poder requerer ou não a experiência prática, pode-se recorrer ou não a estudos do meio, ou seja, não é absolutamente imprescindível que a sondagem da prática social tenha uma conotação diretamente "política", mas é fundamental que a introdução do conteúdo se dê com base nos conhecimentos e experiências disponíveis na estrutura cognitiva do aluno. Trata-se do ponto de partida para que a aprendizagem seja significativa.

b) Análise

2) Problematização - Identificados problemas, dúvidas, inquietações, curiosidades, é o momento de serem transformados em questões a serem pesquisadas, para o que se delineiam conhecimentos que precisam ser dominados. Requer-se aqui um esforço considerável do professor em problematizar a realidade socio-cultural e torná-las conteúdos, trabalho esse feito com os alunos.

3) Instrumentalização - Corresponde ao processo transmissão/assimilação ativa, é o momento propriamente da análise, onde o conteúdo já problematizado é decomposto em seus elementos. Ausubel chamaría este passo de diferenciação progressiva/reconciliação integrativa: de um lado, parte de idéias mais gerais e com maior poder de inclusividade que vão se diferenciando em termos de detalhe e especificidade; de outro, as idéias antes diferenciadas vão se tornando mais claras na medida em que vão sendo relacionadas umas às outras.

Trata-se da apropriação dos conhecimentos, enquanto instrumentos teórico-práticos para análise e ação face aos problemas anteriormente detectados. Entretanto, a ligação com a problemática social não precisa ser direta ou imediata, devendo-se entender certos conteúdos que não tenham significado prático imediato, como pré-requisitos para outros ou mesmo como exercício

intelectual. Deve-se observar, ainda, que, em certos casos, a aula poderá iniciar-se já com a instrumentalização, supondo-se que o professor já apresenta uma síntese dos conteúdos necessários.

c) Síntese

4) Generalização ou catarse - É a incorporação dos conhecimentos, a aquisição de conceitos e idéias com força de inclusividade num nível mais alto de abstração e generalidade. Não se trata da generalização como processo mental, mas como expressão elaborada de nova forma de entendimento da prática social. Gramsci, citado por Saviani, chama isso de catarse "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens". E o concreto apreendido inicialmente, enriquecido, agora, pela compreensão de suas múltiplas determinações, em termos de síntese.

5) Aplicação ou Devolução do conhecimento à prática social - A mesma prática social tida como suporte e contexto para a sondagem inicial recebe uma compreensão diferenciada, alterando-se o modo do aluno situar-se no seu interior, por efeito da ação pedagógica exercida sobre ele. Em consequência, a própria prática se altera qualitativamente "já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social". O desenvolvimento ciclo de aprendizagem, que tem como ponto de chegada e ponto de partida a prática social, mostra bem a idéia da educação como "mediação no seio da prática social".

Vê-se que os três componentes básicos do trabalho docente, citados anteriormente, encontram sua integração nesses momentos articulados do movimento de mediação conduzido pelo professor. Fica claro, também, o que deve compor a formação de professores para o exercício do magistério, na medida em que a especificidade da educação escolar é decomposta em seus vários elementos. Um artigo de Tonucci (12) sugere uma relação desses elementos:

(12) FRANCESCO TONUCCI, *A pesquisa na Escola: Notas para debate*, p. 67

mentos: relação entre o conjunto das características do aluno e a progressão dos conhecimentos, conhecimento das potencialidades cognitivas e expressivas do aluno, adequação dos conteúdos e metodologia tendo em vista objetivos de formação cultural e científica e suas funções socialmente úteis, uso das deficiências de origem como ponto de partida, atenção ao significado das experiências ambientais e cognitivas do aluno para o rendimento escolar, atenção ao problema da linguagem (comunicação docente), relação família-escola etc.

Delineia-se, assim, uma pista rica aos programas de Didática e Prática de Ensino, caracterizada por uma busca crítica de uma metodologia de ensino que preserva a especificidade do pedagógico mas ao mesmo tempo encara o ensino como um todo, encontrando a dimensão política do pedagógico.

O 4º nível de investigação refere-se à pesquisa educacional mais ampla, de caráter acadêmico, e que poderia também, denominar-se pesquisa de base. Concordando com a sugestão de M. Ludke (13) já é momento de se fazer um levantamento de tudo o que se tem produzido no país sobre métodos de ensino e recursos didáticos; afastando preconceitos, é necessário buscar nesses estudos indicações de práticas técnico-didáticas relevantes para o trabalho docente. Nossa propósito profissional, assentado num compromisso político e num pensamento crítico, deve levar-nos a recorrer aos meios eficazes de ação docente a fim de assegurar melhores condições de desenvolvimento escolar de nossos alunos. Nesse sentido ainda, há outras tarefas de pesquisa de base a serem assumidas: a seleção de conteúdos e o ensino de 1º grau para a escola pública atual, o estudo da prática docente de professores da escola pública tidos como bem sucedidos, revisão de procedimentos de pesquisa-ação que junta o pesquisados acadêmico e o professor, 13

(13) Menga LUDKE, "Novos Enfoques da Pesquisa em Didática", in: Vera M. CANDAU, *A Didática em Questão*, p. 68. Vera, também na mesma obra, Newton C. BALZAN, "A pesquisa em Didática - Realidade e Propostas", p. 81.

mites e alcances da tecnologia educacional, o livro didático e outros materiais de ensino, o estudo de currículos frente a uma escola unitária de caráter nacional.

Em síntese, é preciso voltar ao óbvio, ao que parece ser o mais banal quanto se fala de formação de professores: o domínio de um saber científico referente à disciplina que se ensina e aos conhecimentos pedagógico-didáticos propiciados pelas ciências da educação, domínio do saber-fazer e seu constante aperfeiçoamento, tudo isso aliado ao domínio de meios cognitivos de interpretação da realidade mais ampla articulando sala-de-aula e sociedade. É preciso centrar-se na idéia do professor enquanto portador de mediações. Os professores não nascem professores, embora muitos tenham o dom do magistério; pedagogia é uma ciência prática, mas que não dispensa a mediação teórica; não é suficiente a Prática de Ensino restrita ao conhecimento dos métodos, mas também não é suficiente esperar que a ida à "prática" leve espontaneamente à consciência das situações pedagógicas e transforme o professor em professor.

P A I N E I S

I. O PAPEL DA POLÍTICA NA PRÁTICA DE ENSINO

A PESQUISA, A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DO DIA A DIA.
Dulce Maria Pompeo de Camargo Leme (Universidade Estadual de Campinas), Ernesta Zamboni (Universidade Estadual de Campinas), Helen Costa Lopes de Freitas (Universidade Estadual de Campinas), Maria José Pereira Monteiro de Almeida (Universidade Estadual de Campinas). Lilian L.M. da Silva (UNICAMP)

Ver na escola o local privilegiado para desenvolvimento da atividade didático-pedagógica, não admitindo a educação desvinculada de seus condicionantes sócio-econômico-políticos, implica num trabalho constante, que vai da identificação às tentativas de atuação numa dada realidade.

Essa postura pressupõe uma integração constante pesquisa-ensino passando por reflexões de todos os elementos envolvidos sobre a relação teoria-prática e a especificidade de cada área.

O objetivo deste painel será discutir a formação do profissional a partir de reflexões calcadas em "experiências" na prática de ensino, nas seguintes áreas: Física, História, Pedagogia-Habilitação Magistério e Sociologia e Língua Portuguesa.

A PRÁTICA DO DIALOGO E O DIALOGO NA PRÁTICA (DE ENSINO)

Regina Taam Dart - Rio de Janeiro

A incomunicabilidade entre os diversos graus de ensino na impossibilidade de diálogo entre professores de Prática e determinado grau e seus alunos, futuros professores de graus de ensino estruturalmente inferiores.

Em última análise, os entraves ao diálogo, tanto de ordem física, quanto afetiva, ameaçam a própria ação pedagógica.

A QUESTÃO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL NA PRÁTICA DE ENSINO: FATOR DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL X RESPONSABILIDADE SOCIAL.

Andréa Nehring PUC - São Paulo, Denise Martinez PUC - São Paulo
Daisy Palma Mola PUC - São Paulo, Neyde Freitas PUC - São Paulo
Angela Maria Biz Rosa Antunes - PUC - São Paulo.

A reflexão desenvolvida refere-se ao processo de estudo, desenvolvido nas cadeiras de Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau, de trabalhos que convergiram para o estudo de técnicas diretivas e não diretivas na Escola de 1º grau.

Durante o processo de estudo nossa responsabilidade pessoal foi se apropriando de nosso espaço profissional e social, processo esse que envolveu cinco momentos, mutuamente dependentes e inclusivos, quais sejam:

- o querer e a motivação para o querer.
- o como fazer e a necessidade de embasamento teórico.
- o onde fazer e suas limitações.
- como extrapolar o realizado, comunicando-o.
- extrapolar para o social.

A REINTRODUÇÃO DA FILOSOFIA NO 2º GRAU- Prof. Dr. Milton Meira do Nascimento, Professor de Filosofia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Prof.Dr. Franklin Leopoldo e Silva, Professor de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo., Prof.Dr. Luadir Barufi, Professor de Prática de Ensino de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A reivindicação e a implantação do Curso de Filosofia no 2º Grau da Rede Oficial de Ensino mobilizou um grupo de professores e alunos que, reunidos junto do Departamento de Filosofia da USP, realizaram um amplo trabalho sobre a disciplina, grade curricular, preparação de professores e material didático

disponível e ou necessário. As questões selecionadas para este Painel serão encaminhadas a partir dos trabalhos desse grupo, tendo em vista uma reflexão de âmbito nacional sobre o problema bem como um retorno enriquecedor na continuidade do trabalho. Destacam-se os temas:

1. Perspectivas da Disciplina: conteúdos e métodos de ensino da Filosofia.
2. Papel da Filosofia com relação ao Currículo de 2º Grau.
3. A formação do professor de Filosofia.
4. Material didático para um novo Curso.

AÇÕES INTEGRADAS QUE PERMITEM A MELHORIA DO CURSO E AUXILIAM AS AÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO (PE) DE CIENCIAS E BIOLOGIA. Maria Raineldes Tosi, Sebastião Garcia Costa, Hélio Gonzales, Arcy Sebastião Pereira Quaglio, José Eduardo Diotto - Os anos finais da década de 70 marcaram a criação do Projeto Pedagógico (PP) da FIUCAMP e em consequência das suas Faculdades e Institutos. Até então, na Faculdade de Biologia, os professores eram contratados pelos títulos e experiência no magistério de 1º e 2º graus, o que permitia a existência de cursos eficientes, porém desintegrados. Foi o advento do PP, a redepartamentização (que estava diretamente ligada a ele) que permitiu em primeiro lugar, diversas reuniões para a análise crítica e reelaboração, das ementas das disciplinas e integração entre os professores da área pedagógica. Em 1980, estes professores assim integrados iniciaram um processo de entrosamento com as disciplinas específicas, agora amparados pela direção da FB, que sentiu a necessidade de melhor atuação nesta área. Com estas medidas, conseguimos para a Didática: sua alocação (juntamente com a Psicologia da Aprendizagem), na 2ª série um programa introdutório que efetivamente conduzisse o aluno aos conceitos pedagógicos e para a execução dos Planos de Curso e de Aula, professores "padrinhos" da escola de 1º e 2º graus. Propusemos que a Estrutura da EEPSP

tivesse a responsabilidade de auxiliar a PE através do desenvolvimento de conceitos que introduzissem o aluno na diagnose das escolas onde futuramente iriam estagiar. A PE passou a ter 4 horas semanais em sala de aula, sendo que 2 delas deveriam ser destinadas ao desenvolvimento da Didática Especial, complementando os programas das demais disciplinas pedagógicas e específicas. No estágio a integração foi maior em atividades como a feira de ciências. Embora o curso tivesse um crescimento bem maior que nos anos precedentes, as dificuldades permaneciam as tradicionais. Neste ano de 1984, novo fator passou a vigorar: o trabalho de grupo de alunos incentivando a partir da semana do calouro, a preparação da Licenciatura. Todas estas práticas deverão ser discutidas no III Encontro de PE.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-DISCUTINDO E BUSCANDO ALTERNATIVAS - Vera Lúcia Costa Ferreira, Universidade Gama Filho Rio de Janeiro.

O objetivo do estudo é discutir a validade de um modelo de Estágio Supervisionado em Educação Física com prática de ensino pluri-referenciada.

A educação formal enquanto processo intencional regulado dentro de um sistema, pressupõe ações deliberadas dos professores de Educação Física durante as situações de ensino. E como tal, implica durante um dado período de sua formação aquele que antecede o ingresso na realidade profissional, num modelo de estágio supervisionado que lhe facilite a consciência e reflexão a cerca das decisões instrucionais e das implicações dessas decisões sobre o desenvolvimento dos alunos de si mesmo.

O marco conceitual do currículo, a ação pessoal do professor-orientador, a diversificação de atuação, a metodologia centrada no diálogo em consultorias, concebido como uma necessidade existencial, e uma avaliação contínua, possibilitando a formação de hábitos de investigação pessoal, são os pontos discutidos

dos no referido modelo de estágio supervisionado.

Conscientes de que formar um profissional de Educação Física é, essencialmente, formar-lhe a atitude de renovação, acredita-se que a busca da identidade desse profissional dar-se-á se, durante os períodos iniciais de sua formação lhes for respeitada e facilitada a procura de sua individualidade única até emergir o homem livre, autônomo capaz de transformar a realidade onde irá atuar.

UMA EXPERIENCIA DE ESTÁGIO EM EQUIPE INTERDISCIPLINAR - Cláudio Manoel Péres da Rocha e Silva, Eliseth Faria Silva, Gislaine Maria de Carvalho, Thereza Soares Féres, Vânia Valladars Coelho de Andrade.

O projeto de Estágio Integrado Pedagogia - Licenciaturas, envolvendo alunos Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, História, Geografia, Ciências Biológicas, Português e Inglês, de I e II Graus, objetivou proporcionar aos estagiários situações, na PUC-MG e nos Campos de Estágio, de percepção e vivência do processo educativo como ação pedagógica integrada entre especialistas e docentes.

Foram desenvolvidos projetos previamente solicitados pelos Campos de Estágio em função de suas necessidades.

Propomos-nos a apresentar a estrutura e desenvolvimento desta experiência que envolveu os professores e especialistas dos Campos e professores da PUC-MG abordando os seguintes aspectos:

- seleção dos Campos de Estágio;
- Formação das equipes;
- orientação e acompanhamento das atividades de estágio por equipe e por habilitação;
- avaliação.

PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA - Maria Salete van der
wel - Centro de Educação-Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese a respeito da experiência em andamento de uma Prática de Ensino de Sociologia indissociável da Metodologia de Pesquisa Participante, em execução no Centro de Educação da Universidade da Paraíba.

Trata-se de uma nova proposta que envolve o próprio conteúdo da disciplina, bem como toda a metodologia de ensino.

Quanto ao conteúdo, tomamos como ponto de partida a própria realidade social para ser refletida e trabalhada por todos que estão envolvidos nesta Prática de Ensino, isto é, professores, estagiários e classes populares. Evidentemente, isto implica num compromisso assumido em função dessa realidade. Sendo assim, não cabe mais, de forma alguma, uma metodologia de ensino descomprometida e dominadora que toma, tanto os estagiários como as classes populares como objeto, mas exige uma nova metodologia crítica e participativa, onde todos os envolvidos são protagonistas de um processo onde a realidade vivida se constitui no objeto de estudo dos sujeitos que atuam e participam da mesma. Isto pressupõe que a Prática de Ensino se torne investigação que, na associação prática/reflexão produz novos conhecimentos que, por sua vez, implicam numa ação transformadora dessa realidade.

Nessa proposta, Prática de Ensino de Sociologia e investigação são dois momentos de um mesmo processo.

Nesta perspectiva, o campo de estágio toma conotações específicas. Concretamente, a Prática de Ensino de Sociologia atua em associações, presídios, favelas, sindicatos e outros setores populares onde é desenvolvido um trabalho investigativo/educativo com todos os participantes.

PRÁTICA DE ENSINO: A SERVIÇO DE QUEM ?

Heloísa Dupas Penteado - Faculdade de Educação, USP - São Paulo,
Nídia Nacib Pontuschka - EEPSG Architiplano dos Santos - São Paulo,
Circe Maria Fernandes Bittencourt - EEPSG Architiplano dos Santos - São Paulo Eulina Pacheco Lufti EEPSG Architiplano dos Santos - São Paulo, Stella Maria de F. Quental EEPSG Architiplano dos Santos (estagiária) - São Paulo.

Objetivo: Identificar o processo de "integração" propiciado pela disciplina Prática de Ensino em três níveis diferentes: a) integração entre 1º, 2º e 3º graus de ensino; b) integração entre as disciplinas do curso de Licenciatura; c) integração entre a Teoria e a Prática Pedagógica.

Resumo: Esse painel será o relato de uma experiência de estágio de alunos de Prática de Ensino de Ciências Sociais com professores da rede oficial de ensino de 2º grau, que vem se desenvolvendo ao longo de 4 anos, através da qual a Prática de Ensino se define como um momento de indagação e reflexão teórica sobre o trabalho escolar, e este como um momento de vivência concreta de recomendações teóricas, num processo de realimentação recíproca, propiciador, no que diz respeito à Prática de Ensino de integração nos três níveis acima mencionados.

PRATICAGEM DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA ANDRAGÓGICA - Maria Helena Figueiredo Medina, UGF-RJ.

O relato da experiência tem como objetivo estabelecer ligações entre o desenvolvimento de habilidades docentes e a instalação de hábitos pelo professor quando atuando em classe. A clientela é composta por adultos, de formação diversificada, nível superior, de tempo integral tomado por suas atividades profissionais. O arcabouço teórico é de educação informal no campo da Andragogia. Demonstrações em relação a segmentos da aula proporcionam experiências cumulativas de docência na fase inicial. O exercício da liderança docente em aula completa se dá por simulação.

ções precedidas por tarefas teórico-práticas. Paralelamente, são feitas comunicações de temas. Todo o processo utiliza auto-avaliação e avaliação cooperativa. Como principais efeitos do trabalho tem-se a precisão da análise crítica e o aumento de alternativas na consideração de procedimentos didáticos.

PRÁTICA DE ENSINO: ALCANCE E LIMITAÇÕES. Ricardo Cusinato, UNESP-Campus de Araraquara, SP.

Neste artigo procuro por em questão e espaço da disciplina Prática de Ensino na Universidade. Para a realização dessa tarefa considero dois aspectos fundamentais do trabalho docente nesta disciplina: a interdisciplinaridade implícita na formação do docente responsável da teoria dos cursos de licenciatura na Universidade para a atuação do professor na rede de ensino de 1º e 2º graus. A análise destas questões leva a outra de maior relevância: os cursos de licenciatura:

PRÁTICA DE ENSINO AO SERVIÇO DA INNOVAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS-MATÉRIA Maria Inês Copello de Levy - URG - Rio Grande, Ana Maria Cafruni URG - Rio Grande.

O objetivo do presente trabalho é discutir a validade de uma modalidade de Prática de Ensino voltada para a preparação do licenciado como agente de mudança, na procura de um ensino de ciências dinâmico, crítico, criativo e compromissado com a realidade circundante.

Serão expostas as peculiaridades desta modalidade de estágio onde o estagiário passa a atuar em cursos de implementação para o ensino experimental de ciências para professores em exercício no 1º grau.

Ditos cursos estão vinculados às atividades do SAMECI (Serviço de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências), serviço interdepartamental envolvido na ação extensionista da Universidade.

O início das atividades do SAMECI já foram apresentadas no ENPE I em 1983.

TEXTO DO ALUNO X LIVRO DIDÁTICO - Elza Yasuko Passini.

1. O problema do Ensino de Geografia, hoje. Uma geografia ainda de decorar conceitos, nomes de rios, serras, países e capitais.

2. O problema dos Livros Didáticos.

3. Método: Utilização do texto do aluno. O aluno vê, observa, discute e escreve o que viu e entendeu. Inicia-se com o espaço mais próximo para através do interesse do próprio aluno, expandir o espaço analisado.

4. Instrumentos: jornais do bairro, jornal do Metrô, panfletos, artigos de revistas, termômetro, bússola, trena e principalmente papel branco!

5. Trabalho do professor: coordenar os passeios, as discussões, auxiliar o aluno em suas redações, procurar a integração com os outros professores.

6. Integração: Matemática, Ciências, Educação Artística e Português.

7. Avaliação: O aluno entusiasmado enfeitando o caderno com fotos, recortes, sabendo que comanda a aula, como sujeito do próprio processo de ensino vai além do programado. Ele procura, ele exige, ele sabe o que está fazendo e porque está fazendo. Por isso, não foi necessário uma avaliação com tabelas de B+, C-. Ele foi além. E a avaliação também deve acompanhá-lo.

8. Universo: 5ºs. séries do Curso Diurno do E.E.P.G. Deputado Nelson Fernandes.

II. Integração Teoria e Prática: restrições e
viabilidades

A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO INSTITUTO DE LETRAS, CIENCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO - UNESP-ARARAQUARA - SP. Marília Martins Coelho (Coord. do curso de Estudos de Licen. Integrada), Berenice Crestana Guardia, Luciana Maria Giovani - Depto. Didática - ILCSE UNESP - Araraquara - SP.

O Depto. de didática e o Grupo de Estudos de Licenciatura Integrada do ILCSE, fundamentados nos princípios que regulamentam a organização curricular do curso de Pedagogia e da Formação Pedagógica na Licenciatura, têm como preocupação básica integrar teoria e prática na formação do professor. Isso se dá em dois níveis: a) do temário e b) da distribuição das atividades da disciplina Prática de Ensino. No temário, a integração implica numa reorganização particular do conteúdo, partindo dos aspectos mais amplos para os mais específicos e práticos. O trabalho sobre um temário visa evitar a tradicional compartimentalização do campo pedagógico e permite para efeitos formais distinguir a especificidade de cada disciplina. Na programação da Prática de Ensino, a integração implica, de um lado, o contato do aluno com as possibilidades de efetivação das propostas contidas no temário; de outro, na identificação e exercício, por parte do mesmo, do conjunto de atividades que cabe ao professor no desempenho de sua função. Na Licenciatura a Prática Ensino inclui: 60 hs de atividades teórico-práticas e 30 hs de estágio supervisionado. Estas se distribuem em: 15 hs para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, com trabalho sobre o Plano escolar; 15 hs para psicologia da Educação com observação de comportamento de aluno; 15 hs para Didática, concentradas na atividade do docente de 1º e 2º graus e 45 hs de atividades propriamente docentes na rede oficial de ensino. Na Habilitação Magistério de 1º e 2º graus do curso de Pedagogia e Prática de Ensino inclui: 120 hs de estágio supervisionado na rede de 1º grau, com observação, participação e regência nas 3 áreas do currículo e 90 h nas disciplinas pedagógicas da Habilitação Específica de 2º grau para Magistério, com estudo e análise de documentos orientadores, observação, participação e regência.

A PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO GRAU, NA PERIFERIA - UMA EXPERIÊNCIA DA UNIMEP. Marineusa Gazzetta, Universidade Metodista de Piracicaba - SP.

O presente trabalho tem por objetivo mostrar como está sendo desenvolvida a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Matemática.

O curso de licenciatura em Matemática funciona no período noturno e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são desenvolvidos no 8º semestre. Procuramos, então, nos cursos específicos de Matemática já ir formando uma postura reflexiva e crítica dos alunos frente ao processo educacional. Assim ao chegar no 8º semestre, os alunos já estão preparados a uma atuação em escolas.

Mostraremos como é feito esse preparo anterior, como é preparado o estágio e como é desenvolvido.

A PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - Júlia Kawasaki Hor
UNESP/Campus de Marília.

Este relato refere-se ao trabalho desenvolvido na formação do profissional especializado a partir da compreensão de seu desempenho, face aos aspectos de seu próprio desenvolvimento e das pessoas com quem se relaciona profissionalmente. O aprendizado derivado da Prática de Ensino coloca o estagiário em situações estruturalmente variadas em experiências e desafios quanto à conduta mais adequada, tendo em vista o seu crescimento como pessoa na relação com o outro. O estágio integrado de estudantes dos Cursos de Psicologia e de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial, fundamentado na dinâmica das relações interpessoais junto ao Serviço especializado no Atendimento de Excepcionais, nas dependências da Faculdade, pretende assegurar a compreensão da deficiência como fenômeno gerador de profundas implicações sociais. Da conduta do especialista depende a manutenção ou alteração dos mecanismos de legitimação da condição de excepcionalidade.

cionalidade de uma parcela significativa da população estudantil. Os estagiários vivenciam experiências e experimental emoções que os levam a analisar valores, atitudes, expectativas, simbologias e linguagens diferentes que lhes permitem lidar com aspectos afetivos a nível de realização profissional. desta forma, vabiliza-se ao estagiário analisar suas reações: 1. diante do excepcional e de seus familiares; 2. no contato com os colegas; 3. no contato com outros profissionais e comunidade em geral. Conhecer-se, ao longo do Curso, como futuro profissional especializado tem indicado entre os estudantes uma tendência para atitude positiva frente à excepcionalidade. Esta proposta originou-se da percepção de que o educador parece estar perdendo, gradualmente, os laços que o prendem às ciências humanas, transformando-se num técnico treinado a formar máquinas mentais, esquecendo-se que os aprendizes têm seu mecanismo, em grande parte, determinado pela qualidade das relações interpessoais.

A REALIDADE-NUA E CRUA - DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Maria José Guedes - EESP "Prof. Alberto Conte"/ PUC/ FFNSra. Medianeira; Dulce F. Arena-EESP "Prof. Alberto Conte"; Many Ravagnani Vargas - EESPG "Prof. Alberto Conte"; Maria Lúcia F. Otake - EEPSPG "Prof. Alberto Conte"; Maria Terezinha M.P. Leite EEPSPG "Prof. Alberto Conte".

Trabalhando desde há muitos anos na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as professoras pensam conhecer a nossa realidade em relação às disciplinas e saber da quase impossibilidade de os nossos alunos cumprirem a que a legislação exige. Preocupadas com os problemas surgidos frequentemente na área, planejaram e aplicaram um questionário/opinionário, com a finalidade de, a partir da (s) opinião (ões) dos alunos e delas próprias, refletirem sobre a realidade mostrada e proporem sugestões para melhorar seu trabalho e de todos (as) que trabalham nessas áreas. A equipe acredita que, com este trabalho, está con-

tribuindo para que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado possam atingir os objetivos propostos e sejam, de fato, o centro das diferentes disciplinas que formam a estrutura curricular do Magistério, todas elas através de integração contribuindo para o ajustamento do futuro professor/educador. A pesquisa foi feita - em ação - isto é, com o público que estava "vivendo" os problemas do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino. A população da pesquisa é heterogênea, mas as conclusões e resultados são os mesmos no 2º e 3º graus e em escolas: com Magistério pela manhã, pela manhã e à noite, à tarde, com 1º e 2º graus, apenas com 2º grau, estaduais, particulares. O questionário foi respondido em classe, sem obrigatoriedade de resposta. O trabalho foi dividido em cinco partes, como segue: 1. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Lei, para o 2º e 3º graus; 2. Os objetivos da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado no 2º e no 3º graus; 3. As funções do Supervisor de Estágio e a necessidade de uma equipe integrada; 4. A pesquisa: população, locais da pesquisa, pesquisadoras, o instrumento utilizado, a aplicação, a tabulação dos dados e os resultados; 5. Conclusões e propostas a partir dos resultados da pesquisa e sugestões dos alunos; aspectos negativos e positivos da Prática de Ensino. Algumas das propostas das professoras: classe para treinamento e trabalho dos alunos no horário mesmo de aulas dos estagiários: convívio com creches e parques infantis, com os estagiários responsáveis pela regência e direção de classe e supervisão; estágio remunerado; alunos de 2º e 3º graus como substitutos eventuais, entre outras.

A RECUPERAÇÃO PARALELA COMO ATIVIDADE DO ESTÁGIO DE PRÁTICA DE ENSINO- Paulina Celi Gama de Carvalho (Coordenadora); Gilda Maria Grumbach Mendonça; Ricamar Peres de Brito Fennandes Maia Universidade Gama Filho - Rio de Janeiro.

Objetivos: Oferecer ao estagiário atividades de prática efetiva em Escola de 2º Grau.

Prestar serviço à Escola de 2º Grau onde o estágio acontece.

Com vistas aos objetivo supra, iniciou-se na Universidade Gama Filho um trabalho experimental de recuperação paralela envolvendo estagiários e alunos do 2º Grau com deficiência de rendimento.

O trabalho desenvolve-se da seguinte forma:

- 1º) O estagiário cumpre as atividades exigidas pela Cadeira de Prática de Ensino; observações, co-participações, regências, etc.
- 2º) A partir dessa primeira etapa, onde é orientado para observar alunos que estejam apresentando dificuldades, ele elabora um plano para atender a esses alunos.
- 3º) Com base nesse planejamento, o estagiário dá atendimento individual ou a pequenos grupos, conforme o número de alunos com dificuldades.
- 4º) Finalmente, o estagiário prepara uma valiação com o professor da escola de 2º Grau, para ser aplicada aqueles alunos.

ANALISE CRITICO-METODOLOGICA DE UM PLANO DE ESTAGIO SUPERVISIONADO Maria do Carmo Bezerra Leite.

Objetivo do Painel - Analizar criticamente um Plano de Estágio Supervisionado e dar contribuições no sentido de aperfeiçoá-lo.

Desenvolvimento do Painel - 1º-leitura do Plano pelos participantes; 2º análise com comentários e discussão do Plano; 3º fechamento do Painel com uma síntese das críticas e das sugestões.

A FORMA AO CONTEÚDO - Profs: Marisa Ramos Barbieri (FFCL/USP/RP); Célia Pezzolo de Carvalho (FFCL/USP/RP); Natalina Aparecida Lagona Sicca (FFCL/USP/RP - CENP/SP);

O painel abordará a trajetória da Prática de Ensino, da forma ao conteúdo e do conteúdo forma, considerando os aspectos históricos - conjunturais e estruturais - dessa trajetória. A.P.E. tem sido considerada nos seus aspectos formais (tipos, horários, critérios de avaliação dos estágios; expedição de atestados) como disciplina da Licenciatura, deixando de aprofundar a questão do conteúdo e da reflexão teórica que a prática docente exige. O professor de P.E. vive uma situação conflitante entre textos legais que proclamam um compromisso muito grande e pretenso para a P.E. e uma realidade que não dispõe das mínimas condições para que se realize um programa de treinamento docente, o qual também é mal definido. Via de regra, o professor de P.E. é um intermediário entre a agência formadora e a receptora dos estágios, desacreditado na Universidade e mal visto nas escolas. Seu programa tem como núcleo central o estágio mas exige uma proposta educacional que via de regra é organizada a partir de orientação ditada pela formação específica da graduação, acrescida da experiência profissional e de estudos na área educacional. Cumpre destacar alguns desafios que estão presentes na prática P.E. - o problema central da P.E. está relacionado à investigação do seu programa (que não se resume nos estágios) - provocar a emergência das contradições próprias de uma disciplina profissionalizante de final de curso de Licenciatura, que tem a incumbência de desenvolver o treinamento docente nas escolas de 1º e 2º graus. - a natureza interdisciplinar de P.E. (ou do próprio professor de P.E.) - a nível da realidade, os fundamentos teóricos do programa de P.E. estão fragmentados.

ESCOLA NORMAL: RELATO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO NA EEPSG "CARLOS GOMES" - CAMPINAS, VISANDO SUA REESTRUTURAÇÃO. Cristina Alvim Castello Branco, Irene Nardini Dantas de Campos e Jussara Almeida Dias. Professoras da EEPSG "Carlos Gomes", Campinas SP.

O presente painel vem mostrar um trabalho ligado à habilitação de Magistério à nível de 2º grau, antigo Normal, realizado na EEPSG "Carlos Gomes", através do Centro de Estudos Educacionais (CEED) que surgiu em 1983, tendo o objetivo maior de criticar pela pesquisa, por meio de debates, treinamentos intensivos, outras possibilidades de tratar temas que perderam o seu sentido valorativo pelo desgaste que sofreram por terem ficado presos a padrões estabelecidos dos esquemas profissionais rígidos e ultrapassados.

Inicialmente, sentimos como fato evidente a falta de informação de trabalhos que vêm sendo realizados em todas as áreas de ensino. Esse desconhecimento, por sua vez, leva a uma valorização da razão teórica sobre a razão prática, o que implica um acúmulo de teorias fragmentadas em diversas disciplinas, que redundam numa mesma sistemática: o engavetamento de matérias que se ligam e a falta de visão para se adquirir procedimentos que levam à unificação do saber.

Finalizando, mostraremos o desenvolvimento do curso de "Pensamento e Linguagem" que se realizou em 1983 e 84 e suas consequências "dentro da sala de aula", para o futuro profissional da Educação à nível de 1º grau, seus professores, e o desencadeamento a propostas de mudanças do currículo da habilitação de Magistério. Estas propostas fazem parte da avaliação do curso de "Pensamento e Linguagem" e de um questionário formulado ao 4º Ano Magistério (turmas de 1984) que se tornou base para discussão com os professores de Magistério e alunos de 2º e 3º anos.

**EXPERIENCIA EM PRÁTICA DE ENSINO EM CIENCIAS SOCIAIS NA UFPA -
Maria de Nazareth Soeiro Cerqueira - UFPS - Belém-PA.**

O curso de licenciatura plena em Ciências Sociais da UFPS tem como objetivo preparar profissionais habilitados para atuarem na rede de 1º e 2º graus de ensino. Os alunos de Prática de Ensino fazem estágios nas disciplinas Moral e Cívica e OSPB. Durante dois semestres pudemos verificar que os estagiários, mesmo os que já lecionavam, demonstravam falta de preparo no "o quê" ensinar e no "como" ensinar.

Tendo colo o pressuposto teórico que a educação é "política" (tema de vários seminários com os alunos) e detetando o fato acima referido, optamos por estruturar os cursos de Prática de Ensino I e II em Ciências Sociais, de forma a que o aluno seja estimulado a pensar o seu fazer profissional tanto em termos do que ensinar, pesquisando os conteúdos programáticos das disciplinas, e no como ensinar, criando estratégias que sejam instrumento para estimular o pensar de seus alunos.

Neste trabalho relatamos o andamento das experiências desenvolvidas no Laboratório de Prática de Ensino I e II em Ciências Sociais, que é uma das alternativas para corrigir a precária formação do futuro docente. Também descrevemos de que modo, no Laboratório, se está tentando desenvolver de modo integrado as funções fins da Universidade brasileira: ensino, pesquisa e extensão.

PLANEJAMENTO DO ENSINO DE ... INTEGRAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E DESEMPENHO. Lafayette Ibraim Salimon, Gisela M. de L. Braga, Maria Alice A. de Souza e Yara Safady - IBILCE / Sjr PRETO - UNESP. São Paulo.

Objetivo: demonstrar a necessidade de uma disciplina capaz de integrar os conteúdos curriculares objeto de registro para lecionar (teoria) às expectativas de desempenho docente(prática)

PROCEDIMENTOS: 01 - elaboração de um projeto piloto de disciplina optativa denominada Planejamento do Ensino de Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa - 5ª a 8ª série;

02 - desenvolvimento de estágio com três alunas do Curso de licenciatura em Letras que tenham cursado pelo menos dois anos de Língua Portuguesa e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, visando ao teste de validação do projeto piloto;

03 - seleção de recursos e estratégias instrucionais pelas estagiárias, a partir da leitura, análise e discussão da bibliografia oferecida pelo docente e constante do projeto piloto.

RESULTADOS: 01 - Conhecimento de uma terminologia técnica pertencente ao discurso pedagógico do sistema de ensino;

02 - passagem da compreensão da Doutrina do currículo fixada pelo Parecer C.F.E. nº 853/71 para a expectativa de desempenho docente mediante a análise e conceituação das etapas e tipos de planejamento de ensino, bem como dos guias e subsídios curriculares editados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo como referencial o Plano Ordenado por sequências dos objetivos e conteúdos do ensino de Língua Portuguesa para as séries terminais (5ª a 8ª) do primeiro grau;

03 - validação do projeto piloto e identificação de critérios para observação do desempenho das estagiárias (ou das alunas do curso optativo) quando da realização da Disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa;

04 - evidência de que Planejamento do Ensino de ...é disciplina curricular necessária à integração dos conteúdos curriculares (domínio do conhecimento) e de sua prática (domínio do desempenho profissional).

"LEITURA CRIATIVA: ENSINO E APREDIZAGEM". - Carmem Lúcia Hussein.
Pesquisadora do CNPq do Instituto de Psicologia da USP.

Este estudo tem como objetivo analisar o processo en
sino e aprendizagem da leitura criativa conforme vem se apresen-
tando na literatura científica. Algumas indicações foram detecta-
das. Enquanto a primeira enfatiza a importância do comportamento
do professor na condução deste processo, principalmente, o uso
de questões divergentes, a segunda considera a adequação do mate-
rial ou programa para o desenvolvimento deste comportamento (C.
A.P.E.S.).

LEVANTAMENTO DE OPINIÕES DE PROFESSORES SOBRE O ESTÁGIO E O ESTA
GIÁRIO - Ana Maria Maceira Pires - C.I.E.S. "Farias Brito" - São
Paulo; Beatriz Costa Bernardes - C.I.E.S. "Farias Brito"-São Pau
lo; Maria Tereza Gomes Pereira - C.I.E.S. "Farias Brito"-São Pau
lo; Rail Gebara José - C.I.E.S. "Farias Brito" - São Paulo.

O presente levantamento deveu-se a uma reflexão dos
professores orientadores de estágio do C.I.E.S. "Farias Brito" ,
a partir da leitura dos relatórios apresentados pelos estagiá-
rios e ponderações sobre os primeiros.

Foram levantadas hipóteses sobre a seriedade com que
é visto e/ou realizado o estágio; os fatores que, nas atuais con
dições prejudicam o alcance dos objetivos reais do mesmo; a fal-
ta de condições para a realização de aulas práticas pelos profes-
sores e/ou estagiários; como o estagiário é visto/percebido na
rede onde estagia e o que dele se espera e/ou se permite que rea-
lize.

O objetivo deste trabalho, portanto, é trazer ao co-
nhecimento dos colegas o resultado do levantamento das opiniões
dos professores que recebem os licenciados para estagiarem e bus-
car uma reflexão conjunta sobre e a partir desses resultados.

"NOVO CONCEITO NA PRÁTICA DE ENSINO DO ORIGAMI(DOBRADURAS DE PA
PEL)" - Maria Helena Costa Valente Aschenbach.

- I - Histórico e Etmologia da palavra
- II - Considerações gerais sobre os novos métodos da didática baseados na
 - 1) Psicologia do desenvolvimento dos processos mentais
 - 2) Moderna psicologia da aprendizagem
- III - Fases de prévia manipulação do papel dentro do processo de prontidão
- IV - Adequação das fases durante o processo de aprendizagem
- V - Alternativas para a integração teórico-prática
- VI - DOBRADURA na interdisciplinaridade.

O dobrar papel é uma arte tão antiga quanto à existência do papel propriamente dito, originário da China, através do macerar e prensar a casca de arroz.

Nos países orientais a passagem do conhecimento dessa técnica de transformar uma simples folha de papel em objetos de uso diário e de enfeites para festas populares e religiosas, durante muito tempo foi feito só oralmente, chegando a constituir até mesmo tradição entre os membros de uma família. Cabe ao Japão, a primazia máxima dessa arte por terem codificado o seu aprendizado, tornando-a internacionalmente conhecida por ORIGAMI, cuja etmologia significa: ORI = Dobrar e KAMI = Papel. Quando unidas, estas duas palavras, o K passa a ter o som de G, assim como no KIRIGAMI (KIRI = Cortar) arte através da qual o Origami muito se enriquece no seu aspecto decorativo.

E de se lamentar o fato de que nem sempre os livros de Origami são decodificados com facilidade pelos que procuram neles um guia para a confecção dessas figurinhas de formas e aspectos tão inusitados, como as aves que "voam", os sapos de pulam as flores que se abrem e fecham, as corujas que viram camba-

lhotas e muitas outras mais... Tendo em vista essa dificuldade é que vimos nos aperfeiçoando dentro dos novos métodos de uma didáctica, a qual se baseia não só na psicologia do desenvolvimento dos processos mentais, como também na moderna psicologia da aprendizagem.

O adulto com dificuldade de coordenação motora possui muitas vezes as mesmas dificuldades de uma criança, portanto, uma prévia manipulação do papel, possibilitando a cada um a demarcação do seu próprio espaço facilitará, sobremaneira, a sua motricidade para chegar a confeccionar as Dobraduras ditas, com grande estímulo à criatividade. Aprofundar-se no processo criador implica num estar atento às modificações de comportamento do EDUCADOR e do EDUCANDO, assim sendo a pesquisa deve ser uma constante na prática de ensino.

Deve-se ainda estar sempre atento à adequação das fases de pré-manipulação do papel, de acordo com o grau de capacidade de cada um, a fim de não saturar e de não frustar o interessado no processo de aprendizagem dessa arte-magia.

Uma vez que essa metodologia é desconhecida nos cursos de Magistério, os educadores que tiverem a oportunidade dela se inteirarem estarão a partir de então, capacitados a aplicá-la, respeitando a individualidade de cada aluno, o qual dará ao seu trabalho, à sua Dobradura, a marca de sua personalidade. Tem-se procurado evitar padrões pré estabelecidos de conceitos tais como: bonito, feio, errado, certo, por outros como: original, diferente, engraçado, mais semelhantes com, etc. - respeitando-se inclusive, interpretações a respeito de um resultado final, bem dentro de um "assim é se lhe parece".

As alternativas para a integração Teoria-Prática devem brotar da prática com fundamentação teórica, possibilitando assim, sempre que necessário, uma revisão dessa. A viabilidade dessa integração se processa à medida que os alunos-mestres se entusiasmam com certas passagens das dobruras do papel, aproveitando-se a oportunidade para informá-los de como teoricamente isso

ocorre, decodificando-se então, o código internacional do Origami, de maneira acessível, a fim de motivá-los a consultas bibliográficas para um maior domínio e enriquecimento do trabalho.

Através dessa atividade lúdica por excelência, onde se tem a oportunidade de tornar patente o que está latente, característica essa, aliás, própria da arte-educação, conclue-se que a Dobradura possibilita a interdisciplinaridade à medida que se saiba aplicá-la, adequando-a no desenvolvimento das disciplinas a serem transmitidas.

Numa troca de idéias, análise de trabalhos de crianças e de alunos-mestres e num dar-se largas à imaginação e criatividade, chega-se a:

| | | | |
|----------|-------------|---------|--------------|
| APRENDER | - Brincando | ENSINAR | - a ensinar |
| | - Ensinando | | - a aprender |

0 FAZER EDUCATIVO NA MATEMÁTICA - Anna Regina Lanrer de Moura ; Dione Lucchesi de Carvalho; Antonio José Lopes; Maria Verônica Rezende de Azevedo; Anna Franchi.

O painel será apresentado por elementos do grupo Movimento (Movimento de Matemática por uma Educação Transformadora) que atuam na Universidade e ou na Escola Pública em funções dirigidas à formação de professores de 1º e 2º graus. Discutiremos uma proposta metodológica para o ensino da matemática, e como esta tem direcionado o trabalho dos elementos da equipe em seu campo de atuação. O processo de ensino-aprendizagem da matemática significativo para o aluno, será enfocado em algumas de suas dimensões fundamentais: relação educando-educador, postura frente ao conhecimento e como esta postura interfere no fazer educativo do professor. Esta discussão não pode estar desvinculada do questionamento sobre objetivos, métodos e práticas pedagógicas da Educação.

ducação Matemática. Estes aspectos serão discutidos a partir do relato de situações vivenciadas pelos expositores em seu trabalho junto aos professores com os quais atuam.

O PAPEL DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA SEGUNDO UMA DIMENSÃO REFLEXIVA E HUMANISTA. - Adria de Araújo Ramos Lavres; Hortência Sales Cardoso.

O presente trabalho a que nos propomos visa, fundamentalmente, levantar questionamentos sobre a prática pedagógica dos estágios, segundo uma perspectiva humanista de educação, a qual é pautada numa política educacional que tem como valores básicos a reflexão, a problematização, a conscientização dos objetivos da educação na sociedade atual.

Partindo dos princípios expostos, nossa preocupação maior tem-se voltado para o profissional que pretendemos formar, sem perdermos de vista a realidade do contexto político atual.

Em continuidade à linha de ação, é que a nossa prática pedagógica tem-se efetivado coerentemente com os princípios teóricos acima esboçados, isto é, numa dimensão integrativa de teoria e prática.

Por último, o nosso trabalho enfocou algumas variáveis que vêm interferindo no âmbito educacional no contexto histórico atual, igualmente na formação do educador de Português e História.

Do mesmo modo, ressaltamos no trabalho em questão que essas variáveis estão correlacionadas ao tipo de educação que se pretende dar numa determinada sociedade, levando-se em consideração as circunstâncias ambientais, estas facilitando ou não a criatividade dos indivíduos, proporcionando ou não a facilitação da aprendizagem da criatividade.

Em consonância com os objetivos delineados, é que a Prática de Ensino de Português e História na UFS, tem-se efetivado em duas etapas; a saber: Prática de Ensino I e Prática de Ensino II. Aquela, estando voltada para os princípios teóricos ge-

rais, subsidiando e instrumentalizando o futuro educador para a disciplina de Prática II, enquanto esta tem procurado colocar o aluno em contato direto com a realidade, diagnosticando-a para, num momento posterior, repensar essa realidade, criá-la e, se possível, transformá-la.

O SERVIÇO DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE - Maria Lilia Abreu Costa - Coordenadora.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese da organização e funcionamento do SEPES/URG, como resultante da pesquisa realizada e divulgada no II ENPE: "Implantação de um modelo de Prática de Ensino".

Contém informações sobre objetivos, organização da comissão supervisora, desenvolvimento da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) e projetos executados pelos estagiários, em programas de integração da Universidade com o Ensino de 1º grau SESU/MEC.

PERSPECTIVAS DE INTERCAMBIO ENTRE A ESCOLA DE 3º, 1º e 2º GRAUS.
Profs: Marisa Ramos Barbieri (FFCL/USP/RP); Célia Pezzolo de Carvalho (FFCL/USP/RP); Zilma Ramos de Oliveira (FEUSP/SP); Jesus Aparecido Ribeiro (DRE/RP); Graça Aparecida Ciccilin (CENP/SP).-

O painel objetiva discutir as ligações existentes, explícitas ou implícitas, entre os três níveis de ensino procurando perceber as contribuições possíveis para a melhoria das condições de ensino nos três níveis. Questiona a presença da Universidade na escola de 1º e 2º graus realizada através dos cursos de graduação e de Licenciatura das inúmeras pesquisas acadêmicas e da participação em cursos de treinamento de professores, na medida em que se nota a ausência concreta da Universidade na sala de aula do 1º e 2º graus. Essa ausência é palpável pela falta de certeza quanto à definição e adequação dos conteúdos que se ensina (falta de pesquisas para saber que conteúdos ensinar),

pelas incertezas quanto à forma, validade e adequação da avaliação da aprendizagem; através da cronicidade das taxas de evasão e repetência. Soma-se a essas evidências a perplexidade quanto à escolha do método (de ensino e de pesquisa) e sua confusão com técnicas e tecnologias. Caso se queira abrir caminhos no sentido de encontrar reais contribuições (recíprocas) para os 3 graus de ensino, exige-se a crítica dessa presença.

PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS NA FEUSP - Gláucia d' Olim Marote Ferro - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Aleksandar Jovanovic - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; João Teodoro d'Olim Marote - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Liliam de Abreu Pessoa - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; José Carlos Cintra - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O presente trabalho historia, em primeiro lugar, as experiências levadas a cabo nas disciplinas Prática de Ensino de Inglês, Prática de Ensino de Línguas Orientais, Prática de Ensino de Línguas Neo-Latinas, Prática de Ensino de Alemão e Prática de Ensino de Latim e Grego, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a partir do ano letivo de 1983. De outro lado, visa a discutir aspectos qualitativos e a própria função da disciplina na formação de futuros professores.

PRÁTICA DE ENSINO DE 1º GRAU NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ALTERNATIVA PARA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA - Ana Maria Domingues - UFMS/Centro Universitário de Dourados - MS

O objetivo desta comunicação é divulgar uma alternativa de metodologia do ensino da Matemática para as séries iniciais do 1º grau.

A exposição consistirá em:

- apresentação do diagnóstico da situação do ensino de Matemática nas escolas de 1º graus (I a IV) em Dourados - MS;
- fundamentação teórica da proposta apresentada;
- aspectos fundamentais da metodologia proposta;
- apresentação e descrição do manual elaborado;
- sugestões de aplicações do manual.

PRÁTICA DE ENSINO: DISCIPLINA DE PASSAGEM.- Marisa Ramos Barbieri (FFCL/USP/RP); Célia Pezzolo de Carvalho (FFCL/USP/RP); Natalina Aparecida Laguna Sicca (FFCL/USP/RP-CENP/SP); Regina Lúcia Barboni D. Nascimento (EPPSG Presid. Roosevelt - SP); Marta Curry (DRE/RP).

Este painel pretende refletir sobre a questão do tratamento que se dá à característica da P.E. de ser uma disciplina de passagem entre a graduação e a profissão. Apesar desse aspecto ser pouco prestigiado na chamada formação de professores, à P.E., que trabalha com o "ser professor", deve reconhecer, no seu programa, a prática de ensinar em processo nas escolas de 1º e 2º graus. Para melhor aprender esta realidade, ainda pouco registrada, embora o professor possa permanecer nela até um período de 30 anos, trabalhamos em Curso de Treinamentos em Ciências na região do Ribeirão Preto e ouvimos os professores quanto às suas aspirações, necessidades, dificuldades, conhecimento da legislação, análise da formação, consciência política, perspectivas e sucessos. Temos um perfil do professor de Ciências da região e, indiretamente dos seus alunos que frequentam os nossos cursos, organizados como estágio docente de P.E.. Julgamos da maior importância a convivência com o 1º e 2º graus, principalmente nesse momento em que se pensa em retomar o projeto educacional de valorização da escola.

PRINCIPIOS, FILOSOFIA E POLITICA DA PRÁTICA DE ENSINO NA ÁREA CIENTIFICA.

Objetivo: Discutir e debater os princípios, a filosofia e a política da Prática de Ensino.

Oswaldo Frota Pessoa - (USP/Instituto de Biologia). "Como Ensinar Ciências na Era da Contestação". Desencadear da discussão através da concepção errônea, que permeia a organização de todos os nossos currículos, de ensinar princípios gerais antes de confrontar o estudante com os fatos que a eles conduzem.

Elizabeth da Conceição Santos Guimarães - (FUA/ Instituto de Ciências Biológicas); Kleber Filgueiras Bastos. (FUA/Departamento de Química - ICE); Heyrton Bessa. (FUA/Departamento de Física-ICE); Dirce Almeida Ferreira. (FUA/Departamento de Matemática=ICE) "O atual estágio da Prática de Ensino na Universidade do Amazonas e perspectivas de mudanças". A prática docente nas Licenciaturas em Ciências (1º Grauº) Química, Física e Matemática e proposições de alternativas visando a definição da Prática de Ensino no contexto das Licenciaturas da área científica.

UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO PARA A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO -
Benauro Roberto de Oliveira - PUC - SP. Nobuko Kawashita 14º DE DRECAP-3/SE-SP.

Problemática: Um dos maiores desafios para o processo de aprendizagem é vencer o obstáculo da fragmentação do conhecimento. A necessária divisão do conhecimento sistematizado em várias áreas e sub-áreas, genericamente conhecidas por "disciplinas", foi uma exigência colocada pelo processo histórico, pelo acúmulo e graus de complexidade a que chegou o acervo de conquistas realizadas pela humanidade desde a descoberta da escrita até os nossos dias. São muitos milhares de anos de descobertas, umas ligadas as outras que foram sendo sistematizadas e transformadas em teoria. Repito, essa divisão foi uma necessi-

dade porém, a não atenção para com a "unicidade" da realidade, para a interligação das "partes" formando um todo, ou seja, a não atenção para com a totalidade têm descolado esse conhecimento de sua dinâmica viva, da vida propriamente dita e, nesse sentido, o conhecimento fragmentado reproduz a fragmentação da vida onde, aparentemente, as coisas não se relacionam e não se interdependem. É necessário, para além daquilo que é possível no interior de cada disciplina, aí algum momento do processo de aprendizagem, reservar um espaço para a totalidade, sempre vista enquanto contraposição à visão fragmentada do mundo.

Objetivos do Painel: A interdisciplinariedadé enquanto uma metodologia que permite resgatar a totalidade e o conceito de trabalho como uma proposta de conteúdo que concretiza essa interdisciplinariedadé e, portanto, a totalidade.

(.) O painel inclui a projeção de um audio-visual "A Hominização e o Trabalho", com duração de 30 minutos e que servirá como elemento para a exposição e posterior debate.

Maria Ermelinda Donato. Universidad de Buenos Aires. República Argentina.

"La autoevaluación como meta de la asignatura Práctica de la Enseñanza".

El período dedicado a la Práctica docente es, simplemente una etapa, no siempre la más feliz en la carrera del futuro docente. Considero que tiene grandes limitaciones. Entre otras: - el practicante debe incorporarse a un grupo estructurado, cuyo líder formal (el profesor del curso) no deja de serlo totalmente. La integración del practicante al grupo se ve muchas veces dificultada por esta presencia que se convierte, de pronto, en Observador participante.

- tiene libertad para organizar la Unidad didáctica que va a desarrollar y seleccionar los materiales y técnicas, pero se ve limitado por las directivas y modalidad del profesor

del curso.

- su vinculación es temporaria, sin embargo, generalmente establece vínculos afectivos con el grupo entrando en competencia con el profesor del curso.

- quiere poner en práctica todas la técnicas aprendidas y se encuentra con la realidad de la escuela: no hay sala de proyecciones, no se pueden mover los bancos, etc. Es realmente valioso este periodo de Práctica para el futuro docente ?

Los es en la medida en que las pautas para su desempeño se elaboren conjuntamente con él y mediante una evaluación formativa constante que lo ayude a reelaborar su propia experiencia. Cuando es capaz de autoevaluarse está en condiciones de poder vivir independientemente, de autoaprender.

No resulta válida una classe "modelo" ya que allí ese proceso de autuevaluación, no se daría. Cuando participa analizando su actuary y es capaz de considerar sus errores, de modificar sus criterios de evaluación y establecer un rol docente dinámico que le permite reelaborar su noción del yo en función de la realidad concreta que le toca vivir, recién está en condiciones de caminar solo.

El rol docente se va reestructurando a lo largo de toda la carrera docente. Cuando se convierte en Actor y Observador de su desempeño, recién se puede afirmar que se logró el objetivo de esta asignatura.

A HISTÓRIA E OS 1ºS. ANOS DE ESCOLARIDADE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Elza Nadai, Feusp, S.P., Ernesta Zamboni, FeUnicamp, S.P., Circe Maria Fernandes Bittencourt, EEPSG Prof. Architclínio Santos, S.P.

O objetivo é discutir o significado da História nos primeiros anos de escolaridade (antiga escola primária) obedecendo a dois planos: o qual tem sido tradicionalmente esse papel e as condições nas quais a História se materializa. Posteriormente ressaltaremos as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica.

III. A pesquisa na Prática de Ensino

A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO - Antônio Lineu Carneiro, Araci Asinelli da Luz e Sônia Maria Marchiorato Carneiro - UFPR.

A partir do pressuposto de que a avaliação constitui uma instância tipicamente crítica e problemática no processo de habilitação legal e de desenvolvimento pedagógico-profissional do professor de 1º e 2º graus, é imperativo que se busque conhecer a realidade desta dimensão das Práticas de Ensino - em vista da adequação de sua concepção praxiológica e da congruência de sua implementação.

Assim, tenciona-se comunicar e discutir, pelo painel os resultados de uma sondagem guiada pelos seguintes objetivos:a) levantar uma perspectiva diagnóstica da prática da avaliação nas Práticas de Ensino; b) caracterizar linhas/tendências/orientações de fundamentação da prática da avaliação nas Práticas de Ensino; c) delinear uma proposta de avaliação/renovação da prática da avaliação nas Práticas de Ensino.

Metodologicamente, a sondagem será conduzida por meio de um instrumento a ser aplicado aos participantes do III ENPE e recolhido em tempo hábil para que os dados possam ser trabalhados em último caso por amostragem - pela equipe dos painelistas e apresentadas em discussão na sessão para tal designada.

Com base nessa sondagem e discussão iniciais, pretende-se continuar um estudo mais sistemático e aprofundado do tema, com a colaboração de docentes e instituições e a utilização dos procedimentos da Técnica Delphi no levantamento de posicionamentos e perspectivas de decisões operacionais, visando-se a um painel mais amplo, significativo e objetivo no decorrer do futuro IV ENPE.

A CONTRIBUIÇÃO DO SEMINÁRIO E DA CONSULTORIA NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Viktor Shigunov, Jair Henrique Alves, Celso Souza. Universidade Estadual de Maringá - Paraná.

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância do papel do seminário e da consultoria no enriquecimento das potencialidades dos educandos matriculados na disciplina Prática de Ensino de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá. Como diz NERICI (1960) (e MINICUCCI) 1982) o Seminário é o complemento da formação do estudante pois o orienta para o trabalho científico e o hábito do raciocínio objetivo. Segundo DAUGHTREY e LEWIS (1979) a consultoria é uma estratégia que não só traz benefícios aos alunos mas também aos professores na medida que a mesma proporciona um contato mais frequente professor-aluno e uma descrição de problemas pertinentes à disciplina e também nos campos profissional e social. O seminário na Universidade Estadual de Maringá, na disciplina Prática de Ensino de Educação Física, foi implementado há vários semestres e a consultoria a apenas dois. Utiliza-se o seminário como técnica de aprofundamento e vivência dos alunos em temas relevantes à Educação Física. Além disso, a técnica proporciona o treinamento ao aluno da postura, da utilização de multimeios e da apresentação. Utiliza-se a consultoria como técnica de sanar os problemas existentes nos estudos dos educandos os quais não tem solução durante as aulas. Além dos aspectos acima, a técnica serve para promover um maior relacionamento professor-aluno, tanto nos aspectos concernentes a vida profissional como a social. Durante o tempo da utilização dessas estratégias, observou-se através de questionários, fichas de avaliação e autoavaliação, que as mesmas tem trazido benefícios relevantes no processo ensino-aprendizagem.

A DIDATICA ASSOCIADA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES. Dantas, Neire de Sá; Borges, Hélia Vieira Freire; Souza, Djanira Brasílio de; e Pernambuco, Marta Maria C.A.. (Departamento de Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Trata-se de um trabalho conjunto dos professores e alunos de Didática dos cursos de Licenciatura e Pedagogia com vistas a desenvolver os conteúdos desta disciplina associados à prática pedagógica dos professores, na tentativa de instrumentalizar esta prática para um compromisso do educador com a realidade social. A identificação desta prática fez-se através de uma entrevista, que foi aplicada pelos alunos da referida disciplina, no semestre 83.2, atingindo 27 escolas do 1º grau maior, entre municipais e estaduais, localizadas no município de Natal, representando, aproximadamente 60% da Rede Oficial do Município. Foram entrevistados 97 professores de diferentes disciplinas (em média, 4 professores por escola, um de cada série). As informações obtidas estão sendo agrupadas por categorias, com o objetivo de se ter um quadro mais claro da percepção que os professores têm de sua prática pedagógica frente ao contexto sócio-político em que esta se efetiva. Estas informações já estão sendo utilizadas no desenvolvimento da programação de Didática: aos alunos, solicita-se a elaboração de uma proposta de ensino, gerada a partir da análise crítica das respostas emitidas pelos professores e do referencial teórico estudado. Para 1985, está previsto o desenvolvimento de um trabalho junto aos professores das diversas disciplinas, que lecionam de 5º. a 8º. série, em uma das escolas envolvidas nesta experiência, a partir dos resultados das entrevistas feitas com os professores e das propostas elaboradas pelos alunos, objetivando repensar a prática pedagógica dos professores e indicar alternativas para este grau de ensino.

A ESCOLA, A FEIRA DE CIENCIAS, A CIDADE E A COMUNIDADE. -
Helga Person Romano "O colégio Sagrado Coração de Jesus-Campinas S.P.; Agnes Person Romano - UNESP - Araraquara-S.P. FEB - Bauru S.P.

Como atividade de motivação, complementação e integração com a comunidade, uma feira de Ciências aconteceu no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Campinas (S.P.). Foram apresentados trabalhos sobre: 1) Coltri e depósito de lixo. A quantidade de Lixo coletado por dia-Possibilidade de aproveitamento do mesmo; 2) Poupança de árvores pela reciclagem do papel; 3) Combate ao "Bicudo" nos algodoais da região. Para a participação nos mesmos, alunos do 1º grau (5ª a 8ª série) auxiliados por familiares e membros da comunidade tiveram oportunidade de conhecer aspectos interessantes de sua cidade em relação aos termos abordados. No presente trabalho, serão considerados as diferentes fases desse projeto e sua execução: 1) Como foram orientados e executados os trabalhos, dando enfoque principalmente às pesquisas feitas pelos alunos (então muito entusiasmados) junto a Prefeitura, depósitos de Lixo, Jornais da Cidade, Instituto Agronômico de Campinas e Lavradores da Região; 2) A feira de Ciências com amostras coletadas, maquetes, cartazes e participação dinâmica dos alunos, corou com êxito os objetivos da Escola e os trabalhos de alunos, comunidade e Professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA E BIOLOGIA - ALTERNATIVAS DE CURSOS E ESTÁGIOS DE PRÁTICA DE ENSINO - Anna Maria Pessoa de Carvalho; Moacyr Ribeiro do Valle Filho; Myriam Krasilchik; Silvia Luzia Frateschi Trivelato.

No sentido de ampliar a concepção de "sala de aula" foi organizado um curso para os jardineiros que trabalham na Prefeitura da Cidade Universitária da USP - campus de São Paulo. Descreve-se o processo de planejamento e execução do trabalho assim como suas possibilidades na preparação de professores. Procurando dar aos estágios de observação também um caráter de pesquisa

e levantamento de dados sobre a realidade das escolas oficiais, os alunos de Prática de Ensino de Ciências Biológicas realizaram, durante o ano de 1984, entrevistas com os professores em exercício, com o objetivo de analisar as alterações dos planejamentos curriculares.

Em relação à Prática de Ensino de Física relataremos duas experiências relacionando a formação do estagiário na Faculdade de Educação e sua ação nas escolas da comunidade. A primeira apresenta a ação participativa dos estagiários nas E.E.S.G. intervindo no ensino de sala de aula. Este trabalho é compreendido pelos professores como um "treinamento em serviço" e como um instrumento de mudança de sua prática pedagógica. A segunda experiência descreve a elaboração do planejamento de uma unidade de ensino a partir do levantamento, pelos estagiários, das representações conscientes que os alunos apresentam acerca dos conceitos a serem estudados.

AS EXPERIENCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM NO 1º GRAU DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MARINGÁ. Jair Henrique Alves; Celso Souza; Viktor Shigunov. Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

O objetivo deste trabalho é colocar o ensino da Educação Física no 1º Grau de primeira a quarta série como mais um meio para atingir a educação integral da criança, interdisciplinando-a com as demais disciplinas e fornecendo subsídios para elaboração de uma programação de atividades a serem desenvolvidas nestas séries. Apesar do decreto federal nº 69450 de 1º de novembro de 1981, a Educação Física neste grau ainda é desenvolvida por professoras normalistas com apenas 01(uma) aula semanal. Para Negrine (1983) existe uma falta de conhecimento científico entre os professores que atuam nas primeiras séries do 1º grau, sobre as verdadeiras finalidades da Educação Física. Muitos estudos mostraram que existe estreita relação entre a capacidade de aprendiza-

gem escolar da criança e suas possibilidades de desempenho neuro-muscular, sendo que este desenvolvimento neuro-muscular se adquire por meio de experiências em atividades físicas, que provêm de um programa de Educação Física bem estruturado para esta faixa etária. Observam-se através de fichas de avaliação, que o acadêmico estagiário encontra muitas dificuldades para conseguir atingir os objetivos propostos.

CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE PIAGET PARA A PRÁTICA EDUCATIVA. Jaime Luiz Zorzi e Maria da Glória Seber. Escola Construção São Paulo.

Objetivos: 1. Discutir a natureza do conhecimento: processo de formação e desenvolvimento.

2. Exemplos de como favorecer as construções cognitivas na fase pré-escolar, a partir de atividades espontâneas das crianças. O conhecimento, enquanto processo, resulta de uma organização progressiva na qual intervêm tanto as informações extraídas do meio, como a possibilidade que a criança tem de coordená-las para poder compreendê-las. Esta organização progressiva dá ao desenvolvimento cognitivo um caráter sequencial. Para adequar uma prática educativa a este desenvolvimento, faz-se necessário pesquisar como a aprendizagem evolui durante os diferentes períodos. Favorecer as construções cognitivas básicas necessárias à evolução posterior do conhecimento, deve ser o objetivo da pré-escola. Atividades espontâneas como a classificação, seriação e outras permitem a construção de instrumentos de assimilação que, enquanto instrumentos que dirigem o raciocínio, podem ser transferidos para outras situações. As generalizações são possíveis porque há uma continuidade funcional entre os vários períodos, que é assegurada mediante reconstruções constantes das aquisições. Estamos assim reservando à criança o papel que deve ter na construção do seu conhecimento - o de um sujeito ativo que progride por si mesmo, mas ajudado pelo meio. Mas tal conduta só se justifica se o que se pretende com a Educação é formar indivíduos críticos e reflexivos e não meros repetidores de respostas prontas.

DA PRÁTICA A "PRÁTICA" - UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO CONCRETIZADA. Ivani Aparecida Rogatti Omura, Universidade Estadual de Maringá. (PR).

Objetivos: Geral - Organização e execução de um Curso de Extensão para alunos do 2º grau com atividade fim do estágio Supervisionado em Prática de Ensino de História; Estudos Sociais e OSPB II.

Específicos - Instrumentalizar os alunos da disciplina na seleção de leituras, organização e elaboração de textos didáticos.

- Levá-los a testar os instrumentos produzidos através de técnicas diferenciadas.

- Avaliar o referencial teórico e a metodologia empregada.

Sumário: Gênese da proposta

- educação e instrução - algumas questões
- o livro didático - algumas ressalvas
- o professor e o educador - algumas saídas
- O embrião da proposta
- discussão e definição do tratamento metódico
- delimitação da operacionalidade
- A proposta em ação
- execução do Curso de Extensão sobre: "A Colonização do Norte do Paraná" - 30 h/a
- Os prós e os contras - revisão crítica.

DRAMATIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA - Esther Soares.

As técnicas de dramatização raramente são aprofundadas em cursos de Prática de Ensino mas são sempre muito empregadas pelos professores de quase todas as áreas. Infelizmente, na maioria das vezes, o trabalho resultante é um conjunto de comportamentos estereotipados onde o texto literário serve apenas de

pretexto, de roteiro. Meu objetivo, nesta apresentação, é sugerir uma metodologia para trabalhar dramaticamente o texto sem perder de vista a sua dimensão literária.

E preciso estimular, proteger, salvar, a comunhão entre o leitor-aluno e o autor - a comunicação a interação, o encontro mágico que se faz através e por causa da obra de arte, neste caso, o texto literário.

ENSINO DE HISTÓRIA NA 5ª SÉRIE: REFLEXOES SOBRE SUA PRÁTICA.

Helenice Ciampi. (Dep. de Tecnologia do Centro de Educação e Dep. de História da Fac. de Filosofia - PUCSP).

O projeto preocupado com a íntima ligação entre produção e transmissão do conhecimento, propõe repensar o ensino da História em si mesmo nos três graus de ensino. Detém-se entretanto, na discussão dessa questão na 5ª série, sensibilizado com a desorientação dos professores, em relação ao conteúdo a ser transmitido, indefinição e perplexidade acentuada com a benéfica exclusão dos Estudos Sociais.

As reflexões que embasaram a busca de novas alternativas para o ensino da História centralizaram - se em dois eixos: 1º) a relação entre o saber e o poder, e o que significa a produção do conhecimento no 1º e 2º graus, superando a mera reprodução do ensino do 3º grau. 2º) a natureza do ensino e da concepção de História com a qual se trabalha, dentro das atuais limitações do ensino-aprendizagem.

A experiência orientou-se no sentido de, questionando o lugar do discurso competente, levar o aluno e o professor a elaborarem um estudo e uma reflexão de uma realidade histórica concreta, estabelecendo as relações que explicam o processo dessa mesma realidade.

Não se trata de regegar e abandonar pura e simplesmente o conteúdo e/ou o livro didático, mas colocar em seu lugar, como alternativa, um princípio: a garantia de uma reflexão de natureza histórica. O que isto significa? Quais as suas implicações no ensino de 1º grau?

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A ORALIDADE NECESSÁRIA.

Alice Vieira, Hercília T. de Miranda e Maria Thereza Fraga Rocco
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - São Paulo.

O painel deverá abordar, de forma geral, aspectos relativos a uma maior preocupação com o desenvolvimento da oralidade no ensino de língua materna.

Os principais tópicos a serem trabalhados referem-se a:

1. O oral: marginalidade X normalidade em sala de aula.
Nesse item serão focalizados também pontos concernentes à relação entre a oralidade do aluno e a oralidade "re-produzida" dos "media" (no caso, a TV).
2. O oral através de atividades dramáticas.
Que contribuições as técnicas trazem ao desempenho oral da criança em língua materna, bem como em outras linguagens.
3. O oral através de exercícios propostos em alguns manuais didáticos e paradidáticos de Comunicação e Expressão. Uma visão crítica.

ESTAGIÁRIO: QUEM E VOCÊ ? - Eugênia Braga Montemor (Faculdade de Educação UNICAMP-SP), Maria Cristina Malta-Pretti (Faculdade de Educação-UNICAMP-SP), Maria Soledad Mas Gandini (Faculdade de Educação UNICAMP-SP), Lúcia Maria de Castro Gabos (Faculdade de Educação-UNICAMP-SP), e Ricardo Ribeiro Rodrigues (Faculdade de Educação-UNICAMP-SP).

Na tentativa de configurar o perfil do estagiário e do estágio de Prática de Ensino de Biologia, na visão do aluno de 2º grau, os alunos de Prática de Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado II da FE-UNICAMP, como parte das atividades do curso no 2º semestre de 84, elaboraram um instrumento de coleta de dados, aplicaram este instrumento nas classes em que estagiaram e analisaram os resultados obtidos.

As questões que compuseram o instrumento de coleta de dados abordaram aspectos relativos ao conhecimento que o aluno das classes em que se realizaram os estágios tem dos estagiários das atividades por eles desenvolvidas, como foi sua atuação em termos do ensino-aprendizagem e ainda buscaram levantar as expectativas do aluno do 2º grau com relação ao estágio.

Cabe ressaltar que este é um trabalho dos alunos de Prática de Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado II, no 2º semestre de 84. Ao professor da disciplina coube apenas organizar as idéias e auxiliá-los no trabalho de análise das informações colhidas.

INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES DA DIDÁTICA, PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.

Thereza Marini, Josefa Aparecida G. Grigoli, Tereza de J.F.Schneider, IPEA-UNESP - Presidente Prudente (S.P.).

O questionamento entre professores de Didática e Prática de Ensino acerca da formação do professor de Matemática para atuar com eficiência na Escola de 1º e 2º graus, fez surgir uma proposta de integração de atividades destas disciplinas que começou a ser delineada no ano de 1984. Partiu-se do pressuposto de que o licenciando deve ter oportunidade de analisar problemas e vivenciar situações relacionados com seu campo específico de trabalho com vistas a uma prática educativa consciente e eficaz face à realidade em que virá a atuar. Assim sendo, o Estágio Supervisionado foi organizado retomando, da Didática, a análise da problemática de ensino de 1º e 2º graus, bem como os princípios norteadores de uma metodologia que se realiza pela integração prática-teoria-prática. As atividades foram formalmente organizadas em Observação, Participação e Regência, porém com enfoque diferente convencional. As atividades da Observação constituíram em elementos norteadores das etapas seguintes. A tônica destas atividades foi a análise da postura do professor que possibilita liberdade

de expressão e ajuda o aluno descobrir-se como ser participante. Nesta etapa é importante que os estagiários vivenciem as diferentes realidades de nossa escola pública: desde escolas cuja clientela provenha de setores intermediários da população até escolas cuja clientela pertença a setores marginalizados, passando pelos cursos noturnos. Importante, também, é notar o preparo do professor e a sua atuação ao lidar com as diferentes situações que cada uma dessas realidades impõe. A culminância realizou-se, através de um seminário onde as Observações foram discutidas à luz das propostas teóricas que fundamentam aquela posição. As atividades de Participação e Regência foram planejadas e conduzidas a partir da realidade analisada, tendo como pressuposto que a ação do professor verdadeiramente comprometido com a função docente é a que possibilita ao aluno descobrir-se como indivíduo atuante. Deste trabalho surgiu uma proposta de planejamento conjunto da Matemática de 1º e 2º Graus com os Estágios Supervisionados.

MANUAL DE ESTAGIARIO DA UGF - Paulina Celi Gama de Carvalho.

A Coordenação de Estágio da Universidade Gama Filho fará apresentação do Manual do Estágio que entrará em vigor a partir de 85.1.

Observação: Serão distribuídos exemplares a cada Faculdade e ou Universidade.

MEMORIA FOTOGRAFICA DA REVOLUÇÃO MEXICANA - Maria Lígia Coelho Prado, professora do Departamento de História da FFLCH DA USP, São Paulo. Andréa di Pace, estudante do Departamento de História da FFLCH DA USP, São Paulo. Celina Costa de Freitas, estudante do Departamento de História da FFLCH DA USP, São Paulo. Júlio César Pimentel Pinto Filho, estudante do Departamento de História da FFLCH DA USP, São Paulo.

Buscando viabilizar a utilização de uma nova linguagem (a fotografia) para o ensino de História, alunos da USP

realizaram um projeto de pesquisa visando compor uma memória fotográfica da Revolução Mexicana

O trabalho envolveu, inicialmente, o levantamento e a seleção do material existente e disponível sobre o tema. Fornou-se então, uma exposição fotográfica e um acervo de slides, ambos apoiados por textos (fragmentos de poemas, músicas, etc) que visavam facilitar a leitura do material.

Finalmente, a exposição das fotos foi composta buscando espaço e forma específica.

O CURSO NOTURNO - UMA TENTATIVA DE DINAMIZAÇÃO - Elza Yasuko Passini.

1 - Diagnóstico da atual situação do Curso Noturno.

2 - O problema dos livros Didáticos: superficialidade, inadequação à realidade dos alunos, pensamentos prontos, falta de espaço para uma real participação do aluno, falhas na progressão lógica, linguagem inadequada, falta de conteúdo, interrupções infantis, erros conceituais, erros nos mapas, figuras sem a devida localização.

3 - Objetivos desta experiência:

A - A busca do aluno independente e permanente, através de hábitos de leitura crítica.

B - A procura de uma Geografia da Vida, dinamizada através dos interesses e participação do aluno.

4 - A experiência:

A - Universo - alunos de 7ª séries do Curso Noturno do E.E.P.G. Deputado Nelson Fernandes.

B - Método: Ensino individualizado, tentando respeitar o pensamento e o interesse do aluno. Dentro de um tema geral escolhido pela classe, no início de cada bimestre, cada aluno lê o que lhe interessa. A aula de de-

envolve em sala-ambiente, onde o aluno encontra o material para sua pesquisa: jornais, revistas, livros, mapas, globos e livros didáticos. O aluno desenvolve o seu trabalho em dois módulos: escrito e debate dos artigos lidos. O aluno pode optar pela forma de expor.

C - O professor subsidia a pesquisa, coordena o debate, auxilia a confecção dos textos.

O DESPERTAR E O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO - Maria Stella Passaro Spinola, Degrau Escola Integrada - São Paulo - Coordenadora; Maria Ulhôa Cintra de Moraes, Degrau Escola Integrada - São Paulo; Sandra Maria Blauth Bajesteiro, Degrau Escola Integrada- São Paulo.

O desenvolvimento do esquema corporal na faixa etária de 5 à 7 anos.

A importância do vocabulário e da organização de pensamento como pré-requisitos para que ocorra a alfabetização.

A liberação da criatividade e do raciocílio lógico dentro da matemática.

O EFEITO DO NIVEL DE EXIGENCIA DAS TAREFAS DA PRÁTICA SUPERVISADA DE ENSINO DA PSICOLOGIA E NA ANSEDADE: ESTADO DO ALUNO - Antonia Maria Diniz Gomes - Universidade Gama Filho - Rio de Janeiro.

Objetivos: a) Verificar se há de fato um aumento significativo da ansiedade

b) Levantar para investigação em estudos posteriores, os possíveis determinantes desse aumento de ansiedade.

c) Melhorar o atendimento dos alunos de Prática Supervisionada do Ensino de Psicologia B na Universidade Gama Filho.

Nossa experiência com o trabalho docente em turmas de Prática Supervisionada de Ensino, mostrou-nos um possível aumento do nível de ansiedade dos alunos durante o período letivo de desenvolvimento desta disciplina, cindindo este aumentar de ansiedade com a crescente dificuldade das atividades propostas.

Observamos que tal aumento de ansiedade interfere no desempenho do aluno, causando prejuízo no seu rendimento.

Observação: Esta pesquisa está sendo realizada na UGF com todos os alunos do Curso de psicologia inscritos na disciplina Prática do Ensino da Psicologia B, no período 84,2.

ENSINO DE CIENCIAS HUMANAS NA ESCOLA TECNICA DE SAO PAULO- Maria Inês Fernandes Pitta - Escola Técnica Federal de São Paulo - São Paulo; Maria Neuma de Barros Garcia - Escola Técnica Federal de São Paulo - São Paulo; Nídia Leonardi Boaventura - Escola Técnica de São Paulo - São Paulo; João Batista Neto Chamadoira - Escola Técnica Federal de São Paulo - São Paulo; Fernando José Valiengo Furquim de Campos - Escola Técnica Federal de São Paulo - São Paulo.

Objetivo - Visão geral da Filosofia e do desenvolvimento do ensino das disciplinas de Ciências Humanas na Escola Técnica Federal de São Paulo.

Aspectos principais - 1) Características da Escola . 2) Filosofia do Trabalho - Formação do aluno enquanto agente modificador e participante da sociedade, integrando a formação técnica e humanística e desenvolvendo o senso crítico e a consciência, de sua realidade. 3) Relato das experiências por disciplina - Língua Portuguesa (Redação); Língua Estrangeira (Inglês); Estudos Regionais; História e Educação Artística. 4) Dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho.

PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM NOVO ENFOQUE. Celso Souza; Jair Henrique Alves; Viktor Shigunov. Universidade Estadual de Maringá.

A Prática de Ensino de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá tem por objetivo dar uma visão global do processo ensino-aprendizagem, através do estágio supervisionado nos diferentes graus de escolaridade, bem como oportunizar expériencias em tarefas cada vez mais complexas dentro do sistema educacional. No decorrer dos anos houve necessidade de modificações que atendessem a demanda e evolução da Educação Física. Inicialmente, esta disciplina exigia estágio de 5ª a 8ª série e 2º grau em um currículo por disciplina. Isto evoluiu com a inclusão do estágio de 1º grau de 1ª a 4ª série e atualmente o estágio compreende: as creches, pré-escolas, 1º grau de 1ª a 8ª, 2º grau currículo por disciplina e 2º grau magistério. Além dos aspectos acima mencionados foram introduzidas novas estratégias de ensino-aprendizagem entre outras, a consultoria e o seminário. Com isso esperava-se atingir os objetivos propostos de uma educação global. As experiências desenvolvidas constam da seguinte metodologia de trabalho: observação e participação nos diferentes graus de trabalho: observação e participação nos diferentes graus de escolaridade e direções de classes de 1º e 2º graus. Observa-se no momento pelo feedback apresentado através de questionários, relatórios e contatos com professores e diretores de escolas que o estágio está apresentando resultados profícuos, bem como as estratégias introduzidas.

PRÁTICA DE ENSINO: UMA EXPERIENCIA CONCRETA". Ricardo Cusinato - UNESP - Campus Araraquara, S.P;

Com este texto pretendo divulgar o trabalho que se desenvolve no ILCSE na disciplina Prática de Ensino de Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, trazê-lo ao debate. De modo geral traço a experiência de P.E. na relação com o 1º e 2º graus durante os estágios, no período de 1979 a 1984, procurando caracterizar cada fase a mostrar a sua evolução. De uma situação desordenada

antes de 1979, passando pelos primeiros contatos com a rede de ensino de 1979 a 1981 através de aulas de "recuperação" com horários-extras ao curso, para a partir de 1981 e gradativamente até 1984, atingir a realização da proposta, onde o estagiário após "observar" algumas aulas na rede, é orientado e assume a docência em horário regular, com a classe real. Parece-me que esta experiência está levando até às últimas consequências uma proposta de relação com o ensino de 1º e 2º graus.

PROJETO EXPERIMENTAL DE PRÁTICA DE ENSINO - Araci Asinelli da Luz Marisa Fernandes Nunes, Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Suely Carta Cardoso e Vilma Marcassa Barra. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

A Prática de Ensino, nos currículos dos Cursos de Licenciatura da UFPR., é concebida, pelos professores da disciplina como o momento em que se oferece ao aluno-mestre a oportunidade de desenvolver uma experiência de ação profissional que lhe propicie o aumento da capacidade de dominar os elementos pedagógicos necessários ao desempenho do papel de professor de uma área de ensino. O domínio de tais elementos implica que a prática pedagógica seja constantemente questionada e reconstruída e, portanto, o caráter instrumental da disciplina deve ir acompanhado de um espírito crítico que permita explicitar as múltiplas relações dos problemas educacionais. Porém, a situação atual da Universidade (inclusive as modificações do período letivo, face ao movimento de paralização docente) e a dificuldade de sua articulação com os sistemas de ensino de 1º e 2º graus, não permitem que isto ocorra.

Estas considerações, portanto, condicionam, num trabalho conjunto de professores da Prática de Ensino, a redefinição de uma nova postura no desenvolvimento da Prática de Ensino, desencadeando novas estratégias que permitem o alcance dos seguintes objetivos: a) situar o aluno-mestre na problemática do ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo capaz de compreender as múltiplas relações do contexto educacional; b) organizar formas de

experiências de ensino para que o aluno-mestre possa aplicar o instrumental adquirido durante o curso, no questionamento e na construção de uma nova prática pedagógica; c) criar condições que permitam ao aluno-mestre atuar na realidade escolar, que poderá ser modificada por meio de sua prática profissional.

A implementação do projeto ocorre, concomitantemente, com dois tipos de atividades: uma atividade em grande grupo, sob a forma de seminário, palestra ou mesa redonda, com a participação de alunos de diferentes cursos de Licenciatura e, outra atividade em pequenos grupos, sob a orientação do professor específico de cada Prática de Ensino, no campo específico do conhecimento, tendo em vista a realização de estágios de diversas formas, em escolas da comunidade.

MEMORIA - ESCOLA - COMUNIDADE - PROJETO PRO-MEMÓRIA - FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SP.

Célia R. de Toledo Lucena

- . Memória histórica e preservação: importância destes valores, incorporados pelas escolas.
- . Pontos básicos, propostas do projeto pró-memória.
- . Acervo vivo da memória local: coleta de documentos, depoimentos, entrevistas, arquivo e registro.
- . O registro enquanto material instrucional.
- . Sugestões de atividades relativas ao próprio meio.

Ilca O. de Almeida Vianna

- . Uma nova maneira de pensar sobre planejamento escolar.
- . Postura da escola e do professor num trabalho integrado à realidade local.
- . Desafio da atividade participativa, vinculando escola-comunidade.
- . Visão crítica do material didático.
- . Sugestões didáticas relativas à memória local.

REDAÇÃO INTEGRADA A ARTES: UMA EXPERIENCIA DE PRÁTICA DE ENSINO EM ESCOLA PÚBLICA - Alda Maria Borges Cunha e Vera Maria Tietzmann Silva - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás.

A partir de um convênio firmado entre a Universidade Católica de Goiás e a Prefeitura de Goiânia, iniciou-se uma proposta de busca da melhoria do ensino nas escolas da rede municipal, através do estágio supervisionado. Procurou-se detectar por meio da experiência concreta desenvolvida nos estágios o processo pedagógico de como se dá nas escolas do município, destacando seus entraves mais significativos e elaborando proposta de trabalho conjunto Escola-Universidade.

Nesse contexto, realizou-se uma experiência didático-pedagógica de redação integrada a artes. O projeto estabeleceu duas metas: primeiro, buscou a melhoria do nível da escrita e criatividade de uma turma de 4ª série pelo treinamento de um tipo específico de narração (fábula, apólogo e conto, sucessivamente); depois, pela reprodução dos melhores textos, transformados em livrinhos ilustrados pelos próprios alunos, promoveu o enriquecimento do acervo da modesta biblioteca escolar. O material de leitura resultante dessa experiência destinou-se às classes de pré e primeira série da mesma escola.

SENSIBILIZAÇÃO, FORMA DE ATINGIR A INTERDISCIPLINARIDADE ?

Marta Licia Sanches - Coordenadora; Vania de Oliveira Simões.

Objetivos: Através de técnicas de sensibilização nas áreas de Comunicação Expressão e Estudos Sociais tentar atingir um momento de interação.

Observação: As pessoas precisarão inscrever-se para este painel, afim de que possamos organizar o material necessário: número máximo de pessoas 20.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA: DUAS EXPERIENCIAS CONFLITANTES. - Elza Nadai, Feusp, S.P., Marina Pizza de Sampaio Goés, EEPS "Virgílio Alves de Carvalho Pinto", S.P., Luzia Célia Damiani, Feusp, S.P., Luiz Alberto Aguillar, S.P.

O objetivo desse trabalho é analisar duas experiências divergentes de estágio supervisionado de História realizados na rede pública de ensino. Pretendemos discutir as variáveis intervenientes no processo, ressaltando aquelas de maior significado.

UMA PROPOSTA DE ENSINO: A PROBLEMATICA ALFABETIZAÇÃO E POBREZA
Mariza Cardoso: aluna da ECA(USP); trabalho educacional da Favela Buraco Quente (capital).; Tatiana Piccardi: aluna de Letras e da Educação (USP); mesmo trabalho.

O trabalho que apresentamos, fruto da experiência que temos junto a crianças da favela Buraco Quente, nesta capital, tem por objetivo principal tentar vislumbrar um caminho educacional para o Brasil que seja coerente com nossa realidade e visão de mundo específicas. Propomos um real voltar-se para dentro de nós mesmos (todos os ligados ao sistema de ensino em vigor), pois acreditamos que as soluções (a longo prazo, portanto as realmente revolucionárias) vêm desta postura.

Abordamos principalmente o problema alfabetização e pobreza, pois na verdade tudo começa aí, mas a postura é indicada para o ensino em todos os níveis e para alunos de todas as classes sociais (que pretensão...)

Todo o nosso trabalho tem como ponto de partida a visão educacional de Paulo Freire, a nosso ver também aplicável no ensino regular de crianças.

SUMARIO

I. Simpósios

A. A Política na Prática de Ensino

- Coordenação: Eunice Guarim Vieira
- Componentes: Maurício Tragetenberg
Vanilda P. Paiva
Walter Esteves Garcia

B. O diálogo na Prática de Ensino

- Coordenação: Ivani Catarina Arantes Fazenda
- Componentes: Joel Martins
Moacir Gadotti
Teófilo de Queiroz Junior

C. A Pesquisa na Prática de Ensino

- Coordenação: Marisa Del Cioppo Elias
- Componentes: Anna Maria Pessoa de Carvalho
Ana Maria Saul
José Carlos Libâneo

II. Painéis

I - O papel da política na prática de ensino

1. A Pesquisa, a Formação do Profissional e a Prática do Dia a Dia.
Dulce Maria Pompeo de Camargo Leme/Ernesta Zamboni/Helena Costa Lopes de Freitas/Maria José Pereira Monteiro de Almeida (UEC/SP).
2. A Prática do Diálogo e o Diálogo na Prática (De Ensino)
Regina Taam Dar (Rio de Janeiro)
3. A Questão da Responsabilidade Pessoal na Prática de Ensino.
Andrea Nehring/Denise Martinez/Daisy Palma Mola/Neyde Freitas
Angela Maria Biz Rosa Antunes. (PUC-SP)
4. A Reintrodução da Filosofia no 2º Grau.
Milton Meira do Nascimento/Franklin Leopoldo e Silva/Luadir Barufi (USP-SP).
5. Ações Integradas que Permitem a Melhoria do Curso e Auxiliam as Ações da Prática de Ensino de Ciências e Biologia.
Maria Rainelde Tosi/Sébastião Garcia Costa/Helio Gonzalez /
Arcy Sébastião Pereira Quaglio/José Eduardo Diotto. (PUCCAMP-SP).
6. Estágio Supervisionado em Educação Física: discutindo e buscando alternativas.
Vera Lúcia Costa Ferreira (UGF-RJ).
7. Uma Experiência de Estágio em Equipe Interdisciplinar:
Cláudio Manoel Péres da Rocha e Silva/Eliseth Faria Silva/
Gislaine Maria de Carvalho/Thereza Soares Péres/Vânia Valladares Coelho
de Andrade (PUC-MG).

8. Pesquisa e Prática de Ensino de Sociologia.

Maria Salete Val de Póe! (UFP-Paraíba)

9. Prática de Ensino à Serviço de Quem ?

Heloisa Dupas Penteado/Nídia Nacib Pontuschka/Circe Maria Fernandes Bittencourt/Eulina Pacheco Lufti/Stella Maria de F. Quentel(USP/SP).

10. Praticagem de Ensino: uma experiência andragógica.

Maria Helena Figueiredo Medina (UGF-RJ).

11. Prática de Ensino: Alcance e Limitações.

Ricardo Cusinate (UNESP-Araraquara/SP).

12. Prática de Ensino ao Serviço da Renovação do Ensino de Ciências.

Maria Inês Copello de Levy/Ana Maria Cafruni (URG/Rio Grande do Sul).

13. Texto do Aluno X Livro Didático

Elza Yasuko Passini (SP).

II - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: restrições e viabilidades

1. A Integração Teoria e Prática na Formação do Professor no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação. (UNESP/Araraquara/SP)
Berenice Crestana Guardia/Luciana Maria Giovani/Marília Martins Coelho
2. A Prática de Ensino de Matemática em Escola Estadual de Primeiro Grau, Na Periferia-Uma Experiência da UNIMEP (UNIMEP/Piracicaba/SP)
Marineusa Gazzetta
3. A Prática de Ensino em Educação Especial (UNESP/Marília/SP)
Júlia Kawasaki Hori
4. A Realidade Nua e Crua-da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (EESG Prof. Alberto Conte/PUCSP/FF NSra.Medianeira/SP)
Maria José Guedes/Dulce Filgueira Arena/Many Ravagnani Vargas/Maria Lúcia Figueira Otake/Maria Terezinha M. Pereira Leite
5. A Recuperação Paralela Como Atividade do Estagiário de Prática de Ensino (UGF/RJ)
Paulina Celi Gama de Carvalho/Gilda Maria Grumbach de Mendonça/Ricamar Peres de Brito Fernandes Maia.
6. Análise Crítico-Metodológica de um Plano de Estágio Supervisionado (SP)
Maria do Carmo Bezerra Leite
7. Da Forma ao Conteúdo (USP/Ribeirão Preto/SP)
Marisa Ramos Barbieri/Célia Pezzolo de Carvalho/Natalina Aparecida Laguna Sicca.
8. Escola Normal: Relato de uma Prática de Ensino na EEPSP "Carlos Gomes", Campinas, visando sua reestruturação (EEPSG"Carlos Gomes"/Campinas/SP)- Cristina Alvim Castello Branco/Irene Nardini Dantas de Campos/Jussara Almeida Dias.

9. Experiência em Prática de Ensino em Ciências Sociais na UFPA (UFPA/Pará)
Maria de Nazareth Soeiro Cerqueira
10. Integração entre Conteúdo e Desempenho (UNESP/São José do Rio Preto/SP)
Lafayete Ibraim Salimon/Gisela M. de L. Braga/Maria Alice A.
de Souza/Yara Safadu
11. Leitura Criativa: Ensino e Aprendizagem (Instº de Psicologia/USP/SP)
Carmem Lúcia Hussein
12. Levantamento de Opiniões de Professores Sobre o Estágio e o Estagiário
(C.I.E.S. Farias Brito/SP)
Maria Tereza Gomes Pereira/Rail Gebara José/Ana Maria Ma-
ceira Pires/Beatriz Costa Bernardes.
13. Novo Conceito na prática de ensino do ORIGAMI (Dobraduras de Papel)
Maria Helena Costa Valente Aschenbach - São Paulo
14. O Fazer Educativo na Matemática (SP)
Anna Regina Lanrer de Moura/Dione Lucchesi de Carvalho/An-
tônio José Lopes/Maria Verônica Rezende de Azevedo/Anna Franchi
15. O Papel das Práticas de Ensino de Português e História Segundo uma Di-
mensão Reflexiva e Humanística. (UFS/Sergipe)
Adria de Araujo Ramos Lavres/Hortência Sales Cardoso
16. O Serviço de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Universidade
do Rio Grande (Rio Grande /RGS)
Maria Lília de Abreu Costa

17. Perspectivas de Intercâmbio entre a Escola de 3º, 1º e 2º graus. (USP/
Ribeirão Preto/SP)
Marisa Ramos Barbieri/Célia Pezzolo de Carvalho/Natalina
Aparecida Laguna Sicca/ Regina Lúcia Barboni de Nascimento/Marta Cury
18. Prática de Ensino de Línguas na FEUSP (USP/SP)
Gláucia d'Olim Ferro/Aleksandar Jovanovic/João Teodoro
d'Alim Marote/Lilian de Abreu Pessoa/José Carlos Cintra de Souza.
19. Prática de Ensino de 1º grau nos Cursos de Pedagogia: Uma Alternativa
para Metodologia de Ensino de Matemática. (UFMS/MS)
Ana Maria Sampaio Domingues
20. Prática de Ensino: Disciplina de Passagem (USP/Ribeirão Preto/SP)
Marisa Ramos Barbieri/Célia Pezzolo de Carvalho/Natalina
Aparecida Laguna Sicca/Regina Lúcia Barboni D.Nascimento/Marta Cury
21. Princípios, Filosofia e Política da Prática de Ensino na Área Cien-
tífica (USP/SP).
Osvaldo Frota Pessoa/Elizabeth da Conceição Santos Guima-
rães/Kleber Filgueiras Bastos/Ileyton Bessa/Dirce Almeida Ferreira.
22. Um aspecto da Superação para a Fragmentação do Conhecimento (PUC/SP)
Renauto Roberto de Oliveira/Nobuko Kawashita
- 23 A História e os 19º. anos de escolaridade: a formação do professor.
Elza Nadai(FEUSP)/Ernesta Zamboni (UNICAMP)/ Circe Maria
Fernandes Bittencourt (EPPG Architôclinio Santos)

III - A Pesquisa na Prática de Ensino

01. A avaliação nas Práticas de Ensino

Carneiro, Antonio Lineo; Luz, Araci Asinelli da; Carneiro, Sônia Maria Marchorato (Univ.Fed. do Paraná)

02. A contribuição do Seminário e da Consultoria na Disciplina Prática de Ensino de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá

Shigunov, Viktor; Alves, Jair Henrique; Souza, Celso (Univ. Estadual de Maringá/PR).

03. A didática associada à prática pedagógica dos professores.

Dantas, Neide de Sá; Borges, Hélia Vieira Freire; Souza, Djanira Brasilino de; Pernambuco, Marta Maria(Univ.Fed.do RG do Norte)

04. A escola, a feira de ciências, a cidade e a comunidade

Romano, Helga Person; Romano, Agnes Person(SP)

05. A formação de professores de Física e Biologia: alternativas de cursos e estágios de Prática de Ensino

Carvalho, Ana Maria Pessoa de; Filho, Moacyr Ribeiro do Valle; Krasilchick, Myriam; Trivelato, Silvia Luzia Frateschi (Fac. de Educ. da Univ. de São Paulo).

06. As experiências de Prática de Ensino de Educação Física na U.E.M. no 1º grau - de 1º a 4º séries-nas escolas públicas de Maringá

Alves, Jair Henrique; Souza, Celso; Shigunov, Viktor (Univ. Estadual de Maringá/PR)

07. Contribuição da teoria de Piaget para a Prática Educativa.

Zorzi, Jaime Luiz; Seber, Maria da Glória(Escola Const./SP).

08. Da Prática à Prática: uma Proposta de Extensão Concretizada.
Omura, Ivani Aparecida Rogatti(Univ. Est. de Maringá/PR).
09. Dramatização do texto literário em sala de aula.
Soares, Esther (SP)
10. Ensino de História na 5^a. série-reflexões sobre sua natureza e sua prática.
Ciampi, Helenia (PUC/SP).
11. Ensino de Língua Materna: a oralidade necessária
Vieira, Alice; Miranda, Hercília T. de; Rocco, maria Thereza Fraga (Fac. de Educ. USP/SP)
12. Estagiário: quem é você ?
Montemor, Eugênia Braga; Gabos, Lúcia Maria de Castro; Pretti, Maria Christina Malta; Grandini, Maria Soledad Mas; Rodrigues, Ricardo Ribeiro (UNICAMP/SP)
13. Integração de atividades da didática, prática de ensino e estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Matemática
Murini, Thereza; Grigoli, Josefa Aparecida Gonçalves; Scheide, Tereza de Jesus Ferreira (UNESP/Pres. Prudente).
14. Manual de estagiário da UGF
Carvalho, Paulina Celi Gama de (UGF/RJ)
15. Memória fotográfica da Revolução Mexicana
Prado, Maria Lígia Coelho(coord); Pinto Filho, Júlio Cesar Pimentel; Freitas, Celina Costa de; Pace, Andréa di. (F.F.C.H.USP)
16. O curso noturno-uma tentativa de dinamização
Passini, Elza Yasuko (SP)

17. O despertar e o processo de alfabetização
Spinola, Maria Stella Passaro(coord); Moraes, Maria Ulhôa Cintra de Bejesteiro; Sandra Maria Blauth (Degrau Escola Integrada/SP).
18. O efeito do nível de urgência da prática supervisionada de ensino da Psicologia na ansiedade: Estado do aluno
Gomes, Antonia Maria Diniz (Univ.Gama Filho/RJ)
- 19.0 ensino de Ciências Humanas na Escola Federal de São Paulo
Boaventura, Maria Inês Fernandes Pitta Leonardi; Garcia, Maria Neuma de Barros; Chamadoira, João Batista Neto; Campos, Fernando José Valiengo Furquim de (Escola Técnica Federal de S.P.)
20. Prática de Ensino de Educação Física: novo enfoque
Souza, Celso; Alves, Jair Henrique; Shigunov, Viktor (Univ. Est. de Maringá, Paraná).
21. Prática de Ensino: uma experiência concreta
Cusinato, Ricardo (UNESP/Araraquara/SP)
22. Projeto experimental de Prática de Ensino
Da Luz, Araci Asinelli; Carneiro, Sônia Maria Marchioreto; Cardoso, Sueli Carta; Nunes, Marisa Fernandes; Barra,Vilma Marcassa (Univ. Federal do Paraná)
23. Projeto Pré-Memória-Escola-Comunidade
Lucena, Célia Regina de Toledo; Vianna, Líca Oliveira de Almeida (Secret. de Estado da Educação/SP)
24. Redação integrada à artes: uma experiência de Prática de Ensino em Escola pública
Cunha, Alda Maria Borges de; Silva, Vera Maria Tietzanam (Univ. Católica de Goiás)

25. Sensibilização: forma de atingir a interdisciplinaridade ?
Sanches, Marta Lúcia(coord); Simões, Vânia de Oliveira,

26. Uma proposta de ensino: a problemática alfabetização e pobreza
Cardoso, Mariza; Piccardo, Tatiana (USP/SP)

RELAÇÃO DOS AUTORES POR PAINÉIS:

I - O papel da política na prática de ensino

- CUSINATE, Ricardo: Prática de Ensino:Alcance e Limitações.(UNESP-Araraquara-SP).
- DART, Regina Faam: A Prática do Diálogo e o Diálogo na Prática (RJ)
- FERREIRA, Vera Lúcia Costa: Estágio Supervisionado em Educação Física: discutindo e buscando alternativas (PUCCAMP/SP).
- LFME, Dulce Maria Pompeu de Camargo e outros: A Pesquisa, a Formação profissional e a Prática do Dia a Dia (UEC/SP).
- LEVY, Maria Inês Copello de, e outros: Prática de Ensino ao Serviço e a Renovação do Ensino de Ciências (FURG/RGS).
- MEDINA, Maria Helena Figueiredo: Prática de Ensino: uma experiência andragógica (UCF/RJ)
- NASCIMENTO, Milton Meira do, e outros: A Reintrodução da Filosofia no 2º Grau (USP/SP).
- NEHRING, Andréa e outros: A Questão da Responsabilidade Pessoal na Prática de Ensino (PUC/SP).
- PASSINI, Elza Yasuko: Texto do Aluno X Livro Didático (SP)
- PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira e outros: Prática de Ensino à Serviço de Quem ? (USP/SP).

- POEL, Maria Salete Van de: Pesquisa e Prática de Ensino de Sociologia (UFP/ PARAIBA).
- SILVA, Cláudio Manuel Féres da Rocha e: Uma Experiência de Estágio em Equipe Interdisciplinar (PUC/MG).
- TOSI, Maria Raineldas: Ações Integradas que permitem a melhoria do curso e auxiliam as ações de Prática de Ensino de Biologia e Ciências (PUCCAMP/SP).

II - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: restrições e viabilidades.

- ASCHENBACH, Maria Helena Costa Valente: Novo Conceito na prática de ensino do ORIGAMI (Dobraduras de papel) (SP).
- BARBIERI, Marisa Ramos e outros: Da forma ao Conteúdo
- BARBIERI, Marisa Ramos: Prática de Ensino: Disciplina de Passagem
- BARBIERI, Marisa Ramos: Perspectivas de Intercâmbio entre a Escola de 3º, 1º e 2º graus (USP/Ribeirão Preto/SP).
- BRANCO, Cristina Alvim Castello, e outros: Escola Normal: Relato de uma Prática de Ensino na EEPSG "Carlos Gomes", Campinas, visando sua reestruturação. (EEPSG"Carlos Gomes"/Campinas/SP).
- CARVALHO, Paulina Celi Gama de, e outros: A Recuperação Paralela como Atividade do Estagiário de Prática de Ensino (UGF/RJ).
- CERQUEIRA,Maria de Nazareth Soeiro: Experiência em Prática de Ensino em Ciências Sociais na UFPA (UFPA/Belém/Pará).
- COSTA, Maria Lília de Abreu: O Serviço de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Universidade do Rio Grande (URG/RGS).
- DOMINGUES, Ana Maria Sampaio: Prática de Ensino de 1º Grau nos cursos de Pedagogia: Uma Alternativa para Metodologia de Ensino de Matemática.(UFMS/ MS).
- FERRO, Cláudia d'Olim Marote e outros: Prática de Ensino de Línguas na FEUSP (USP/SP).

- GAZZETTA, Marineusa: A Prática de Ensino de Matemática em Escola Estadual de Primeiro Grau, Na Periferia-Uma Experiência da UNINEP (UNIMEP/Piracicaba/SP).
- GUARDIA, Berenice Crestana e outros: A Integração Teoria e Prática na Formação do Professor no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação. (UNESP/ Araraquara/ SP).
- GUEDES, Maria José e outros: A Realidade Nua e Crua - da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (EESG Prof. Alberto Conte/PUCSP/FF Nsra . Medianeira/SP).
- HORI, Júlia Kawasaki: A Prática de Ensino em Educação Especial (UNESP / Marília/SP).
- HUSSEIN, Carmen Lúcia: Leitura Criativa: Ensino e Aprendizagem (INSTITUTO PSICOLOGIA USP/SP).
- LAVRES, Adria de Araujo Ramos, e outros: O papel das Práticas de Ensino de Português e História Segundo umà Dimensão Reflexiva e Humanística (UFS / Aracajú/ SE).
- LEITE, Maria do Carmo Bezerra: Análise Crítico-Metodológica de um Plano de Estágio Supervisionado (SP).
- MONNA, Nelly Mendedez: Projecto de Perfeccionamiento Docente en la República Argentina - OEA -BUENOS AIRES/ARGENTINA.
- MOURA, Anna Regina Lanrer de, e outros: O Fazer Educativo na Matemática(SP)
- OLIVEIRA, Benauro Roberto de~~r~~ Uma Proposta de Superação para a Fragmentação do Conhecimento (PUC/SP).
- PEREIRA, Maria Tereza Gomes: Levantamento de Opiniões de Professores Sobre o Estágio e o Estagiário (C.I.E.S. Farias Brito/SP).
- PESSOA, Osvaldo Frota, e outros: Princípios, Filosofia e Polftica da Práti ca de Ensino na Area Científica (Instº DE BIOLOGIA/USP/SP).
- SALIMON, Lafayete Ibraim: Integração entre Conteúdo e Desempenho (UNESP / SAO JOSE DO RIO PRETO/SP).

III - Pesquisa na prática de Ensino

- ALVES, Jair Henrique e outros: As experiências de Prática de ensino de Educação Física na U.E.M. no 1º grau, de 1ª. a 4ª. série nas escolas públicas de Maringá (Un. Fed.de Maringá/PR).
- BOAVENTURA,Maria Inês Fernandes Pitta Leonardi e outros: O ensino de Ciências Humanas na Escola Técnica Federal de São Paulo (ESCOLA TEC. de SP).
- CARDOSO, Mariza e outra: Uma proposta de ensino: a problemática alfabetização e pobreza (USP/SP).
- CARNEIRO, Antônio Lineo Luz e outros; A avaliação nas práticas de ensino (UN. FED. DO PARANA).
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de e outros: A formação de professores de Física e Biologia: Alternativas de cursos e estágios de Prática de Ensino. (Fac. de Educ. da USP/SP).
- CARVALHO, Paulina Celi Gama de: Manual de Estagiário da UGM (UGF/RJ).
- CIAMPI, Helenice: Ensino de História na 5ª série 'reflexões sobre sua natureza e sua prática. (PUC/SP)
- CUNHA, Alda Maria Borges da e outra: Redação integrada às artes: uma experiência de Prática de Ensino em escola pública (Univ. Cat. de Goiás).
- CUSINATO, Ricardo: Prática de Ensino uma experiência concreta(UNESP/Araraquara).
- DA LUZ, Araci Asinelli e outros: Projeto experimental de Prática de Ensino (Univ. Fed. do Paraná).

- DANTAS, Neire de Sá e outros: A didática associada à prática pedagógica dos professores (Univ. Fed. do Rio Grande do Norte)
- GOMES, Antonia Maria Diniz: O efeito do nível de urgência da prática supervisionada de ensino da Psicologia na Ansiedade: Estado do aluno (UGF/RJ).
- LUCENA, Célia Regina de Toledo e outros: Projeto Pró-Memória- Escola-Comunidade (Secret. de Est. da Educ. /SP).
- MARINI, Thereza e outros: Integração de atividades da didática, prática de ensino e estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Matemática. (UNESP/Presidente Prudente).
- MONTEMOR, Eugênia Braga e outros: Estagiário: quem é você ? (UNICAMP/SP).
- OMURA, Ivani Aparecida Rogatti: Da prática à prática: uma proposta de extensão concretizada (Univ. Est. de Maringá/PR).
- PASSINI, Elza Yasuko: O curso noturno: uma tentativa de dinamização (SP).
- PRADO, Maria Lígia Coelho(Coord) e outros: Memória fotográfica da revolução Mexicana. (FFCH da USP/SP).
- ROMANO, Helga Person e outra: A escola, a feira de Ciências, a cidade e a comunidade. (SP).
- SANCHES, Marta Lícia(coord) e outra: Sensibilização: forma de atingir a interdisciplinaridade ?
- SHIGUNOV, Viktor e outros: A contribuição do seminário e da consultoria na disciplina Prática de Ensino de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá (Univ. Est. de Maringá/PR).

- SOARES, Esther:Dramatização do texto literário em sala de aula (SP).
- SOUZA, Celso e outros: Prática de Ensino de Educação Física: novo enfoque. (Univ. Est. de Maringá/PR).
- SPINOLA, Maria Stella Passaro(coord) e outros: O despertar e o processo da alfabetização. (Degrau Escola Integrada/SP).
- VIEIRA, Alice e outros: Ensino de língua materna: a oralidade necessária. (Fac. de Educação da USP/SP).
- ZORZI, Jaime Luiz e outra: Contribuição da teoria de Piaget para a prática educativa (Escola Construção/SP).

E
N
P
E

III ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO

Volume II

37.02
E56t
1985

Universidade Estadual de Londrina
Sistema de Bibliotecas



0000191112

ANTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
1985

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Grão Chanceler

Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, Arcebispo Metropolitano de
São Paulo

Reitor:

Prof. Dr. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley

Vice-Reitor Acadêmico

Profa. Dr. Silvia Tatiana Maurer Lane

Vice Reitor Administrativo

Prof. Alípio Marcio Dias Casali

Vice-Reitor Comunitário

Prof. Dr. Antonio Chizzotti

Centro de Educação

Diretora:

Profa. Dra. Arlette D'Antola

Vice-Diretor Acadêmico:

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca

Vice-Diretor Comunitário

Prof. Jair Militão

Comissão Organizadora do III ENPE

Profª Maria José P.F. Pinheiro Machado
Coordenadora Geral

Profa. Aimar Ponimeno de Andrade
Prof. Daniel N. Martins da Costa
Profª Eunice Guarim Vieira
Profª Ivani Catarina Arantes Fazenda
Profª Maria Anita Viviani Martins
Profª Marisa Del Cioppo Elias

A todos que colaboraram conosco, os nossos agradecimentos.

III Encontro Nacional de Prática de Ensino

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

26 de fevereiro a 02 de março de 1985

SIMPÓSIOS E SESSÕES COORDENADAS

São Paulo

III ENPE - ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO

MESA DIRETORA

- 1) - PROFª MARIA JOSÉ PINHEIRO MACHADO
Coordenadora Geral do III ENPE
- 2) - DR. CÉLIO BENEVIDES DE CARVALHO
Presidente do Conselho Estadual de Educação
- 3) - PROF. DR. LUIZ EDUARDO W. WANDERLEY
Magnífico Reitor da PUC
- 4) - PROFª TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA
Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação,
Representando a PROFª DRª GUIOMAR NAMO DE MELLO
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- 5) - PROFª DRA. ARLETE D' ANTOLA
Diretora do Centro de Educação da PUC / SP
- 6) - SR. JATYR EDUARDO SCHALL
Técnico de Assuntos Educacionais do MEC - SP
Representando PROFª DRª DALVA ASSUMPÇÃO SOUTTO MAIOR
Delegada do MEC - SP -
- 7) - SR. LUIZ OTAVIO DE LIMA CAMARGO
Superintendente Técnico do SESE São Paulo
Representando SR. DANILO SANTOS DE MIRANDA
Diretor Regional do SESC - SP
- 8) - PROF. WALTER ESTEVES GARCIA
Representando CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
- 9) - SR. JESUS VASQUEZ DE MIRANDA
Gerente do SESC - Fábrica Pompéia
- 10) - JOÃO CARDOSO PALMA FILHO
Coordenador da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas

Apresentação do Volume II

Este volume reproduz os textos dos simpósios não publicados no volume I, bem como o resultado das Sessões Coordenadas entregues à esta Comissão Organizadora até 30 de maio de 1985.

Tendo em vista que o objetivo do III ENPE foi avaliar o quanto se caminhou desde o II ENPE até este momento e como proposto dar um passo a mais em busca de uma interdisciplinaridade no ensino, cumpre-nos tecer as seguintes considerações:

O número de participantes presentes ao III ENPE aumentou consideravelmente desde o II ENPE chegando a 800 participantes. A presença em todos os momentos dos referidos participantes foi bastante considerável, inclusive na Sessão Plenária final, o que revela um interesse maior de discussão dos problemas referentes à Prática de Ensino por parte dos educadores e um maior envolvimento.

No que se refere à proposta de busca de uma interdisciplinaridade no ensino, a Comissão Organizadora do III ENPE tomou certos cuidados no sentido de procurar contornar alguns dos principais obstáculos a realização satisfatória de um trabalho interdisciplinar.

1 - Obstáculos Materiais, considerados como entraves à consecução de um trabalho desta natureza foram pensados por esta Comissão Organizadora em vários momentos:

1.1. Escolha do local -- Tendo o SESC/Pompéia como lugar do Encontro no período das 9:00 às 14:00 horas, verificamos que seu amplo espaço arquitetônico permitiu num primeiro momento aglutinar todos os participantes num mesmo local, que propiciou a discussão de princípios e idéias colocados nos Simpósios, facilitando o que definimos como processo dialógico. Além do anfiteatro, o SESC/Pompéia propiciou situações de "encontro" em seu pátio anexo com a feira de livros e material técnico-pedagógico e/ou no coquetel de confraternização. Ao lado destes, encontrava-se o res-

taurante onde os participantes puderam prosseguir o seu "encontro".

1.2. Locomoção: As sessões da tarde 14:30 às 18:30 horas ocorreram na PUC/S. Paulo, para o qual os participantes dispunham de uma carreira de ônibus especialmente colocada à sua disposição, embora a distância entre os dois locais fosse curta

1.3. Instalações: A Comissão Organizadora do III ENPE contou com as instalações da PUC/S.Paulo no sentido de abrirem-se todas as salas, anfiteatros e "halls" do 1º e 2º andar, o que propiciou a apresentação de todos os painéis inscritos (56), com a duração de aproximadamente duas horas, portanto, tempo disponível para tratar-se com um pouco mais de critério as questões a eles pertinentes.

O mesmo esquema de distribuição das salas, possibilitou a realização das 20 sessões coordenados, ocorridas nas duas horas finais da tarde.

O binômio espaço/tempo foi portanto uma das preocupações sempre presentes desta Comissão Organizadora quando o objetivo de busca de um trabalho interdisciplinar tornava-se necessário.

2 - Obstáculos de ordem epistemológica pensados igualmente como possíveis entraves à efetivação de um trabalho interdisciplinar foram equacionados à partir de uma estrutura de trabalho que permitisse a abertura de sessões coordenadas de prática específicas à práticas correlatas.

Os componentes desta estrutura de trabalho foram sendo montados meses antes da realização da III ENPE, inicialmente através de contato pessoal da Comissão Organizadora com os responsáveis pelos Simpósios e Sessões Coordenados, discutindo-se então não só a melhor forma de realização dos mesmos, como indicando possíveis caminhos. O produto destas discussões foi um texto padrão à respeito da questão interdisciplinaridade (em anexo) que

foi lido e discutido no primeiro dia, e em cada sessão coordenada. Acreditamos que esse elo de ligação, embora tênue, tenha sido um dos elementos motivadores e desencadeadores do "encontro" entre áreas e disciplinas ali representadas.

A seleção de temas, bem como o convite aos simposistas, devem-se a uma preocupação sempre presente em abordar a Educação numa macro-perspectiva objetivando aprofundar o trabalho reflexivo das sessões coordenados e painéis.

Pela leitura das conclusões das sessões coordenadas que aqui apresentamos, pode-se constatar por exemplo que Inglês e Francês constituíram-se num único momento: Língua Estrangeira Moderna - Ciências Sociais buscou a integração dos docentes de História, Geografia, Filosofia, Psicologia e Sociologia - Biologia realizou um trabalho conjunto com Física e Química, havendo além destas, outras sessões que em sua origem puderam garantir a interdisciplinaridade pela heterogeneidade de problemas a elas pertinentes: Ensino Supletivo, Ensino Polivalente, Ensino Profissionalizante, Habilitações do Curso de Pedagogia e Currículos e Programas.

A continuação da prática dialógica ocorreu no inicio de todas as noites, onde num anfiteatro da PUC/S.Paulo reuniam-se os responsáveis pelas Sessões Coordenadas e a Comissão Organizadora do III ENPE para fazer balanço sobre a situação do dia, repensando a programação do dia seguinte.

3 - Obstáculos de ordem psicosociológica e cultural: outra linha de obstáculos que dificulta a consecução de um trabalho interdisciplinar. Existe em geral um preconceito em aderir-se à interdisciplinaridade (*). Parece-nos que ainda existe o medo em que ao buscar-se o restabelecimento de uma unidade global, perca-se a unidade particular, a especificidade. A leitura das conclu-

(*) Isto pode ser comprovado através da síntese de respostas ao questionários pela OCDE em L'interdisciplinarité, NICE OCDE, 1972.

sões das Sessões Coordenadas do III ENPE, sugerem a esta Comissão Organizadora, que apesar deste preconceito ainda persistir em vários momentos, sentimos que ele foi parcialmente vencido pelos integrantes das Sessões Coordenadas.

Outra situação observada por nós, e também digna de registro foi que à partir do 2º dia do III ENPE, alguns painéis (que continham a apresentação de trabalhos individuais) fundiram-se numa única proposta pelos interesses dos próprios participantes e a aquiescência de seus coordenadores. Analisando o fato, concluímos que isto ocorreu sobretudo pela atitude destes participantes em buscar a integração. Entretanto, um dos elementos facilitadores talvez tenha sido o critério de distribuição dos Painéis por assuntos, segundo a proposta do dia

- 1º dia - Simpósio e Painéis sobre o "Papel da Política na Prática de ensino".
- 2º dia - Simpósio - "O Diálogo na Prática de Ensino" - Painéis - Integração Teoria e Prática - restrições e viabilidades.
- 3º dia - Simpósio e Painéis - A Pesquisa na Prática de Ensino.

4 - Obstáculos quanto à Formação. Este é talvez o mais sério dos obstáculos à realização de um trabalho interdisciplinar, decorrente da ausência de uma Pedagogia da Comunicação, que forma para o Diálogo, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, mas vive-se, exerce-se. Este desafio vem permeando nossos trabalhos enquanto Comissão Organizadora, desde o nascimento da idéia até este momento, e deste longo aprendizado interior concluimos que muito ainda temos que aprender, embora já tenhamos obtido alguns bons resultados.

Enfim, nossa conclusão é a de que embora não houvessemos atingido a interdisciplinaridade em sua plenitude, mesmo porque estamos conscientes de que isto é um processo, pudemos constatar que uma nova atitude frente ao problema do conhecimento ocor-

reu por ocasião do III ENPE - uma atitude de abertura, reciprocidade, intersubjetividade.

É nesse sentido que o trabalho da Comissão Organizadora do III ENPE não terminou a 02/03/85 mas, continua através de reuniões periódicas, seja na elaboração dos anais, seja no repensar as situações que vivemos intensamente naqueles dias, ou propondo uma continuidade de diálogo com os organizadores do IV ENPE.

W.P. Machado
p/Comissão Organizadora

PRÁTICA DE ENSINO: Da Pedagogia do Diálogo à
Pedagogia Dialética (+)

Moacir Gadotti

SIMPOSIOS

1. História da questão

O diálogo na educação é tão antigo quanto a educação.

Entre nós, porém ele começa a ter maior importância a partir da Escola Nova. Os teóricos da Escola Nova procuraram consolidar suas posições anti-autoritárias, investindo contra a "escola tradicional" sustentada pela autoridade incontestável do professor. Os escolanovistas, ao contrário, buscavam construir relações "democráticas" na escola, uma escola livre, criadora, espontânea, "sem medo da liberdade".

Muito contribuíram para a difusão das teorias dialógicas, o desenvolvimento da escola pública e as ciências da educação, notadamente da psicologia e da sociologia, que trouxeram uma nova compreensão da criança e da relação entre educação e sociedade.

De um lado, a psicologia educacional veio mostrar que a criança, ao contrário do que pensavam os antigos, é um ser completo com suas exigências próprias, diferentes dos adultos. A criança não é uma miniatura do adulto. Por outro lado, a sociologia da educação trouxe a idéia da formação do homem para o exercício da democracia, colocando em questão a velha teoria de que a educação limita-se à influência da geração mais velha sobre a mais jovem.

Daí não se poder falar hoje do "diálogo na prática de ensino" sem mencionar a filosofia escolanovista.

De início tinha-se uma compreensão ainda muito idealista do diálogo e da própria educação e uma visão "liberal" da igualdade de oportunidade educacionais e da "promoção humana" via

(+) Exposição feita no III Encontro Nacional de Prática de Ensino no Simpósio "O diálogo na prática de Ensino", dia 28 de fevereiro de 1985.

educação.

Não se pode negar, ainda, a influência da fenomenologia (de uma corrente, pelo menos) fornecendo "fundamentos antropológicos" à nova prática pedagógica. É o caso da obra de Martin Buber, com o seu "princípio dialógico"⁽¹⁾ e mais tarde Georges Gusdorf com a fenomenologia da "relação mestre-discípulo"⁽²⁾.

Encontramos, assim, duas vertentes da pedagogia do diálogo: a liberal, fundada no desenvolvimento das ciências da educação e nos princípios da democracia liberal e a religiosa através da filosofia humanista cristão ou judaica e no existencialismo, também de origem religiosa (veja-se Kierkegaard).

Até aqui o diálogo é compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas (o diálogo socrático), em igualdade de condições, na "reciprocidade", como dizia Buber. Daí essa concepção ainda aristocrática do diálogo confrontar-se com as condições concretas da prática pedagógica e esbarrar com as desigualdades sociais e toda sorte de impedimentos à realização do ideal dialógico.

Sob essas novas condições históricas a noção do diálogo toma uma forma também nova: entra em cena um novo dado que é o da político da relação educadora.

Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela Escola Nova, torna-se problemática para seus defensores, entre eles Anísio Teixeira⁽³⁾.

(1) Veja-se Eu e Tu, introduzido e traduzido por Newton Aquiles Von Zuben (São Paulo, Moraes, 1977) e a conferência "Da função educadora", in Revista Reflexão, nº 23, maio/agosto de 1982, pp. 5-23 (trad. de Moacir Gadotti e Mauro Angelo Lenzi).

(2) Professores, para quê Lisboa, Moraes, 2ª ed., 1970.

(3) Educação não é privilégio. São Paulo, Melhoramentos 4ª ed., 1977. A primeira parte, que deu o título ao livro, é uma conferência pronunciada em 1953 na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Anísio Teixeira sofreu a influência do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), inspirador do movimento de renovação educacional em muitos países. É o grande inspirador dos métodos ativos.

Como não podia deixar de ser, a Pedagogia do Diálogo é tão histórica quanto as outras e, portanto, em evolução. Seus principais defensores sofreram as influências do pensamento de sua época e das condições materiais de sua prática pedagógica. Ela cresceu em meio a períodos prolongados de guerras e de constantes perturbações que envolveram quase todo o mundo na primeira metade deste século. Ela surge desse movimento histórico-social de reação ao autoritarismo e da constatação do fracasso da educação diante das armas: a corrida entre a catástrofe e a educação, preconizada no início do século por H.G.Wells, havia sido vencida pela catástrofe.

Nesse contexto histórico, de fracasso da educação e de nova esperança surge uma nova sistematização, cuja maior figura é Paulo Freire.

Paulo Freire, herdeiro de Anísio Teixeira e da Escola nova, nos oferece o melhor exemplo dessa nova compreensão do diálogo que supera os primeiros escolanovistas: ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo.⁽⁴⁾

Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com os seus opressores; ele insiste no diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador "neutro" ou descomprometido.⁽⁵⁾

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam a significação das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social. Dialogar é trocar idéias. O diálogo que não leva à organização das massas populares, que não leva ao fortalecimento dos oprimidos, é puro verbalismo.

(4) Isso é particularmente evidenciado em Educação como prática da liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (1970), ambos publicados pela Editora Paz e Terra.

(5) Veja-se o primeiro capítulo de Educação e mudança (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979).

Esta é a dimensão política do diálogo em Paulo Freire.

Nisso ele supera o caráter até certo ponto ingênuo (místico) e romântico da visão dialógica buberiana e a concepção metafísica de Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social ao passo que o de Buber é o "face-à-face" individual e o de Gusdorf é uma relação privilegiada entre educador e educando (mestre-discípulo), que, "testemunhando entre si a verdade", se auto-reconhecem como homens.

Da mesma forma, Paulo Freire distancia-se de Carl Rogers⁽⁶⁾ cuja visão existencialista do diálogo e ponto de vista terapêutico centrado no paciente é bem conhecido: é um homem solitário enfrentando a hostilidade do mundo.

Essas distâncias não o separam inteiramente destes autores, notadamente de Buber. Existe um ponto comum que à a religiosidade, expressa neles de forma diferente: o catolicismo de Freire, o hassidismo de Buber e o protestantismo de Gusdorf.

A Pedagogia do Diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e os socialistas autogestionários.

Aqui o ponto de partida é a autogestão social. Assim a formação e o trabalho do educador, inserem-se numa estratégia político-pedagógico visando a superação da dominação de classe.

Entre os principais autores desse pensamento pedagógico encontra-se Henri Lobrot, discípulo de Celestin Freinet; ambos são conhecidos, o primeiro pela sua Pedagogia Institucional e o segundo pela sua Pedagogia do Trabalho⁽⁷⁾.

Num primeiro momento a Pedagogia do Diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípu-

(6) Tornar-se pessoa, Lisboa, Moraes, 1973 (o original é de 1961). O De pessoa para pessoa: o problema do ser humano, São Paulo, Pioneira, 1976 (o original é de 1967).

(7) Na terceira parte do livro Concepção dialética da educação, tive oportunidade de expor algumas teses sobre a questão da não-diretividade e da autogestão que é abordada por esses autores.

los; ela centrava-se, sobretudo, nas relações em classe. Agora é diferente: o diálogo visa atingir diretamente o coração das relações sociais, "a autogestão pedagógica tem por objetivo a autogestão social", insistia Lobrot.

As primeiras críticas à Pedagogia do Diálogo vieram dos positivistas que a julgavam impregnada de conceitos humanistas, pouco científicos. Ela se prestava muito pouco para as pretenções quantitativas. Os economistas da educação que acabaram dominando os aparelhos burocráticos (entre nós sobretudo a partir das primeiras horas do regime militar) não estimularam (e até impediram) o desenvolvimento da pedagogia, limitando-se, frequentemente, aos aspectos de supervisão, normatização e controle da "eficiência" dos sistemas. Dificilmente conseguiriam medir a eficácia do diálogo em sala de aula.

Por outro lado, a crítica à pedagogia dialógica foi também se exercendo no seu próprio interior, a partir da sua própria prática, superando-se gradativamente e esbarrando com seus próprios limites, tornando-se mais dialética do que dialógica. É um movimento lento de auto-superação, fruto do envolvimento prático e não de um mero exercício mental. Relendo hoje meu livro Comunicação docente,⁽⁸⁾ posso verificar essa ruptura-continuidade entre Pedagogia do Diálogo e Pedagogia Dialética, naquele momento influenciada pela corrente autogestionária francesa.

Parece-me que esse processo deu-se também em Paulo Freire. Conservando o núcleo central de preocupação dessa pedagogia que era a busca de uma relação pedagógica não-autoritária, Paulo Freire construiu um modelo original dentro da concepção dialética da pedagogia "entrelaçando temas cristãos e marxistas"⁽⁹⁾.

(8) São Paulo, Loyola, 1975. Este texto foi completado na época em que fiquei em Genebra, conservando, no essencial, a redação da tese que lhe deu origem, defendida em PUC de São Paulo em 1973.

(9) Wolfriethrich Schmied-Kowarzik, Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983, p.69.

2. Diálogo e Conflito: a Pedagogia Dialética.

Como vejo, hoje, em 1985, a questão do diálogo na prática do ensino?

Eis a questão que me foi colocada quando recebi o título deste Simpósio.

Pensei logo comigo: seña que estão querendo ressuscitar velhos fantasmas pedagógicos?

Aceitei o desafio de participar justamente porque seria a oportunidade de recolocar ou refazer certos encaminhamentos já com o recuo no tempo e a experiências suficientes para melhor compreender a questão. Seria esta a terceira vez que o faria, pois já o havia feito, em 1979, prefaciando o livro Educação e Mudança, de Paulo Freire, e, em 1980, com a publicação do livro Educação e Poder. Em síntese, nesses dois momentos, eu procurei mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseado apenas na unidade e da reciprocidade. Eu procurava dar uma interpretação dialética do diálogo, isto é, unidade e oposição de contrários. O diálogo que excluisse essa contradição me parecia ingênuo.

Isso havia escapado aos pioneiros da Pedagogia do Diálogo: essa dimensão contraditória, o preto no branco, o oposto, o conflito, que uma análise social marxista, em particular, pode evidenciar.

Na prática do ensino, uma visão puramente unitária do diálogo faria desaparecer por completo as diferenças essenciais entre aluno e professor: essas diferenças não seriam valorizadas como unidade na oposição. Em vista disto pode provocar a frustração e o desânimo do professor que espera condições favoráveis para uma relação amigável, unitária, e encontra, ao contrário, uma realidade adversa. E a reação pode ser a oposta: "já que não é assim, então, vamos voltar à escola autoritária". Isso pode acontecer no momento em que não soubermos colocar corretamente a oposição que surge no próprio diálogo, isto é, o conflito das rela-

ções escolares que precisam ser trabalhadas. Na prática de ensino existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele.

Procurei realçar não só a igualdade entre educador e educando mas também as diferenças. A concepção tradicional de diálogo procura realçar demasiadamente a unidade, a igualdade, desvalorizando as diferenças. E o que ocorre na prática de ensino é que alguém ensina, que alguém aprende, que alguém provoca a aprendizagem, etc. e que também há uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem. Parece que historicamente superamos a fase da imposição mecânica de conhecimentos pelo professor. Há excessões, evidentemente. No ato de conhecer e de pensar como o demonstrou o filósofo espanhol Eduardo Nicol⁽¹⁰⁾ estabeleceu-se uma relação dialógica, existe sempre o outro: o conhecimento precisa de uma expressão e de uma comunicação, não é um ato solitária. Só que, como não é um ato de repetição mas de criação, é também oposição e não apenas unidade, é sempre conhecimento novo.

A partir do momento em que a pedagogia se colocou a questão da democratização das relações escolares, muitos caminhos foram percorridos.

A democratização da educação foi rapidamente entendida não apenas no seu sentido interno, qualitativo, mas também no sentido quantitativo, de acesso e de permanência da criança na escola.

A Pedagogia do Diálogo contribuiu para a democratização do ensino na medida em que, ao colocar a questão das relações democráticas entre professores e alunos e na própria instituição, pôs em evidência outras relações autoritárias, notadamente as relações burocráticas institucionais (intra-escolares ou relacionadas com os aparelhos educativos) e a divisão classista da escola

(10) Los principios de la ciencia. México, Fondo de Cultura Económica, 1965. Nicol entende que além das dimensões histórica, lógica e gnosiológica do conhecimento, existe uma quarta que é a sua dimensão dialógica.

reproduzindo a própria estrutura de classes da sociedade (relações extra-escolares).

Nesta prática, a Pedagogia do Diálogo evolui para o tratamento de questões relacionadas com a gestão institucional e a participação. As primeiras raízes humanistas e filosóficas foram se encontrando com a economia e a política, dialetizando-se nesse processo.

Partindo da análise da relação teoria-prática na história da pedagogia, Schmied-Kowarzik procura mostrar essa evolução da Pedagogia dialógico-dialética, "de Aristóteles a Paulo Freire". Não desenvolve, contudo, as questões da prática escolar propriamente dita, nem da didática. Fica no plano da teoria da educação.

Em Paulo Freire ele destaca a característica "problematizadora" do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade. Segundo ele, Paulo Freire define a educação como a "experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (...), um momento da experiência dialética total da humanização dos homens" (11).

Schmied-Kowarzik procura mostrar porque chama essa pedagogia de "dialética", evitando uma interpretação que ocorre entre nós, segundo a qual a dialética se reduziria à lógica do conhecimento, a uma forma "rigorosa" de pensar, uma espécie de filosofia da linguagem. Schmied-Kowarzik procura evitar essa concepção da dialética baseada na lógica e defende a dialética marxista, com base na história e na prática. "Para ambos, Hegel e Marx, nos diz o autor, a dialética não é somente uma forma metódica de pensar, mas o próprio movimento do vir-a-ser histórico da humanidade - e até mais do que isto, o movimento do mundo em processo. A oposição básica entre ambos, entretanto, repousa na valorização diferenciada da teoria que compreende este movimento dialético.

(11) Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire, p. 70.

Para Hegel, a filosofia tem apenas a tarefa de recuperar à compreensão a posteriori um processo dialético de formação já concluído - no que se revela o caráter fundamentalmente afirmativo e também "burguês" desta concepção da dialética - ; Marx, ao contrário, atribui um papel basicamente crítico e revolucionário à teoria que compreende a história passada, para o que ela própria precisa incluir dialética e praticamente no processo ainda inconcluso de formação do homem" (12).

Se considerarmos essa concepção da dialética, é perfeitamente legítimo incluir nela a pedagogia de Paulo Freire. Paulo Freire captou esse sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa, esse "papel crítico e revolucionário", que Marx atribuía à teoria.

Entre nós, Benno Sander⁽¹³⁾ procurou sistematizar a evolução da pedagogia dialógico-dialética, opondo-se à pedagogia do "consenso", a primeira inspirada no marxismo e a segunda inspirada no funcionalismo. É uma tentativa de sistematização, já tentada por Durmeval Saviani⁽¹⁴⁾. No primeiro acaba prevalecendo uma certa tendência "consensual", um sentido humanista "moderno" do diálogo; no segundo, embora o posicionamento pessoal não transpareça da mesma forma, procura dar um sentido progressista à escola através da "reapropriação do saber por parte dos trabalhadores"⁽¹⁵⁾.

Benno Sander não soube captar as diferenças, as nuances, na sua concepção do "conflito" porque ficou muito na análise do discurso. Captou mais o movimento das idéias, do conhecimento, separado do movimento dos "interesses" (Habermas), que condicionam as idéias: separou educação de compromisso.

(12) Idem, p. 36.

(13) Benno Sander, Consenso e conflito: perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação. São Paulo, Pioneira, 1984.

(14) "Tendências e correntes da educação brasileira". In Durmeval Trigueiro Mendes (org.) Filosofia da educação brasileira, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

(15) Idem, p. 43.

3. Considerações atuais: o conflito da prática

A prática nem sempre (ou quase sempre?) é como os teóricos a descrevem. A expressão popular: "na prática a teoria é outra", esconde muitos ensinamentos, entre eles, o de que só com a prática os princípios teóricos ganham legitimidade e de que a prática (educacional) é contraditória.

Gostaria de terminar essa breve exposição com uma amostra de algumas dessas contradições, freqüentemente encontradas na prática de ensino:

- a) Disciplina & Liberdade. Todos nós professores sempre tivemos "problemas de disciplina". Eles fazem parte da nossa prática de ensino e aprendemos com eles. Nenhum curso, nenhuma fórmula existe para evitá-los. Precisamos é tirar ensinamentos deles.
- b) Tolerância e Intransigência. Como professores não podemos escapar de certos rótulos. Os alunos nos julgam, ora intransigentes, ora tolerantes. Alguns professores acabam se acostumando com o papel que lhes é atribuído, acabam se estagnando num lado ou outro. São incapazes de manter a tensão dialética entre esses dois lados, distinguindo momentos diferentes do processo. Uns se comprazem em serem chamados de "bonzinhos" (tolerantes) e outros em "exigentes".
- c) Saber & Consciência. Temos com frequência discotomizado o saber da consciência, a competência técnica e o compromisso político. Não faltam também aqui os rótulos: "professor-policial", "professor-povo".

Os exemplos poderiam multiplicar-se. A prática de ensino é sempre muito mais complexa do que a teoria.

Neste contexto prático, as teorias pedagógicas sofrem distorções que podem levar a desfigurá-las completamente. Por isso, por exemplo, sob a forma do "diálogo" pode esconder-se, na prática, a complacência e a cumplicidade, onde as exigências e o compromisso com o conteúdo caem por terra.

Por outro lado o mesmo "diálogo" pode servir de pretexto ora para o absenteísmo, ora para uma forma "negativa" de dominação, o aliciamento, a sedução com o objetivo de atingir um falso consenso, uma unidade sem tensões, um diálogo sem oposição, como vimos antes.

A melhor expressão que tenho encontrado referindo-se à unidade e oposição entre autoridade e liberdade está em Gramsci quando sustenta que a liberdade é a escolha de uma "direção consciente".

É porque a prática educativa é complexa e complicada que não temos um receituário "dialógico". Aprendemos com a própria prática. O diálogo é refratário a toda sorte de institucionalização. Não pode ser alcançado artificialmente. Ele se caracteriza muito mais por um compromisso coletivo, comum. É uma obra coletiva em cuja construção tensões e conflitos, adversidades e divergências devem existir já que é um "momento da experiência humana".

Por isso me parecem muito apressadas e ligeiras certas teses defendidas hoje que procuram passar um traço por cima da Escola Nova como se tivesse sido uma época de obscurantismo a ser evitada. Em alguns lugares falar hoje de Escola Nova é um dizer um palavrão, tal o terrorismo cultural, inculcado, por conveniência política de alguns educadores que hoje exercem funções políticas.

Não creio que seja possível de uma penada apagar a história de um passado de lutas pela educação só por capricho de alguns. Ignorar hoje a contribuição da Escola Nova é prestar uma homenagem à educação autoritária do regime militar que ora está agonizante.

A Pedagogia do Diálogo contribui enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade "natural" do mestre, desmistificando a idéia da superioridade moral de alguns homens sobre outros ou porque ocupam funções superiores a outros

ou porque são mais competentes. A Pedagogia do Diálogo deu a grande arrancada, completada pela análise marxista, de desmitificação da escola burquesa, de sua pseudo-neutralidade. Só por isso valeria a pena que encontrassemos como esse a discutissem. Mas vale ainda mais a pena se soubermos tirar proveito dela, se juntos, soubermos buscar os ensinamentos de sua história, que é a história da nossa pedagogia.

A política na prática de ensino *

Vanilda Paiva

Hoje em dia não há quem, em sã consciência pretenda que a prática de ensino ou a didática sejam "neutras", sem profundas conexões com a política e a ideologia. A interpenetração entre ideologia, ciência e técnica é uma idéia óbvia para os dias de hoje: toda prática social está permeada de significados político-ideológicos. A afirmação que a educação é sempre um ato político, que nos aparece hoje como banal, fez furor não faz muito tempo. Mas, muito foi escrito sobre o assunto nas duas últimas décadas. Livros clássicos, alguns não traduzidos em português, como Pigmalião na sala de aula ou aqueles que enfocam diretamente o chamado "currículo oculto", estão aí a nos mostrar que a superfície da prática escolar nem sempre deixa ver imediatamente o que atrás dela se esconde.

Devemos, porém, lembrar que a despolitização aparente da prática de ensino, da didática, é um fenômeno mais ou menos recente. Se consultarmos a biografia de autores como Ratke ou Comenius no século XVII nos deparamos com histórias de vida marcadas por verdadeira peregrinação pelos países europeus, buscando escapar à perseguição provocada por suas idéias políticas e pedagógicas. Ambos os autores concentraram grande parte de seus esforços sobre a reflexão sobre a maneira de melhor ensinar o vernáculo. Esta preocupação didática tinha conexões políticas visíveis e imediatas: seu sentido não era dado apenas pela reforma religiosa, mas pelas necessidades de mais fácil comunicação do capitalismo emergente, num período da história em que ainda se usava de forma generalizada o latim como idioma daqueles que chegavam a aprender a ler e a escrever. A atividade daqueles pedagogos e didatas se

(*) Texto apresentado no Simpósio do mesmo nome do III Encontro Nacional de Prática de Ensino, São Paulo, 26 de fevereiro de 1985.

inseria num todo maior: ligava-se a ambições enciclopedistas, inseri-se no movimento político da época e no pensamento político correspondente⁽¹⁾.

Aliás, uma das consequências do enciclopedismo e do iluminismo dos séculos XVII e XVIII foi exatamente a explicitação da conexão direta entre a questão educacional e a política. A teoria educacional burguesa funda-se no reconhecimento do caráter político da educação e se desdobra a partir deste pressuposto. A conexão entre didática, política da educação e pensamento político num sentido amplo é absolutamente clara ao longo do período de justificação da emergência do capitalismo, da passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, do avanço do capitalismo em sempre novas áreas de produção e na destruição da organização social e econômica precedente. Assim, grandes autores da ciência política dedicaram-se a questões ligadas à educação e à didática: desde o conservador John Locke até o radical Jean Jacques Rousseau. Esta conexão continuou presente até o século passado, como o demonstra a perseguição sofrida por Froebel e Diesterweg na Alemanha, para diluir-se progressivamente na segunda metade do século XIX e perder-se na primeira metade do século XX.

O avanço da pedagogia humanista e idealista se dá quando o momento de constituição das nações modernas estava ultrapassado e o capitalismo já se havia instalado de forma inequívoca. A

(1) Sobre Ratke e Comenius. Há uma ampla bibliografia em alemão, entre as quais se destacam o livro de Klaus Schller. Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfaenge der Paedagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. 2. Auflage, Heidelberg, Quelle u. Meuer, 1967 bem como os dois volumes de Haydorn e Koneffke. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Moenchen, Paul List Verlag, 1963. Sobre Ratke consulte-se o pequeno livro de Gerd Hohendorf. Wolfgang Ratke, Berlin, Volkseigener Verlag, 1963. Veja-se em português o meu artigo "Johann Amos Comenius (1592-1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino". Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, nrs. 1 e 2, 1983, p. 23-33.

explicitação daquela conexão já não lhe servia. Desde o final do século passado nos vemos diante do aprofundamento das questões ligadas à individualidade e à subjetividade do educando - com correspondente ênfase sobre o psicológico - e das questões técnico-didáticas visando a eficiência na aprendizagem. A reflexão pedagógica concentra-se sobre o como fazer, sobre o como ensinar, discutido questões como a motivação, as dificuldades nas relações inter-pessoais, a importância da atividade (do aprender fazendo). O psicologismo, o pedagogismo, o tecnicismo pedagógico-didático se fortalecem ao mesmo tempo em que vão desaparecendo da cena educacional as conexões políticas, refletindo-se tal fenômeno na degredação da posição social da intelectualidade pedagógica. É bem verdade que uma parte da dimensão política foi recuperada pelo liberalismo pragmatista que enfatizou a crença de uma educação eficiente contribuiria para a democratização da sociedade na medida em que ela fosse democratizada. Mas esta posição, permeada pelo idealismo, foi uma das poucas em que, na primeira metade do século, pudemos vislumbrar os traços da conexão educação-didática-política.

É evidente que estou deixando de lado aqui o fato de que esta ligação sempre foi evidente para o marxismo. No entanto, nem o marxismo constituía uma corrente de pensamento dominante no período a que nos referimos, nem a educação constituía objetivo de preocupações dos teóricos marxistas. O reducionismo econômico que dominou o marxismo por longas décadas relegava a um plano mais que secundário qualquer consideração sobre a questão educacional. A reflexão marxista sobre educação é tão recente quanto a própria redescoberta da dimensão política da prática educativa em geral e da prática de ensino em particular. A educação sempre foi vista como "área menor", só adquirindo melhor posição entre os marxistas depois da revolta estudantil de 1968, quando a nova geração de acadêmicos - movida pelos problemas que enfrentou na universidade - resolveu dedicar-se a pensar a educação a partir de categorias e da problemática marxistas e que alguns teóricos

de maior importância conectaram uma pequena reflexão sobre a educação à melhor elaboração da teoria marxista do Estado.

No campo da teoria não-marxista da educação ao tecnicismo pedagógico se superpõe a recuperação da ligação educação e política no pós-guerra. A dura experiência nazi-fascista obrigou à recuperação da importância de pensar a questão educacional junto com a questão política da democracia. Apesar disso, não se pode dizer que - nos países centrais - este processo tenha sido levado muito longe. Não surpreende, dentro deste quadro, que a redescoberta entre nós da conexão entre educação, didática, métodos de ensino e política, que se tornou muito clara nos anos 50, tenha contribuído para a recuperação de tal conexão não apenas nos outros países latino-americanos mas também em certos meios pedagógicos nos países centrais. A figura de Paulo Freire foi determinante neste processo. O alçamento de Freire ao Conselho Mundial de Igrejas no início dos anos 70, coincidindo com o surgimento das primeiras reflexões e trabalhos que apontavam para esta direção no campo marxista, foi fundamental para que se realçasse a idéia de que o ato educativo, na medida em que envolve a relação entre as pessoas, é sempre um ato político e de que a prática de ensino contém significados que nem sempre são imediatamente perceptíveis, além de estar inserida num contexto mais amplo cujo sentido precisa ser desvendado. Um exemplo que ficou clássico certamente foi o da instrução programada - a exacerbção do pragmatismo e do tecnicismo não pode ser desvinculada de um pensamento político conservador. Aparentemente um mero instrumento, construído tecnicamente, tem por detrás de si uma concepção de homem e de sociedade que transcende o conteúdo explícito transmitido pelo programa concreto.

Retornando, porém, ao papel de Freire nesta redescoberta, é preciso que tenhamos também clareza sobre o fato de que - entre os diversos significados da proposta sua pedagógico-didática e de suas idéias educativas mais gerais - seu trabalho expressa também a redescoberta daquela conexão no meio católico: Se

com o final da guerra a burguesia ocidental ofereceu às Igrejas compartilhar o espaço político exatamente para que se tornasse possível a reeducação das massas para evitar tanto o fascismo quanto o socialismo através da construção de estruturas necessárias a uma "democracia de base" que tem como modelo os países anglo-saxões, esta oferta só foi assimilada pela Igreja católica dentro do seu ritmo e de acordo com a sua forma monárquica de governo(2). Assim, foi preciso que ocorresse a substituição por morte do Sumo Pontífice no final dos anos 50 para que as tensões que permeavam a Igreja pudessem expressar-se mais claramente. A modernização da Igreja através do Concílio Vaticano II foi a resposta da Igreja institucional a esta acomodação e às exigências do mundo moderno. Em muitos aspectos a pedagogia de Freire mostrou-se compatível com as tendências progressistas que se fizeram presentes no Concílio: pelo culturalismo na interpretação da história, pelo existencialismo na reflexão sobre a presença e atuação do homem no mundo, pelo profundo engajamento desenvolvimentista que tanto caracterizou uma parte da esquerda católica francesa. O fato de que, entre os modelos pedagógicos surgidos no Brasil no final dos anos 50 e começo dos anos 60, esta tenha sistematizada e tenha tido a oportunidade de difundir-se mundialmente, transformou-a numa espécie de "pedagogia do concílio". Ela foi capaz de contribuir em todo o mundo para a mudança de mentalidade das forças católicas por um motivo bastante claro. É que os quadros de ação, os militantes - sejam eles leigos ou religiosos - lêem fundamentalmente literatura de origem católica, mas voltada para questões práticas, sendo entre estas a educação um setor privilegiado entre suas prioridades. Assim, muitas das idéias conciliares começaram a penetrar a partir da descoberta da conexão entre educação

(2) Veja-se a respeito, Paiya, Vanilda. Teses sobre a Igreja Moderna no Brasil, Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, nr. 11/1, 1984. Este texto pode ser também encontrado na coletânea por mim organizada e introduzida Igreja e questões agrárias, em impressão na editora Loyola.

e política através da leitura da obra de Freire, servindo esta como um primeiro passo de politização e de aquisição de idéias mais modernas e progressistas pelos militantes católicos.

Se considerarmos também que Freire e suas idéias são tributários de um tipo de desenvolvimento na história dos movimentos políticos e das idéias que se espalhou por toda a América Latina, mas que teve seu ponto de maior desdobramento no Brasil, podemos também entender porque se estabeleceu tanta confusão a respeito do significado de sua obra e porque todas as forças de esquerda - marxistas e não marxistas - se lançaram ao estudo dos seus textos, cada qual apresentando como representante da sua corrente. Na verdade, o trabalho de Freire é uma espécie de ponto de intersecção entre o desenvolvimentismo e o nacionalismo dos anos 50 com uma orientação não-diretiva resultante da evolução de um setor católico radical⁽³⁾. Tudo isso foi justaposto a uma leitura de autores marxistas, citados com frequência mas aproveitados através de fragmentos, para desembocar finalmente na reafirmação de tendências neo-anarquistas que se encaixam mal e de forma contraditória dentro de uma mesma proposta.

Trago esta questão aqui desta maneira porque acredito que, especialmente na conjuntura que hoje atravessamos, este tipo de pensamento pedagógico continua sendo uma espécie de passagem obrigatória para aqueles que começam a descobrir a conexão entre educação e política, prática de ensino e política. Com frequência este pensamento e correspondente método pedagógico são idealizados, reificando-se o método como se ele fosse um instrumento neutro. Neste particular vale a pena ressaltar que é difícil encontrar experiências de êxito em que ele tenha sido utilizado, tal como foi criado e mesmo com modificações. O caso peruano foi muito ilustrativo, tal como o de Guiné Bissau e mais recentemente (e drasticamente) o de Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe. Na verdade,

(3) Paiva, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

aquilo que para os que começam a perceber a conexão com a política aparece como algo acabado e completamente coerente, deixa ver suas tensões e ambigüidades - que estão presentes na teoria que o embasa - na prática concreta. Teoricamente o método é não direutivo, supõe a pesquisa do universo vocabular e cultural do educando, subordina-se à "cultura do povo", recusa cartilhas pelo seu caráter direutivo. No entanto, na prática concreta - bem o vimos no nordeste brasileiro e em situações contemporâneas - a questão adquire novas tonalidades. As palavras são "induzidas" do povo. Mas, quando o problema era a geração de votos para possibilitar a aprovação plebiscitária das reformas de base, as mais importantes eram "voto" e "povo". Em Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, onde nos deparamos com uma situação revolucionária, de repente nos vemos diante de cartilhas profundamente diretivas, além de escritas numa linguagem ininteligível para as camadas populares⁽⁴⁾; nos deparamos ainda com palavras geradoras "induzidas" como partido e disciplina⁽⁵⁾.

Com tudo isso quero, por um lado, salientar a profunda ambigüidade que pode permear idéias pedagógicas, ao serem utilizadas numa conexão muito estreita com a consecução de objetivos políticos determinados. Nestes casos a não diretividade declarada termina sendo uma forma de manipulação de quadros pouco experientes politicamente, ocultando a disponibilidade para uma atuação altamente diretiva. E, como o problema é mais geral não se restringindo à prática de ensino nem à sala de aula, basta tomar os jornais nos nossos dias para observar o fenômeno na área dos partidos políticos - entre os quais os mais "populares" e declaradamente menos diretivos terminam oferecendo o espetáculo de verdadeira crueza diretiva. Preocupa em tudo isso o fato de que, tornando-se o ca-

(4) Consulte-se o livro de leitura para o período pós-alfabetização em Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe de autoria de Antonio Faundez.

(5) Consulte-se a Cartilha de Alfabetização elaborada sob a responsabilidade de Paulo Freire para o programa alfabetizador de 1982/83, naquele países.

minho referido uma espécie de senda inevitável para todo professor que começa a se abrir para a vida política, nos vejamos com idéias geradas e desenvolvidas no âmbito da educação não formal e de adultos - com todas as suas ambigüidades e contradições - transpostas sem maiores preocupações para o âmbito da educação formal de crianças e adolescentes. Preocupa especialmente porque esta absorção vem acompanhada de um processo de mitificação de idéias e personalidades que impede a reflexão sobre o real significado e consequências de tal pedagogia sobre a prática escolar e sobre a posição do professor na sociedade.

Idéias pedagógicas cuja ambigüidade não chega a ser bem percebida, mas que no seu aspecto mais explícito surgem como radicalmente democráticas e anti-autoritárias, progressistas, opositas a um suposto autoritarismo inerente à escola e à própria existência do professor, na realidade não apenas podem conter possibilidades insuspeitadas de justificação e disfarce do autoritarismo, como trazem consigo a desvalorização social e profissional do professor, da escola, do material didático, da cultura elaborada e dos conteúdos curriculares. Sem dúvida que é preciso ser consciente do significado oculto daquilo que se passa na escola e na vida social em geral; esta consciência deve ser ponto de partida para se pensar de que maneira será talvez possível evitar efeitos danosos da prática escolar. Mas o professor, que está de todo modo comprometido com a reprodução da sociedade na sua atividade profissional específica - como, aliás, a maior parte dos demais profissionais e membros de uma sociedade - ao invés de renegar e rebaixar a sua função deve entender que, como todas as profissões, ela contém possibilidades de contestação pelo simples fato de que todos contribuímos para reproduzir a estrutura social com todas as suas contradições. Além do mais, a realidade, felizmente, não é tão linear e simples como a muitos parece. Possivelmente a contestação de maior estardalhaço contribui menos para a mudança que aquela que se opera no dia a dia, na pequena tarefa de cada aula. É aí que se forma a consciência do educando, é aí

que podemos transmitir conteúdos que os alunos das camadas populares têm direito (não a cultura popular mas a cultura a que eles em geral não tem acesso e que tal ideologia contribui para lhes vedar a apropriação), é aí que se transmitem de forma implícita hábitos, valores, atitudes. Sobre estas deve o professor refletir muito bem porque elas são passadas ao educando através do lado "oculto" da sua prática de ensino. E não é apenas a pedagogia tradicional que apresenta lados "ocultos"...

É sem dúvida positivo e necessário que o professor revele profundamente a sua postura diante do aluno: diante dele como indivíduo, diante da sua cultura de classe. Que estabeleça com ele uma relação de respeito mútuo, na qual não existe lugar nem para o autoritarismo nem para a submissão. Isto, porém, não significa que se elimine a assimetria nesta relação. Ela está presente, de saída, na diferença de idade, que é determinante da diferente extensão da experiência de cada um. É evidente que as experiências estão subordinadas ao mundo social de cada qual e que o professor proveniente de qualquer faixa da classe média deve realizar uma profunda revisão de seus conceitos e preconceitos, despindo-se de valores e atitudes incompatíveis com um tratamento respeitoso da clientela com a qual vai trabalhar. No entanto, por maior que seja a nossa deferência pela cultura das camadas populares, por mais que tenhamos sido conquistados pela idéia justa da necessidade de entender o universo cultural dos nossos educandos, isso não nos deve conduzir a posições que terminam por defender para as camadas populares o seu próprio universo, deixando às camadas mais favorecidas da população a parte mais elaborada da cultura. É função do professorado contribuir para que as camadas populares possam também escapar ao horizonte cultural que lhes é imposto por sua posição na sociedade de classes, oferecendo-lhes através da prática escolar de cada dia instrumentos e conteúdos que podem não ter "conexão vital" imediata, que podem não ser imediatamente úteis no dia a dia vivido por cada um, mas que constituem o lastro comum a que todos os cidadãos brasileiros

devem ter acesso e a plataforma a partir da qual poderão competir em condições menos desiguais, sofrendo menos discriminação, numa sociedade que está estruturada sobre a desigualdade.

É parte da missão do professor não disfarçar a desigualdade, a autoridade e a assimetria por concessão ideológica. O aluno deve ter a oportunidade de confrontar-se com a autoridade (não com o autoritarismo) do professor para poder crescer; ao professor compete trabalhar a partir da assimetria que está na base da relação pedagógica para ajudar o aluno a superá-la, ao adquirir os conhecimentos de que anteriormente não dispunha. Vale ressaltar que a relação pedagógica é uma relação circunstancial e provisória, com começo, meio e fim: ela tem tanto mais êxito quanto maior tenha sido a capacidade dos atores de transpor as diferenças que estavam por detrás da autoridade, da desigualdade, da assimetria. É assumindo a autoridade que podemos, de fato, construir um mundo capaz de combater o autoritarismo.

Não é a "troca de experiências" sem qualquer diretriz e objetivo como orientação na prática escolar que nos poderá conduzir a bons resultados pedagógicos. A ausência de um fio condutor para as discussões, capaz de contribuir para arrancá-las do empírico quotidiano e fazê-las desembocar na reflexão sistemática, na generalização que permite entender o particular, termina por conduzir ao fracasso escolar - e, noutro plano, ao fracasso na formulação de uma política educacional consistente que sirva às camadas populares. Este tipo de atitude, em última instância, pode isentar de responsabilidade tanto os dirigentes da área educacional quanto os professores, ao mesmo tempo em que - pela sedução exercida por todo radicalismo exacerbado - atua como forma de controle, manipulação e integração dos professores por um determinado grupo político-ideológico. Argumenta-se em favor da "troca de experiências" porque a nossa educação na verdade seria "bancária", transmitindo aos alunos conhecimento sem utilidade imediata, sem conexão com sua vida diária. Sem regar a necessidade de fazer visível para nossos alunos o por que da necessidade de apren-

der o conteúdo das diferentes disciplinas, por mais remota que seja a sua conexão com a vida concreta de cada aluno, deveríamos nos alegrar se a escola brasileira pudesse de fato fazer do aluno um "banco" de conhecimento: bons conhecimento do idioma nacional, de história, geografia, ciências, matemática, etc. Conhecimentos com os quais todos possam inserir-se política e produtivamente, até para poder contestar a estrutura da sociedade e tentar mudá-la. Com a ideologia do quanto pior melhor, sacrificase a parte da sociedade já sacrificada e raramente se chega a alguma transformação social: perdem mais os que já eram perdedores pela posição de classe na qual se viram ao abrir os olhos para o mundo(6).

Com tudo isso eu queria simplesmente ressaltar a importância política mais ampla do quotidiano escolar e a dependência daquilo que se faz dentro da sala de aula de idéias políticas e ideologias que transcendem de muito a escola. É preciso conquistar o professorado para uma postura democrática dentro da sala de aula e fora dela, para posições de combate ao autoritarismo em todas as suas formas. Para isso não temos que pagar o alto preço da assimilação de ideologias pedagógicas que, em última instância, desvalorizam o professor e seu papel, culpabilizam-no pelo fracasso escolar e transformam o corpo docente no vilão de uma peça pedagógica em que todos os demais figurantes aparecem como vítimas.

(6) Uma versão mais ampliada de idéias que estão presentes neste texto poderá ser encontrada na minha conferência de abertura do 18º Congresso Nacional da CPB (Vitória, janeiro/85) a ser publicada nr. 20 de Educação e Sociedade.

SESSÕES COORDENADASSESSÕES COORDENADAS

As Sessões Coordenadas, ao contrário dos Simpósios e Painéis cujas propostas eram relativamente fechadas por sus autores, tinham o papel de levantar questões e apontar alternativas num processo simultâneo. Esperava-se garantir um espaço onde todos pudessem não apenas ouvir, mas também participar mais ativamente das discussões. Palavra aberta era o objetivo desse momento do III ENPE. Cibia, portanto, aos professores Coordenadores apenas a iniciativa de encaminhamento de sua sessão. A única sugestão feita pela Comissão organizadora era a de que o temário geral - inter-disciplinaridade - fosse abordado.

Tanto nas reuniões com os coordenadores após cada dia de atividades, quanto na sessão plenária final, contatou-se o alcance da proposta: as sessões realmente se caracterizaram não só pela espontaneidade das colocações, como também sendo o momento maior de contacto direto entre colegas com interesses próximos, garantindo o engajamento efectivo de cada participante do Encontro.

Nas próximas páginas serão encontrados os relatórios das sessões (com exceção de alguns poucos não recebidos em tempo). Eles evidenciam a validade da iniciativa e apontam para a necessidade de que em próximos Encontros um espaço semelhante seja garantido.

Deixamos finalmente, aqui registrados, os nomes dos professores que exerceram o papel de sub-coordenadores à convite dos profs.-coordenadores. Gostaríamos de agradecê-los pela sua inestimável contribuição: Português: Anna Maria M. Cintra e Ana Rosa Ferreira Dias; Pedagogia-Habilidades: Regina Helena Zerbine Denigres; Física: Moacyr Ribeiro do Valle Filho; Supletivo: Maria Cândida Tostes Stamm; Biologia: Wilma Barra; Ciências Sociais: Rosa Kulcsar e Celso de Souza Machado; Fonoaudiologia: Mariangela Bittar, Elizabeth Akemi Nakagawa, Isabel Capelletti e Irene Marchezan; Matemática: Ruth da Cunha Pires; História: Vavy Pedro Bor

ges, Elza Nadai e Ernesta Zamboni.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Biologia

Coord: Profa. Myriam Krasilchik (USP)

Presentes representantes de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Brasília e Mato Grosso do Sul.

Parte da última reunião foi realizada em conjunto com os grupos de Física e Química.

Temas levantados: - Relações entre ensino e Pesquisa

- A formação do professor de Ciências e Biologia
- O Ensino de Ciências na escola de 1º grau
- Relacionamento nos cursos de Licenciatura entre as disciplinas pedagógicas e entre estas e as chamadas disciplinas de conteúdo
- Relações entre a formação de Biologia e o Biólogo
- Relações entre as escolas de ensino superior e as escolas de 1º e 2º graus de todos os tipos (periferia, cursos noturnos, etc.)

O biólogo, qualquer que seja a função que venha a exercer na sua vida profissional, é também um educador, portanto, os cursos de bacharelado devem contemplar essa dimensão da formação de seus alunos.

A formação pedagógica do pessoal que dá aulas no ensino superior é um dos problemas que limita a qualidade dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Biologia.

Recomendações:

Os cursos de formação de professor de Biologia devem estar baseados em um claro projeto que dará uma unidade às linhas mestras do trabalho de alunos e professores.

A formação dos professores de Prática de Ensino nos cursos convencionais de pós-graduação, foi analisado considerando-se que o próximo ENPE deverá cuidar detidamente do assunto que afeta

todo o trabalho da disciplina.

X A responsabilidade da formação do educador é atribuída quase que exclusivamente sobre as matérias pedagógicas e em especial sobre a Prática de Ensino. Recomendam que a situação seja revista de forma que todas as disciplinas assumam sua parcela de atribuições na formação do educador.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Ciências Sociais
Coord: Profa. Heloisa Dupas Penteado (USP)

1 - Procedência dos componentes: São Paulo, Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Minas Gerais, Bahia.

Como se vê trata-se de um grupo significativo (6 Estados diferentes) e de experiência docente diversificada (Geografia, OSPB, EMC, 1º grau, Sociologia, Fundamentos I e II; História, Serviço Social, Didática e Prática de Ensino de C.Sociais).

2 - Desde o início o grupo mostrou-se interessado em encontrar-se com os colegas da área de Ciências Humanas - H.G., Filosofia, Psicologia, Sociologia.

Para tanto marcamos um encontro com os elementos das sessões coordenadas de Geografia, Psicologia e Filosofia.

Deste trabalho retiramos as seguintes noções:

a) Que a disciplina Prática de Ensino se constitua num trabalho interdisciplinar (entre disciplinas do curso de licenciatura e entre os diferentes graus de ensino-entre as próprias cadeiras de Prática de ensino e entre as Práticas e o curso de Bacharelado).

b) que as escolas de 1º e 2º graus tenham equipes indisciplinares de professores por áreas: na nossa área consideramos como imprescindível a presença do historiador, do geógrafo, do filósofo, do sociólogo, do psicólogo, na escola de 2º grau. Não temos certeza da viabilidade da Filosofia no 1º grau.

c) que haja condições para que se inicie realmente um trabalho de área. Essas condições mínimas essenciais se constituiriam inicialmente em:

- I - que cada professor tenha em horas atividades o mesmo número de horas que efetivamente desenvolva dentro de sala de aula com os alunos;
- II - que essa conquista seja efetuada através de uma cam

panha cerrada a ser efetuada pelas associações de classe onde houver, de alguma maneira ligadas à educação, conjuntamente.

No caso do Estado de S.Paulo elas seriam p. ex. - APEOESP, APSESP, ANPUH, AGB, Sindicato dos Psicólogos, Associação dos Filósofos - principalmente.

Em não havendo associação de classe, essa luta deve ser desencadeada através de mobilizações, campanhas em jornais, TV, palestras, debates, etc., orientados pelos professores das Práticas de Ensino das disciplinas da área de Humanas, como que uma campanha de esclarecimento ao público que se serve das escolas e mesmo aos profissionais da escola. Onde as associações existem as cadeiras das respectivas Práticas deverão atuar junto com as associações;

III - que as horas-atividades sejam colocadas como a míima com condição para que o trabalho do professor se realize a um nível realmente profissional e não amadorístico;

IV - Inicialmente as horas-atividades ocupadas com atividades docentes ligadas com os "grupos de estudos" devem ser realizadas dentro da escola e sob a orientação de um "Coordenador da área de C. Humanas", feita por um professor da área utilizando as suas horas-atividades por um período determinado, findo o qual outro professor da mesma área deverá assumir o mesmo papel, e assim sucessivamente;

V - que as atividades discentes programadas conjuntamente com os alunos e professores da área sob a coordenação do Coordenador da área sejam necessariamente interdisciplinares, ocorram dentro de um tempo previamente delimitado e planejadas com antecedência (tipo projetos). Os conteúdos abordados deverão

conter matérias primas de todas as disciplinas da área de C. Humanas;

VI - No caso de cidades pequenas onde as escolas sejam também pequenas, (as vezes só de 1º e ou de 2º grau), a área poderia ser organizada abrangendo duas ou mais escolas de tal forma que assim se garantisse a presença de professores das diferentes disciplinas para o trabalho interdisciplinar que queremos criar e o consequente enriquecimento que queremos garantir;

VII - que a identidade profissional de cada professor seja reservada tanto na sua área, como na sua contratação (ele deverá ser contratado como professor de Geografia, História, Sociologia, etc) a serviço da área de Ciências Humanas) - ele deverá ser concursado dentro da sua disciplina específica;

VIII - que o seu trabalho seja colocado a serviço da área de C. Humanas, cujos princípios serão estabelecidos em conjunto entre professores e coordenação. A ênfase será aos princípios da área de Humanas e não mais isoladamente a serviço dos princípios estabelecidos apenas por aqueles professores daquela disciplina;

IX - que nos cursos de licenciatura de quaisquer disciplinas seja introduzido um curso de Sociologia com duração de 2 semestres, por se constituir num instrumental importante de conhecimento que deverá permitir ao futuro professor lidar com as diferentes realidades vividas por seus alunos dentro dos processos de ensino-aprendizagem que com eles viverá.

Sessão Coordenada: Curriculos e Programas

Coord: Profa. Iracema Lima Pires Ferreira (UFPe)

A Sessão coordenada de Curriculos e Programas com a presença de professores da disciplina e de educadores em geral.

O espaço reservado para o encontro de professores de Curriculo, foi resultado de uma solicitação feita no encontro de Curriculos, realizado em setembro do ano passado, considerando-se as raras oportunidades de uma troca de experiências entre os especialistas da área e a necessidade de uma reflexão quanto aos problemas que enfrentam os professores de Curriculo, assim como da necessidade de um novo direcionamento no trabalho docente/discípulo.

Seguindo a orientação que marcou a característica das sessões coordenadas, ou seja, o momento da palavra aberta, foram apresentados alguns temas para análise e reflexão, os quais foram aceitos e outros acrescentados pelo grupo.

Foram os seguintes os tópicos que encaminharam as discussões:

- Relação entre Curriculo e Política Educacional
 - . Compromisso do professor de curriculo com o aluno e a sociedade
- Ideologia e os livros de texto de Curriculo
 - . Análise crítica do professor e alunos diante dos livros texto
 - . Utilização de material de leitura complementar nos estudos de curriculo;
- Relevância da disciplina Curriculos e Programas nos cursos de graduação
 - . Contribuição da disciplina para o desempenho das funções do educador
 - . Questionamento entre a relevância dos estudos de curriculo, realizados pelo estudante, nos cursos de graduação e a rigidez das estruturas administrati-

vas na escola.

- Contribuição dos professores de Curriculos na redefinição dos cursos de Pedagogia.
- Redefinição do Curriculo, face aos problemas de 1º e 2º graus, na educação brasileira.
- Compromisso do Professor de Curriculo, para com as cidades populares.
- Os guias de curriculo: Proposta ou Imposição?
 - Por que são chamados de proposta, de sugestão, de orientação e na prática são seguidos rigidamente.
 - . será incompetência do professor?
 - . será que, embora com o nome de sugestão, as estruturas administrativas levam fatalmente ao cumprimento rígido, sem oferecer margem à criatividade do professor?

As discussões versaram sobre os temas acima descritos assim como, houve a colocação de questões correlatas aos temas e relato de experiências.

Como resultado da análise e discussão dos temas propostos e dos que surgiram durante os trabalhos, foram encaminhadas à sessão plenária do encontro as seguintes recomendações e moções:

1) Recomendações

Os professores presentes à sessão Coordenada de Curriculo do III ENPE, considerando a oportunidade de discutir problemas curriculares e/ou mesmo a sua atuação em alguma dimensão de trabalho curricular, propõem: a - que sejam garantidas espaços, em próximos encontros nacionais e regionais de educadores, para um reencontro contínuo, troca de experiências e avanços no conhecimento da área de Curriculo; - b - que a organização do III ENPE providencie e envie aos participantes os registros de painéis, sessões coordenadas e demais produtos deste encontro. - c - que as unidades de ensino sejam sensibilizadas no sentido de patrocinarem fi-

nanceiramente a participação de seus educadores nos próximos encontros.

2) Moções

Os professores presentes à sessão Coordenada de Curriculo do III ENPE propõem que:

1 - As Universidades e especialmente as Faculdades de Educação atuem de forma mais combativa no sentido de participarem das decisões educacionais mais amplas, através:

- da divulgação de resultados de suas investigações e propostas
- de um trabalho sério, crítico e consistente dentro da própria instituição
- que os educadores se articulem e se integrem em suas associações de classe, na reivindicação de melhores condições de ensino e de pesquisa;

2 - que se utilize racionalmente os parcos recursos financeiros disponíveis.

3 - que o ensino e a pesquisa sejam socialmente relevantes voltados para as questões da educação pública.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Educação Artística

Coord: Profa. Maria Heloisa Ferraz e
Profa. Maria F. de R. e Fusari
(Associação de Arte-Educadores do Estado de SP)

O presente documento é o resultado das discussões da Sessão Coordenada de Educação Artística. Estiveram presentes dez professores de Prática de Ensino de Educação Artística sendo três de Minas Gerais e sete de São Paulo. Estiveram presentes, também: oito professores de Educação Artística em Escolas de 1º e 2º graus de São Paulo.

Durante os 1º e 2º dias foram levantadas e discutidas as seguintes questões:

1. sobre a conceituação de Prática de Ensino de Educação Artística:
 - situação real da Prática de Ensino de Educação Artística, suas diferenças e dificuldades;
 - necessidades da Prática de ensino como mediadora do 3º grau com a Escola de 1º e 2º graus;
 - o papel da Prática de Ensino na Universidade; uma ação-reflexão;
 - necessidade de uma metodologia que inclua ação-reflexão;
 - relações da Prática de Ensino no Currículo de Educação Artística;
2. sobre estágio supervisionado:
 - funções do estágio supervisionado;
 - dificuldades na realização do estágio por parte das Escolas;
 - dificuldade na supervisão do estágio;
 - problemas com a forma de estágios supervisionados (observação e regência de classe);

3. Sobre o relacionamento da Prática de Ensino de Educação Artística com as demais disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura:

- pré-requisitos para a Prática de Ensino;
- dificuldades da Prática de Ensino verus Diática;

4. sobre o currículo e a duração do curso de Educação Artística:

- necessidade de reforma curricular que atenda a formação do professor da Escola de 19 e 29 graus;
- problemas de Licenciatura Curta quanto à formação do professor;
- problemas com uma vivência da interdisciplinaridade durante o curso de Licenciatura em Educação Artística.

As discussões realizadas nesse curto espaço de tempo evidenciaram as diferenças e os problemas vividos pelos professores de Prática de Ensino em suas Faculdades e Universidades e por suas consequências na própria prática de Ensino de Educação Artística desenvolvida por professores de 19 e 29 graus que passaram pelos cursos de Licenciatura em Educação Artística. A necessidade de um aprofundamento nessas discussões e propostas de ação junto a um maior número de professores de Prática de Ensino de Educação Artística nos diferentes Estados do Brasil levaram esse grupo a propor o que se segue.

Durante o 3º dia foram levantadas as seguintes propostas da "Sessão Coordenada" de Prática de Ensino de Educação Artística:

1. promover encontros de professores de Prática de Ensinos Cursos de Educação Artística por Estados e encontro nacional desses professores no próximo ENPE.
 - sugestão de pontos a serem discutidos em cada Estado:

a) Conceituação da Prática de Ensino de Educação Artística e Estágio Supervisionado (o seu fazer e a reflexão sobre este seu fazer, em cada Estado; conteúdo, carga-horária, etc..);

b) interdisciplinaridade ou seja, mudança de atitude de frente ao problema do conhecimento em Educação Artística, vivenciada pela integração entre a Prática de Ensino e as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação Artística;

c) interdisciplinaridade ou seja, mudança de atitude de frente ao problema do conhecimento em Educação Artística, vivenciada pela integração entre Prática de Ensino e as disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística.

Obs.: solicita-se ao III ENPE que encaminhe esse documento aos professores de Prática de Ensino de Educação Artística das Faculdades de cada Estado do Brasil com curso de Licenciatura em Educação Artística.

2. repensar o estágio supervisionado: encontrar outras formas de estágio supervisionado em Educação Artística; conseguir uma maior abertura da Escola de 19 e 29 graus, públicas e particulares para esses estágios supervisionados; conseguir maior carga horária para a supervisão de estágios e um menor número de alunos que permita efetivamente essa supervisão, tendo em vista a necessidade de um acompanhamento ativo-reflexivo do próprio fazer pedagógico em Educação Artística bem como da reflexão sobre esse fazer em benefício das necessidades das pessoas na sociedade brasileira;

3. promover maior participação dos professores das Escolas de 1º e 2º graus desde o início da própria organização do próximo ENPE;
4. manter a oportunidade de encontros e discussões entre os participantes dos próximos ENPEs através de "Sessões coordenadas" ou outras forma de fazê-los.

Moções apresentadas pelos professores de Prática de Ensino de Educação Artística:

1. Os professores de Prática de Ensino de Educação Artística reunidos no III ENPE manifestam seu repúdio pelas graduações em Curta Licenciatura previstas na Lei 5.540/68, e
2. exprimem a sua discordância ao desvirtuamento da atividade de Educação Artística que ao invés de um processo interdisciplinar (desenho, artes plásticas, artes cênicas e música) encontram-se atuando em âmbito polivalente.

Sessão Coordenada: Ensino Técnico e Profissionalizante
Coord. Prof. Daniel Hammoud (SENAC-SP)

A sessão coordenada sobre ensino técnico e profissionalizante reuniu um grupo de educadores relativamente pequeno mas bastante heterogêneo no que diz respeito à forma como desenvolvem o seu trabalho: diretores de estabelecimentos de ensino profissionalizante, coordenadores de habilitação, professores de disciplinas do núcleo comum, professores de disciplinas da parte diversificada, profissionais ligados a instituições de ensino supletivo profissionalizante de 1º e 2º graus e responsáveis por programas de formação de professores para o ensino profissionalizante regular de 2º grau (esquema 1 e esquema 2).

Depois da apresentação de um breve histórico do ensino profissional no Brasil, cada um dos participantes passou a relatar a sua experiência particular nesta área. Ficou evidente, então, que, dependendo da modalidade de ensino (regular ou supletivo), do grau de ensino (1º ou 2º graus) ou mesmo dependendo da natureza da habilitação (se voltada para a profissionalização para o setor primário, secundário ou terciário da economia), os problemas pedagógicos que se colocam para os educadores envolvidos podem ser completamente diversos. Por exemplo, os responsáveis por programas de ensino profissionalizante regulares invariavelmente defrontam-se com a dificuldade quase que intransponível de integrar de forma orgânica as disciplinas do núcleo comum com as da parte diversificada. Foi relatada uma experiência bem sucedida desenvolvida na Escola Técnica Federal de Pelotas (RS) por uma professora de História que, para os alunos de habilitações profissionais de 2º grau voltadas para o setor secundário, desenvolveu um programa de história dos modos de produção; este problema já não existe no ensino supletivo profissionalizante pois nesta modalidade só são transmitidos conteúdos estritamente profissionalizantes. Um outro exemplo: uma boa parte dos cursos voltados para a formação de profissionais para o setor terciário (enfermagem, ho

telaria, vendas etc.) devem, do ponto de vista metodológico, trabalhar convenientemente toda a problemática do relacionamento interpessoal já que estes futuros profissionais, ao contrário daqueles que se voltarão para o setor secundário, irão trabalhar basicamente relacionando-se com o ser humano.

Constatada a existência de diferentes tipos de ensino profissional, chegou-se à conclusão que, ao contrário de abrigá-los todos sob o título único de ensino técnico e profissionalizante, talvez fosse mais correto organizá-los respeitando-se a modalidade de ensino (regular ou supletivo) o grau de ensino (1º ou 2º graus) e setor da economia no qual se enquadram as ocupações (primário, secundário e terciário).

Por último, conclui-se que seria oportuno organizar-se uma sessão coordenada exclusiva para a habilitação profissional de 2º grau Magistério para a 1a. a 4a. Série do 1º Grau; esta habilitação, por envolver profissionais de educação dos 3 graus de ensino (professores do 3º grau formando, a nível de 2º grau, professores que irão formar crianças no ensino de 1º grau) e por ser de extrema importância para a constituição de uma base sólida para a nossa pirâmide educacional, mereceria a atenção especial de todos os educadores.

Sessão Coordenada: Ensino Supletivo
Coord: Profa. Katia I. Drugg (USP)

Estas sessões coordenadas contaram com cinco pessoas que participaram com o fito de conhecer o Ensino Supletivo e não de trocar experiências, pois não trabalharam até hoje na área.

As idéias aqui expostas são uma síntese dos principais tópicos da discussão.

O temário geral do III ENPE foi a interdisciplinaridade vista como a instauração do diálogo, do "estar com o outro" (postura da Comissão do Encontro). A aceitação desta nova atitude frente ao problema de educação, levou a Sessão de Ensino Supletivo a procurar traçar o caminho para a sensibilização de professores que venham a trabalhar nesta modalidade de ensino.

Quem é o aluno do Ensino Supletivo? Qua a idéia de homem a atingir? Qual a postura dos alunos frente à escola? E a dos professores frente aos alunos?

O Ensino Supletivo já foi inúmeras vezes rotulado de um mal necessário num país onde o número de não escolarizados é grande.

Este rótulo de "mal necessário", já traz em si o preconceito de uma massa de professores formada (e muitas vezes mal formada) para lecionar em classes regulares, a partir de modelos importados de países desenvolvidos, onde o não escolarizado é um pária social.

Mas, o aluno do Supletivo vai com tanta sede ao pote, que vem a tornar o curso mais eficiente que o regular e mais gratificante ao professor.

E aquele professor preconceituoso e mal orientado, após algum tempo percebe, sente e envolve-se com este aluno, retribuindo interesse com interesse e desdobrando-se no trabalho que antes negava.

O aluno é consciente, exigente, participante. É o profissional que, inserido no mercado de trabalho, é politizado, mui-

tas vezes sindicalizado, membro de movimentos de classe.

O professor é interessado, aberto ao diálogo, igualmente consciente dos problemas e necessidades dos alunos com que trabalha.

E, aqui, está a diferença básica da filosofia educacional desta modalidade de ensino. Enquanto em um curso regular o professor procura formar o aluno que recebe a partir de seus próprios valores, no Ensino Supletivo vemos professor e aluno lado a lado trocando experiências, enriquecendo-se mutuamente, dialogando.

Estando sensibilizado para o problema, o professor coloca-se frente ao "como ensinar?".

E aqui se constata mais um problema para o professor do Ensino Supletivo: não existe uma teoria de aprendizagem sobre o adulto intelectualmente defasado. Seria necessário repensar uma das teorias existentes para a criança.

E, o professor envolve-se em um processo de ensaio e erro, onde sozinho, e com pouco ou nenhum recurso, vai criando técnicas, métodos e, até, programas, enquanto os teóricos da educação, imbuídos de seu preconceito contra o Ensino Supletivo, fazem um acordo tácito de mantê-lo no esquecimento, ou encenam o rito do interesse, propondo um debate sobre o assunto que termina com o inevitável "precisa-se caracterizar o aluno do Supletivo a fim de se adaptar um método próprio de ensino para este aluno".

E, enquanto se conclui que "precisa", o professor continua como o cruzado solitário.

Retomemos a postura inicial da interdisciplinaridade, identifique-mo-la com a atitude de um caminhar para o outro, louvemos o trabalho individual de cada professor que é um começar e, sobretudo, louvemos os momentos em que ocorre o diálogo como, quando uma pequena escola de Ensino Supletivo, promove uma Semana da Educação, sentando lado a lado professores, alunos e técnicos de educação convidados e discute-se porque, o que e como fazer

educação.(1)

(1) Em 1983, o fato ocorreu na EMES Washington Luís.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Filosofia
 Coord. Prof. Luadir Barufi (USP)

1. A Filosofia em busca de sua identidade disciplinar

A reintrodução da Filosofia como disciplina optativa no currículo oficial dos cursos de 2º grau reativa o debate em torno do seu caráter nas condições específicas da grade curricular vigente. Não compete propriamente ao professor de Filosofia conduzir a questão tecnicamente em termos de carga horária numa vertente sobre carregada e de certo modo estratificada, segundo uma concepção de valores vigente. Um filósofo jamais colocaria seu empenho nesse afã imediatista de mera substituição disciplinar, deliberando e julgando os destinos de disciplinas já implantadas e conduzidas por profissionais comprometidos. A mesma tradição, eventualmente invocada, de "matriz ancestral das humanidades" coincide, enquanto tradição, com o apego cultural de outros interessados em outras disciplinas; e com uma diferença - estas estão vigorando. Além disso, qualquer definição de valor da nova disciplina se defronta e esbarra em definições de outras já em exercício. A filosofia antes, abre um espaço de oportunidade, justificando sua inserção na grade para preencher claros eventualmente abertos por razões alheias a si e a seus argumentos. Fora disto, dificilmente o filósofo encontrará um caminho que não lhe seja estranho ou que o isente do papel de juiz, cuja desfeita constitui uma das mais importantes conquistas do discurso filosófico contemporâneo.

A oportunidade da presença da Filosofia na grade curricular se configura pelo seu papel aventado no que se segue:

a) A disciplina, ao se propor como um "filosofar" permanece conduz-se no sentido de uma articulação de "método", ou seja, configura o "lugar original" onde e mediante o qual se comprehende todo e qualquer segmento (fragmentado) da realidade. Nesse sentido, um trabalho escolar procura recuperar os fios que se entrelaçam numa formulação cabal de princípios, referindo suas compreensões

sões numa reflexão de cunho epistemológico. Há aqui dois aspectos relevantes: a epistemologia e o "filosofar"; remetamo-los respectivamente para um nível de conteúdo e de estratégia.

b) O conteúdo da disciplina constitui-se como que de pontos de chegada hipotéticos, na condução de uma análise prática através de uma estratégia de ensino. É claro que ambos, conteúdo e estratégia, apresentam-se necessariamente solidários entre si. Vejamos um exemplo:

A condução de uma análise conforme um princípio do tipo $y = f(x)$, como acontece na análise de um fragmento de texto pela gramática funcional, implica em última análise, mais numa reflexão sobre o próprio princípio do que propriamente sobre a matéria do texto analisado. Essa reflexão exigiria a aplicação desse princípio sobre propostas filosóficas de autores conhecidos, como:

PENSAMENTO ----- EXISTÊNCIA

de Descartes.

Igualmente o princípio se aplica a outras configurações, como: MATÉRIA ----- FORMA
 de Aristóteles.

Há que se tentar outras aplicações como:

SIGNIFICADO ----- SIGNIFICANTE

de Saussure.

Uma reflexão conduzida ao longo dessas aplicações mostrara que essa epistemologia é eminentemente crítica.

c) O "filosofar", por sua vez, refere-se aos encaminhamentos das atividades docentes; exige, antes de tudo uma postura didática do professor. Uma classe de Filosofia se conduz por um filósofo ou por um professor de filosofia. A diferença está no compromisso com a disciplina: um filósofo torna sua aula um foco de interesse na implementação de seu projeto existencial. Alunos e textos são seus pares eficazes num diálogo histórico atual. A história da Filosofia não lhe é remota, não a trata como um objeto de observação, antes, faz dos autores seus comparsas de angús-

tia. Já o professor de filosofia trata-os como informantes a veicular. A aula do filósofo entretece os diversos segmentos da Didática, na busca de sua coesão e unidade, aplicando em tudo o que encaminha um único princípio: trabalha este princípio, configura-o. Em última análise, o filósofo articula sua aula assim como articula os diversos segmentos (fragmentos) de seu dia-a-dia. A aula torna-se expressão de um Método, cada palavra, seu testemunho. Cada aluno, por seu turno, assume a mesma tarefa; e é aí que se insere a missão escolar do curso de Filosofia: a integração disciplinar.

2. O caráter interdisciplinar da Filosofia

A Filosofia é a disciplina integradora de uma grade curricular. Integração que não necessariamente se expressa num planejamento anual. Muito menos, falamos aqui de uma "filosofia" de currículo. A integração curricular é, antes de tudo, um problema docente, ou seja, uma operação concreta de sala de aula.

Na compreensão do filósofo, a pulverização da grade curricular apenas retoma uma compartmentalização presente nas organizações sociais superiores - há uma verdadeira mentalidade compartmentada presidindo aos projetos sociais. As instituições sociais são siglas desarticuladas. Assim, um projeto eficaz de integração exige uma análise epistemológica que, no âmbito do currículo, compete a Filosofia realizar. Como vimos, a Filosofia de um professor filósofo é uma disciplina exclusivamente definida num projeto de ensino; consequentemente, a interdisciplinaridade será um fato operacional centrado na classe.

3. O curso de Filosofia como projeto

Um projeto de Filosofia se articula a partir de uma compreensão do binômio epistemologia (conteúdo) e "filosofar" (estratégia). Encaminharemos a análise deste para através de uma refle-

xão sobre alguns de seus aspectos (fragmentos) constantes do projeto:

a) Texto de desafio:

Há momentos de pânico na atividade reflexiva de um sujeito qualquer, ou seja, o objeto de análise resiste e seu conhecimento fica bloqueado; os mecanismos de operação analítica parecem ineficazes. Algo de estranho ao conhecimento pertuba o sujeito. Sumariamente, consideraremos este fenômeno como um fato de "leitura", compreendendo aí um bloqueio de natureza afetiva que se engendra de um confronto: "afrontamento de dois corpos gloriosos" de Merleau-Ponty. Falaremos aqui de texto e leitor em oposição. Um texto apresenta-se-me como um recorte intencionado e disponível do real, ocorrendo em situações as mais variadas: uma lenda evocada diante de um "gato preto cruzando meu caminho", uma narrativa de um sonho, o sorriso ambíguo de uma garota, a Nina Hagen da Coletiva ou um rock da Nina Hagen, um poema ou outros tais. Um texto no pânico, eis aí a matéria prima do "filosofar".

b) Articulação da leitura:

Um filósofo não é apenas o articulador de um texto; sua estratégia afeta-se ao mecanismo de articulação. Como vimos, o escopo de sua reflexão está no princípio articulatório, como o da expressão " $y = f(x)$ ", usualmente empregado. Depois de comprovar o sucesso ou o insucesso da análise do texto, aplicar-se-á a um verdadeiro estudo arqueológico do princípio de articulação. Aqui percebemos o papel do filósofo distinto de outros pesquisadores: estes se detêm apenas na análise de modelos de articulação específicos às suas ciências: entre os modelos, um filósofo tem livre transito. Um encaminhamento dessa epistemologia do princípio articulatório consiste em aplica-lo às propostas dos filósofos conhecidos. Assim, provavelmente haverá dificuldade na aplicação de " $y = f(x)$ " sobre textos de um Kant, Nietzsche ou Pascal, por exemplo. Haverá, pois, um outro princípio? Quais suas relações com o primeiro?

c) Articulação epistemológica:

Por hipótese, "y = f(x)" (princípio funcional) é diferente de "x - y então (d)" (princípio diferencial). Não se trata agora de entabular um debate teórico entre o "funcionalismo" e o "estruturalismo" mas de compreender os no seio de uma tarefa que é minha, que é do filósofo enquanto busca um MODELO DE ARTICULAÇÃO da própria Filosofia. Pensando por ele, o filósofo interpreta um texto, a própria leitura e as propostas de seus ilustres colegas.

Obs: O texto acima, embora não seja exatamente um relato das discussões realizadas nas Sessões Coordenadas de Prática de Ensino de Filosofia, representa a visão do seu professor-coordenador.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Física

Coord: Profa. Anna-Maria Pessoa de Carvalho (USP)

Ao discutirmos o curso de Prática de Ensino de Física na Universidade, deparamo-nos com diversos problemas que dizem respeito principalmente à responsabilidade do docente que ministra este curso.

Em momento algum, deixamos de lado a premissa básica que norteia a Prática de Ensino: a formação do professor. E, no caso da Prática de Ensino de Física; colocamo-nos diante da seguinte questão, dentre outras: Para quem estamos formando o professor de Física?

Ora, esta questão é de fundamental importância uma vez que o nosso aluno, licenciado em Física, passa a assumir aulas de Física no 2º grau, destinadas não só a alunos do colegial como também a futuros professores do 1º grau (1a. fase) - Habilitação Específica para o Magistério no 2º grau - cuja preocupação é com crianças de aproximadamente 8 a 11 anos de idade.

Por outro lado, na 2a. fase do 1º grau ou seja, de 5a. a 8a. séries, que se dirigem a adolescentes na faixa etária aproximada de 12 a 15 anos, os cursos de Ciências ficam muitas vezes, sob a responsabilidade de licenciados em Biologia, não sendo permitida a atuação de especialistas em outras áreas, tais como Física e Química.

Assim, nossos alunos de Prática de Ensino de Física, participam da fase inicial e final do período de escolaridade - 8 a 18 anos de idade - mas não na do meio.

É nesse sentido e direção que estamos reivindicando espaço para o licenciado em Física atuar também de 5a. a 8a. séries, com o objetivo de melhor contribuir para a formação dos jovens.

Coloca-se aqui também, a questão da interdisciplinaridade de como um fator preponderante no processo ensino-aprendizagem. Não estaria a disciplina Ciências, da forma em que se encontra

programada, perdendo um pouco (ou muito) de suas características, se for atribuída exclusivamente a um especialista em Biologia?

No que diz respeito à Prática de Ensino de Física, não nos parece também que esta disciplina possa ou deva arcar com mais esta responsabilidade - a de formar o professor para os três níveis da escola de 1º e 2º graus - uma vez que o currículo do curso de Licenciatura em Física não é atualmente orientado para este tipo de formação - uma formação polivalente.

Sessão Coordenada: Fonoaudiologia
Coord: Profa. Beatriz Scavazza (PUC-SP)

A Sessão Coordenada de Fonoaudiologia contou com a participação de fonoaudiólogos, professores de 1º e 2ºGraus e pedagogos. Em primeiro lugar tentou-se levantar com o grupo os interesses de cada elemento para que a discussão pudesse atender às expectativas dos mesmos. Deste levantamento surgiram duas propostas:

- "Quem é o fonoaudiólogo e qual o seu papel na escola"
- "Como a Fonoaudiologia poderia contribuir para melhorar a prática do professor",

questões que foram seguidas durante os três dias de debate. Desta forma, primeiramente os fonoaudiólogos presentes fizeram uma exposição de como viam o fonoaudiólogo, suas áreas de atuação e como é feita a sua formação. Destaque especial foi dado à atuação do fonoaudiólogo na escola, colocando-se o caráter terapêutico desta atuação hoje e a necessidade de uma mudança radical de abordagem voltando sua ação para o professor e não diretamente para o aluno. Foi discutido com os participantes a importância de se conhecer a natureza do processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem, mais do que conhecer os problemas de linguagem ou os distúrbios da comunicação. Assim, a partir dos depoimentos e necessidades dos participantes foram discutidas algumas questões relativas ao processo de alfabetização, ao período preparatório e à prontidão para alfabetização; foi abordada a necessidade de se repensar não só a formação do professor alfabetizador como também dos professores responsáveis pelas séries iniciais do 1º grau; neste sentido, grande ênfase foi dada à necessidade de revisão do currículo do Curso Magistério de 2º grau, pois contávamos com a participação de duas professoras do Pará responsáveis pela Supervisão Pedagógica do Magistério, que relataram algumas experiências

cias relativas a este aspecto.

Foram ainda relatadas pela Profa.-Coordenadora as experiências desenvolvidas no projeto "Fonoaudiologia Educacional: Um Programa de Capacitação do Professor para o Trabalho com Linguagem" do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau do MEC/SESU, e que vem trabalhando com professores de 1º grau - nível I, em São Paulo e Roraima desde 1983, no sentido de refletir sobre como a criança adquire a linguagem, mais do que ensinar técnicas para trabalhar com crianças que apresentam problemas de linguagem ou ensinar como detectar tais problemas.

A partir das discussões o grupo levantou as seguintes sugestões para serem encaminhadas à plenária do Encontro:

- Necessidade de divulgar o papel do fonoaudiólogo junto às escolas;
- Refletir sobre qual a contribuição que a fonoaudiologia poderia dar na formação dos recursos humanos para educação, tanto a nível de segundo como de terceiro grau.
- Importância da Universidade estar mais ligada à escola para que seus problemas sejam conhecidas e juntos, Universidade e Escola, possam procurar novos caminhos;
- Necessidade de que informações como as que foram trocadas durante os debates das Sessões Coordenadas pudessem ser veiculadas entre os diversos profissionais e professores das diversas áreas.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de História
Coord: Profa. Helenice Ciampi (PUC-SP)

Dentro da temática geral do III ENPE: a Prática de Ensino em discussão: troca de experiências em busca da interdisciplinaridade, as discussões das sessões coordenadas de História centraram-se em três grandes pontos que se entrelaçam: o questionamento do ensino da História, a formação do profissional e princípios norteadores da prática pedagógica do professor de "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História".

Na primeira sessão do dia 27/02/85 foi convidada a professora Vavy Pacheco Borges, do Departamento de História da PUC, para juntos (Bacharelado e Licenciatura) repensarmos a questão do ensino de História hoje. Suas reflexões encaminharam uma proposta de como trabalhar a questão transmissão/produção do conhecimento histórico na tentativa de esclarecer qual é o crucial dilema da prática pedagógica do professor de História.

Tudo o que se passa na prática pedagógica do professor está fundamentalmente ligado à sua concepção de ensino/aprendizado e à sua concepção de História. Pensando nisso, o debate dos problemas no ensino dessa, segundo a professora Vavy, se articula em dois eixos de discussão: O primeiro envolvendo questões que passam pela relação entre o saber e o poder e o que seria uma produção do conhecimento histórico no ensino de 1º e 2º graus; o segundo eixo sobre a natureza do ensino e a concepção de História com a qual se trabalha, ou seja, uma visão linear, eurocêntrica, evolucionista, etapista, progressista e mesmo finalista.

Propondo pensar a educação como um processo global, único, embora guardando as especificidades dos três graus, tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura devem estar conscientes das questões sobre o ensino da História e enfrentar juntos o mesmo problema: a formação do educador, do futuro professor de História.

Continuando, a professora Vavy mostrou a necessidade de

uma íntima articulação entre pesquisa/ensino e portanto entre a produção/transmissão do conhecimento histórico; vê como forma de se garantir essa articulação nos três níveis de ensino, o estudo de uma realidade social através de um exercício de reflexão histórica, que mostre ao aluno como se dá a produção desse conhecimento.

Na tentativa de iniciar um trabalho de questionar o ensino de um saber pronto e acabado e de romper com a concepção de História criticada, propõe a preocupação com o caminho metodológico ao qual o professor precisa ficar atento para que o aluno vá se apropriando da prática de uma reflexão histórica. Este é um trabalho longo e coletivo.

O dilema crucial da questão, portanto, não deve ser a escolha de um determinado conteúdo, mas o tratamento a ele dado e os meios para se produzir o conhecimento de tal conteúdo, a partir de algumas formas de procedimento histórico. Isto não quer dizer abandono puro e simples do conteúdo tradicional, mas a sua substituição por um princípio: garantir a produção de um raciocínio histórico por parte do binômio professor-aluno. Isto precisa ser pensado a nível dos três graus.

Tendo em vista que tudo o que o professor faz está consciente ou inconsciente ligado à sua concepção de ensino-aprendizagem e à sua concepção de História, as quais são condicionadas pela sua visão de mundo, por um posicionamento político, no sentido mais amplo, a professora Vavy enfatizou a necessidade de se estar atento às essas concepções na prática diária.

Decorrente disso é fundamental que o professor de Prática de Ensino tenha a preocupação: 1) de analisar e discutir a concepção de História e ensino-aprendizado que estão explícitas ou implícitas tanto nas experiências vivenciadas, quanto nos manuais e propostas de ensino de História; 2) de ressaltar a importância do estudo e reflexão na prática diária do professor/aluno.

O debate neste primeiro dia centrou-se nas seguintes questões:

- o que significa a produção do conhecimento no 1º e 2º graus;
- a preocupação com o caminho metodológico no tratamento de um objeto de estudo para garantir o raciocínio histórico ou seja, a adequação para o 1º e 2º graus no uso e tratamento das fontes.
- as dificuldades de se tentar superar a visão linear de História devido a força da visão burguesa de progresso presente nos livros, na legislação nos currículos, enfim, na própria formação profissional do professor.
- as dificuldades para se recuperar as evidências empíricas, para se mostrar a reconstrução do fato, a fim de que o aluno tome consciência de como a história foi ou é produzida.

A professora Vavy terminou deixando como sugestão o aprofundamento da relação entre Universidade/1º e 2º graus, através de um acompanhamento sistematizado das experiências em curso nestes graus. Essa seria uma boa forma de estabelecer o diálogo entre a Universidade e os professores de 1º e 2º graus.

Nos dois dias seguintes, as questões suscitadas em relação ao ensino da História, foram encaminhadas no sentido de serem respondidas e analisadas pela ótica do professor de Prática de Ensino de História. O objetivo era aprofundar as colocações debatidas na tentativa de delinear mais claramente os princípios norteadores da Prática de Ensino de História.

Na segunda sessão, as professoras de Prática de Ensino Elza Nadai (U.S.P.) e Ernesta Zamboni (Unicamp) colocaram algumas questões, fruto das suas experiências com a disciplina. Ambas enfatizaram a dimensão profissional do curso de Prática de Ensino, momento em que o "aluno" se "vê como professor".

A professora Elza Nadai, destacando o isolamento do professor de Prática na sua difícil tarefa de "ponte", de articulação entre Bacharelado/Licenciatura, analisou a questão em duas vertentes:

- o caráter profissionalizante da disciplina de ensino, no conjunto das disciplinas que constituem a formação profissional do fu

turo professor;

- a preocupação do professor de prática em adequar os conteúdos para o 1º e 2º graus; e em tentar articular melhor a dicotomia teoria/prática, ensino/pesquisa.

No decorrer do Bacharelado, a preocupação fundamental (e por vezes única) do aluno (assim como dos professores) é com a aquisição de conhecimentos. Ao cursar a "Prática de Ensino" surge a angustiante pergunta: como transmitir os conteúdos recebidos? Serão válidos?

Geralmente, o aluno recusando-se a pensar, opta por duas posturas mais freqüentes:

- 1 - a busca de modelos metodológicos ou
- 2 - a reprodução de cursos ou aulas dos professores que o marcam no bacharelado.

Ao longo de seu trabalho na disciplina, a professora Elza Nadai modificou a linha norteadora de sua prática. Num primeiro momento assumiu a dicotomia entre Bacharel/Licenciatura. A "prática" era algo a ser "observado" a partir de modelos pré-concebidos encontrados fora da realidade escolar específica. A conclusão a que se chegava repetia, geralmente o ditado popular: na prática, a teoria é outra. Era a aceitação tácita, embora não explícita da dicotomia teoria/prática.

Num segundo momento, na tentativa de encaminhar uma articulação mais concreta entre Bacharelado/Licenciatura, entre teoria/prática iniciou sua busca dos "iguais", ou seja, dos professores dispostos a repensar o ensino da História. Isto lhe possibilitou formar um grupo de trabalho na Universidade (com professores do Bacharelado e da Licenciatura) e com professores de 1º e 2º graus. Objetivava entender a nova escola pública e qual a história que interessava ensinar. Esse trabalho redimensionou a linha norteadora do curso e do estágio, estabelecendo diretrizes que venham dos pressupostos que informam essa prática.

A preocupação agora do curso não era mais fornecer um modelo referencial, independente da realidade da escola. Era sim,

partindo das "diferentes realidades" encontrar alternativas ao modelo tradicional de ensino de História que precisava ser ultrapassado. O 1º passo para isso é "aceitar" a escola como ela se apresenta" com todas suas distorções e conflitos; o segundo é conhecê-la profundamente e para isso é necessário ir além da sua apariência. Portanto, a prática não é negada, mas reafirmada. Tomando como referência os problemas colocados pela prática, o curso então terá condições de fornecer subsídios teórico-metodológicos que explicitarão e darão significado àquelas questões iniciais. Sua preocupação é portanto recuperar as relações entre ensino de História e educação popular. Isto significa que a disciplina "prática de Ensino" deva criar condições para a reflexão de alternativas de ensino, tendo em vista as atuais condições da escola pública. Este trabalho exige do professor de Prática de Ensino e dos futuros professores da escola de 1º e 2º graus, constante atitude de pesquisa.

A professora Ernesta Zamboni, retomando a questão da crise profissional, mostrou como na sua realidade (Unicamp) o não assumir a profissão leva muitas vezes à busca do pós-graduação.

Ressaltou o dilema do aluno que na teoria rejeita o "método tradicional" (concepção de ensino-aprendizado autoritária, positivista e visão linear da História), mas na prática reproduz o que teoricamente condena. A orientação dada em seu curso é a de possibilitar aos alunos-estagiários tomarem consciência desta prática e repensarem essa contradição. Dadas as suas condições de trabalho, (poucos alunos) o estagiário é geralmente concentrado numa única escola pública, o que permite uma discussão mais concreta de uma realidade escolar, com a presença, inclusive, do professor de 1º grau e 2º grau. O estágio tem por objetivo ver a escola na sua totalidade, isto é, as relações sociais nela existentes assim como a ocupação do espaço escolar, por professores e alunos.

A busca do significado que a História tem no 1º grau e no 2º grau é que determinará o conteúdo a ser tratado tanto pelo

futuro professor na sua prática diária como na disciplina Prática de Ensino.

As questões nestes dois dias envolveram as possíveis tendências norteadoras no ensino da História. Ficaram evidentes as seguintes posições:

- uma preocupação com o conteúdo a ser transmitido;
- uma preocupação centrada nos procedimentos teóricos-metodológicos, ou seja na necessidade de relacionar o "fazer história" com a realização de um exercício de raciocínio histórico na escola de 1º e 2º graus garantindo que o aluno tenha consciência de como se dá a produção do conhecimento histórico.

Esse debate refletia por sua vez, uma questão de fundo: que tipo de aluno-professor queríamos formar:

- o professor que a "escola quer" (leia-se: aquele que "interessa ao sistema") ou seja, o tradicional, o professor conformado; aquele que quando muito reproduz algum conhecimento sem questioná-lo.
- ou o "bom professor".

A explicitação desta afirmativa, o que é um "bom professor" (feita por todos os professores presentes), embora apresentasse alguns pontos em comum, evidenciou as diferentes concepções de ensino/aprendizagem e de história de cada professor.

Outras questões surgidas no debate:

- a necessidade da Universidade propiciar encontros de discussões com os professores de 1º e 2º graus, momento esse em que a Universidade sobretudo escutaría o que esses professores têm a dizer;
- o papel relevante que as associações como por exemplo, a ANPUH, podem e devem desempenhar no debate sobre o ensino da História, nos três graus;
- a sensibilização dos professores para o diálogo entre Universidade e 1º e 2º graus: como quebrar o preconceito entre esses "espaços"?

Concluindo, os professores presentes reconhecendo o

avanço nas discussões em relação ao II ENPE, manifestaram a necessidade de garantir um espaço para o debate, com os professores de História, no próximo Encontro Nacional de Práticas.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Língua Estrangeira Modernas

Coordenadores: Prof. José Carlos P. de Almeida (PUC-SP) e Prof. João Theodoro Marote (PUC-SP)

O relatório que se segue não é necessariamente um resumo das discussões realizadas nas sessões coordenadas de Língua Estrangeiras do III ENPE, mas o conteúdo principal de uma carta enviada ao Sr. Secretário da Educação do Estado de S.Paulo - síntese das opiniões dos participantes das mesmas sessões.

Os professores de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, participantes do III ENPE, tendo tomado conhecimento da Resolução/SE no.1/85 de 7/01/1985 publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (seção 1) de 8/01/1985 que transforma em atividade a disciplina Língua Estrangeira nas escolas de 1º grau da rede oficial do Estado de São Paulo, e discutido suas implicações, decidem, com o apoio dos demais colegas participantes deste Encontro, expressar seu repúdio à arbitrariedade com que procederam os órgãos competentes na tomada de tal decisão sem que ao menos os profissionais da categoria envolvidos tivessem sido consultados.

Tal medida, a nosso ver, não condiz com a proposta de abertura e o estabelecimento da Nova República que prevêem, entre outras coisas, a reforma do ensino e a participação popular. Numa hora de renovação como a que atravessamos, medidas arbitrárias como essa apenas reforçam o papel da escola como uma instituição a serviço das camadas privilegiadas.

É forçoso lembrar que a incoerência advinda desse ato só faz por promover ainda mais a desvalorização da escola pública e acentuar o desprezo de suas funções educativas em favor de uma educação "popular" deficiente e marginalizadora.

A incoerência é reafirmada, também, nos argumentos insustentáveis que envolvem essa Resolução, tais como a enorme média de reprovação e a ineficiência do ensino de Línguas Estran-

geiras na escola de 1º grau, o que reforça a nosso ver, o desasco das autoridades no tratamento das questões de ensino.

Acreditamos que algumas medidas devam ser tomadas no sentido de (1º.) exigir a revogação dessa Revolução, e (2º.) de promover imediatamente uma discussão ampla sobre a realidade escolar a fim de assegurar a valorização da escola pública.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Matemática

Coord: Profa. Anna Franchi (PUC-SP)

I. Introdução e Propostas Iniciais

As Sessões Coordenadas contaram, em média, com a presença de 18 elementos: professores de Prática de Ensino - em maioria - e professores de 1º e 2º graus.

Estiveram representadas Universidades dos Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Norte, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte.

A formação do professor especialista se faz, na quase totalidade das instituições representadas, em cursos de Licenciatura em Matemática que prove a formação específica na área e a formação pedagógica. A estrutura do curso da PUC de São Paulo - Bacharelado mais Licenciatura - foi a única exceção.

As Sessões Coordenadas contaram de um primeiro momento no qual as coordenadoras fizeram colocações no sentido de levantar alguns pontos de reflexão sobre a problemática "Ensino e Prática do Ensino" e um segundo momento de discussão e propostas de solução para problemas relevados da experiência dos participantes.

Inicialmente a professora Anna Franchi fez uma síntese da atual situação do ensino da Matemática, baseada em seus contactos com escolas da rede pública, quer na sua atuação na supervisão de estágios, quer em cursos de reciclagem de professores.

Salientou-se a dificuldade do professor de 1º grau em se localizar entre polos contraditórios.

Se de um lado preconiza um plano curricular adaptado à clientela, de outro lado revela uma preocupação com o cumprimento do "programa" e com a necessidade de um programa mínimo para cada série.

Oscila entre as críticas que faz ao livro didático e a dificuldade em assumir a elaboração de seu próprio material. Vive

ainda a contradição entre o autoritarismo do sistema educacional como um todo e a liberdade de assumir sua autonomia na sala de aula. Há uma tendência quase generalizada em considerar a falta de base do aluno, como causa do fracasso do ensino de matemática e de esperar que nos primeiros anos de escolaridade - 1a. a 4a. série - o ensino de matemática se restrinja ao domínio das técnicas com números naturais.

Não há uma percepção clara por parte do professor dos espaços que lhe estão abertos, nem das formas de atuação para conquista dos mesmos. Incorpora mitos a mitos dominantes: o programa, a ser cumprido é o ditado pelos livros didáticos, inclusive em sua distribuição durante o ano, ficando, por exemplo, a geometria como matéria do último bimestre a qual "não tem tempo de dar".

Salientou-se também que a prática pedagógica do professor de 1º e 2º graus tem-se caracterizado por uma prolongada estagnação, no interior da qual torna-se difícil a busca de parâmetros para uma reformulação.

Uma parcela considerável de alunos acumulam dificuldades centradas na compreensão dos conceitos elementares, consequência, em grande parte, da metodologia de ensino caracterizada pelo decorar e repetir.

Por outro lado, foram feitas referências a evolução das tendências do ensino da matemática: após as críticas ao movimento da Matemática Moderna, várias outras tendências tem sido evidenciadas em projetos de pesquisa na área, recomendações de simpósios e congressos nacionais e internacionais.

A partir da análise destes pontos esboçou-se um dos parâmetros passíveis para a discussão: metas prioritárias norteadoras de propostas de ação viáveis, objetivando diminuir o distanciamento entre o atual estado do conhecimento sobre o ensino da Matemática e a realidade da escola pública.

Uma proposta nesta direção foi relatada pela, professora Rute da Cunha Pires, onde se revelam alguns pontos básicos in-

cluidos em pesquisas recentes sobre o ensino da matemática.

A síntese desse relato, baseado em uma experiência desenvolvida em classes do 2º grau noturno da E.E.P.O. Américo Brasiliense em Santo André, é transcrita a seguir.

O cotidiano da ação educativa, muitas vezes, clarifica e delinea determinadas propostas metodológicas que queremos desenvolver.

Assim, a simples idéia de se apresentar um Curso de matemática que relate determinados conteúdos dessa área do conhecimento com suas aplicações na vida diária, parece ser trivial, bastando para isto, partir de situações comuns do ambiente social do aluno.

Partir de uma situação real, como o é, a variação do preço da corrida de táxi, marcada pelo taxímetro, parece permitir um ponto de partida mais prático e compreensível para a introdução da noção de funções.

Entretanto, na minha experiência, esta situação apresentada em sala de aula, mostrou-me ser inadequada.

O ponto chave da dificuldade da maioria dos alunos, só se revelou, quando da intervenção de um deles - "Professora, pobre só toma táxi quando está à morte ou quando vai ter filho. Isso, se o carro da polícia ou a ambulância estiver demorando muito". Táxis, corridas de táxis não faziam parte de problemas cotidianos dos alunos.

Diante desta questão, optei por obter dados dos alunos, que me permitissem conhecer os conteudos matemáticos subjacentes às suas experiências nos campos de trabalho.

Numa conversa com um dos alunos, que trabalhava como vendedor de lâmpadas numa casa especializada, pude vislumbrar uma saída, considerado o problema de seu salário. Ele recebia mensalmente uma quantia fixa mais comissões por número de lâmpadas vendidas. Esta situação pode perfeitamente substituir a do táxi e induzir-me a trabalhar a questão salarial.

Foram estudadas três formas de rendimento salarial mensal: quantia fixa mais comissões; quantia fixa; Comissões. Sobre estes, estudamos representações gráficas, de funções de variáveis discretas a determinação da lei de formação, estendendo-se, posteriormente, para funções de variáveis contínuas.

Esta atitude foi impondo progressivamente problemas de suas vidas como também conteúdos matemáticos que os instrumentalizavam para a sua análise.

Da simples questão de quanto e como você ganha, surgiram outras que envolviam problemas de aumentos de preços e salários em geral.

Através da leitura de recortes de jornais, revistas e informes de sindicatos e das associações de amigos dos bairros, foram surgindo assuntos tais como: o reajuste salarial, o desconto efetuado pelo INAMPS, o reajuste salarial extra, a depreciação de preço de determinado produto, a importação e exportação, a renda per capita, a densidade demográfica, a carestia, o índice do custo de vida, etc...

Para tal, tornou-se imprescindível o estudo de Porcentagens, Funções, Funções de 1º Grau, Funções de 2º Grau, Conjunto Numéricos, Razões e Proporções, Progressões Geométricas, tópicos de Estatística, como variáveis aleatórias, Gráficos, medidas de tendência central.

Paralelamente, levantavam-se outros tópicos de matemática como Progressões Aritméticas e Função Modular, devido a oportunidade de relacioná-los no momento com os próprios assuntos matemáticos abordados.

Em agosto, afastei-me da classe. Nesse momento, sabia que à esse estudo poderia juntar Funções logarítmicas, bem como tópicos de matemática Financeira, necessários ao prosseguimento desta visão de ensino.

Dessa experiência pude concluir:

- qua a questão conteúdo x forma, no ensino da matemática está mais intrinsecamente prejudicada pelo método. Os conteúdos po-

dem ser apresentados de diversas maneiras dependendo da proposta metodológica que se tenha.

- que a utilização daquilo que chamamos de realidade nas nossas aulas, muitas vezes, dista, e muito, da realidade de nossos alunos e que devemos antes de tudo partir da experiência deles e relacionar os conhecimentos próprios que trazem consigo.
- que o trabalho realizado diz respeito à um determinado momento histórico, político, social, daqueles determinados alunos, e adotá-la, simplesmente, à outra situação, será supostamente fadá-la ao insucesso.
- que devemos, antes da aceitação de qualquer proposta alternativa em educação, ter em mente o chão social onde generalizar-se-a.
- que um dos objetivos do ensino da matemática é que esta seja um dos fatores de análise e de transfiguração do contexto social onde estão inseridos nossos alunos.

II. Problemas relevados do relato das experiências

Durante o relato de experiências dos professores de Prática de Ensino no quotidiano de sua ação educativa, foram levantadas questões por diferentes participantes, bem como colocadas algumas tentativas de soluções:

- Os licenciandos não recebem uma formação matemática adequada ao desempenho do magistério. Os conteúdos matemáticos lhe são transmitidos de forma compartamentalizada e sem conexão com os conteúdos de 1º e 2º graus. Este foi um problema relevado pela quase totalidade dos professores presentes, sendo que, em algumas Universidades, já se esboçam tentativas para a solução desse problema, pela criação de disciplinas visando a formação matemática do alunos nos conteúdos de 1º e 2º graus.
- Em que medida a articulação entre as matérias pedagógicas e a área específica deveria se iniciar em Prática de Ensino? O estudo do como na orientação o processo de ensino-aprendizagem, dos métodos e técnicas de ensino atingiriam mais o licenciando se, quando especificados, tomassem como domínio de aplicação o conhecimento matemático? Ou a discussão de experiências em diferentes áreas favorece uma análise mais rica e diversificada do conhecimento?
- Quais as condições que favorecem a formação de um professor crítico e autônomo preocupado em um fazer educativo sempre em renovação? Sobre esta questão coloca-se que houve nas últimas décadas, na escola pública, um quadro propício ao medo de mudanças, que apresenta hoje, sintomas de reversão. Qualquer tentativa de melhoria do ensino tem seus efeitos relativizados por fatores mais amplos o que não invalida uma atuação nesse sentido.
- Não deveria o licenciando ter uma visão mais clara das expectativas de seu papel profissional, desde o início de sua formação, evitando-se desapontos tardios quando realiza a "Prática do Ensino"? A realização de estágios supervisionados, vinculados às matérias pedagógicas, foi apontada como alternativa de

solução para esse problema. Levantou-se, no grupo, a necessidade de estudo de outras soluções possíveis.

Quanto a disciplina de Prática de Ensino foi enfatizada a necessidade do desenvolvimento de um trabalho enfocando os fundamentos da Educação Matemática, trabalho este solidário aos voltados ao domínio de métodos e técnicas de Ensino.

Em relação ao Estágio Supervisionado relataram-se inúmeras dificuldades:

- a) desencontro frequente entre as expectativas do professor de Prática de Ensino e a do professor que recebe o estagiário no que diz respeito ao conteúdo, meios e métodos de ensino.
- b) mais recentemente os licenciandos tem-se tornado críticos em relação a regência em classes, que não são de sua responsabilidade, portanto em situações artificiais; neste quadro refletiu-se sobre o alcance das mini-aulas e aulas simuladas.
- c) o estágio sob forma de recuperação paralela nas escolas de 1º e 2º graus apresenta dificuldades tais como a resistência do aluno em recuperação em aceitar uma orientação diferente daquela dada pelo seu professor, a presença nessas aulas ditada pelo interesse em aprender em função do momento e da nota das provas.

III. Propostas para a solução dos problemas levantados

Formação de grupos na Universidade, voltados ao estudo da Matemática sob o ponto de vista histórico e epistemológico.

Formação de grupos interdisciplinares que incluam professores das matérias específicas e pedagógicas, dos cursos de Licenciatura, visando a articulação entre elas.

Formação de grupos nas Universidades interessados nos problemas do ensino da Matemática de 1º, 2º e 3º graus, bem como no desenvolvimento de pesquisas nesta área.

Que a Universidade assuma o compromisso da criação de campos de Estágio Supervisionado. A este respeito foi ressaltada a importância do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, desenvolvido pelo MEC. SESU-SDE, como uma forma de oferecer melhores condições para estágio supervisionado pela tentativa do equacionamento da problemática aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor da escola pública e do aluno estagiário.

Criação na Licenciatura (Bacharelado) de disciplinas que visem a conexão entre os conteúdos de matemática de 3º graus e os de 1º e 2º graus. Esta solução considerada como "solução tampão" parece ser a curto prazo a mais viável. Uma solução ideal poderá advir como resultado da efetivação, nas Universidades, dos projetos interdisciplinares propostos.

Que as disciplinas pedagógicas incluam, entre suas preocupações, enfoques da Filosofia da Educação.

Que sejam incluídas entre as matérias específicas, disciplinas voltadas ao conhecimento de uma abordagem crítica da informática.

Tendo em vista o compromisso da Universidade com o licenciando, deve ser iniciado, de forma mais realista e desde os primeiros anos de sua formação, um processo que lhe permita ter uma visão mais consistente do papel que deve desempenhar e das dificuldades que deve enfrentar.

Que a Prática de Ensino, tendo em vista o distanciamento entre as pesquisas e o ensino da Matemática no Brasil proponha a análise desse binômio e a busca de propostas alternativas.

Que a Prática de Ensino assuma como um dos objetivos básicos a preocupação com os fundamentos metodológicos do Ensino da Matemática. Faz-se necessário o repensar crítico do conhecimento matemático, dos objetivos, métodos e técnicas de ensino, inserindo-os no contexto da educação em geral sem perder de vista a organização social em que vivemos.

Que sejam criados e ou agilizados nas Universidades mecanismos que divulguem e promovam a facilidade de acesso a publicações sobre o ensino da Matemática:

- a) teses, dissertações e projetos desenvolvidos nas Universidades
- b) Informes e atas de Congressos Nacionais e Internacionais
- c) publicações de grupos de estudos nacionais e internacionais.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Português
Coord: Profa. M. Elizabeth M. Zanetti Baptista (PUC-SP)

O objetivo das Sessões Coordenadas foi a "palavra aberta", a percepção do outro como complemento de si próprio, numa atitude de intersubjetividade frente ao problema do conhecimento. Assim, as coordenadoras da sessão de português apresentaram, para instigar o diálogo, dois textos. Um visual, de autoria dos alunos de Política de Língua, disciplina optativa ministrada pelas coordenadoras, durante o 2º semestre de 1984 na PUC/SP, cujo tema foi o Protótipo da ação do professor de Português. Outro, verbal, cujo tema foi a Violência do Silêncio na Prática do Ensino de Língua Materna que terminou com a leitura desse poema de Paulo Le-ninski: Um milhão de coisas.

A partir daí, professores de 3º grau de Prática de Ensino, de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira e Portuguesa, de Literatura Infanto-Juvenil de vários estados do Brasil, professores de 1º e 2º graus, orientadores pedagógicos e diretores de escolas da grande São Paulo aceitaram o desafio de "estar com o outro" e ter "um milhão de coisas para fazer".

Foram discutidas questões da Prática do Ensino de 1º, 2º e 3º graus, com a troca de experiências bastante rica a indicar descaminhos e caminhos:

- 1 - relação bacharelado, licenciatura
- 2 - formação do professor de 3º grau, especialmente do de Prática de Ensino
- 3 - relação Universidade, 2º e 1º grau, etc.

Nessas reflexões, foi ressaltada a importância da definição de uma política de ensino de língua materna para os nossos dias, para a nossa realidade.

Claro ficou que a repropósito da língua como objeto de estudo não é só a causa de professores de português, mas de todos os falantes nativos, cativos de uma sociedade carente de uma prática libertadora.

Sessão Coordenada: Psicomotricidade

Coord: Profa. Maria Beatriz da S. Loureiro (GAE - Grupo de Atividades Especiais, S.P.)

Baseados na gênese e fundamentos da Psicomotricidade, que relaciona os aspectos do pensamento e cognição, como os do movimento (gesto e ato motor).

Fundamentados na evolução genética do ser humano (Pрагет, Wallon, Spetz, Gessel, etc), nas etapas do desenvolvimento-neuro-psico-motor, que estão intrinsecamente relacionadas à maturação cognitiva, à prontidão para a alfabetização, trabalhada e experienciada através do corpo (aspectos senso-perceptivos, conhecimento e domínio do Esquema Corporal, etc), para posterior enriquecimento dos aspectos cognitivos e intelectuais; já que, não se pode aprender no papel ou através do papel, sem se aprender anteriormente através do corpo e pelo corpo. Segundo Dr. Julio de Aju reaguerra "Patrônio da Psicomotricidade na França": Psicomotricida de é a realização de um pensamento, através de um ato motor, coeso, uniforme e preciso, concluímos:

Que seria extremamente importante ao professor, educador ou profissional ligado a educação, seja no pré, 1º, 2º ou 3º grau, profissionalizante ou não, ter na sua formação, a disciplina da Psicomotricidade, tanto com o objetivo profilático, de prevenir e proporcionar meios de integrar a alfabetização e todos os outros conhecimentos que dela decorrem, como o de detectar e orientar encaminhamentos a aqueles que necessitem de assistência especializadas, quando ocorrem problemas no processo de educação como: Trocas, omissões, acréscimos e espelhos de letras e números, dificuldades espaciais e temporais gráficas, de sequencializar, de estruturar pensamento lógico, de compreensão do mecanismo operacional de subtrair, adicionar, enfim de codificar e decodificar símbolos gráficos.

Gostaríamos ainda de sugerir, que paralelamente a interdisciplinarização da Psicomotricidade, órgãos competentes aos mi-

nistérios, Secretaria da Educação, Saúde e Cultura, se interessassem na melhor divulgação de encontros, congresso, eventos, palestras e cursos, sobre o assunto, onde poderia sobremaneira melhorar o nível de conhecimento e a conscientização da importância da Psicomotricidade.

Que tais órgãos competentes se encubissem de orientar e encaminhar os profissionais que deparam com tais problemas, aos locais que hoje já trabalham com a Psicomotricidade nos aspectos clínicos, ao atendimentos de pessoas carentes sociais.

Gostaríamos enfim, que a Comissão Organizadora do III ENPE, nos apoiasse nas nossas sugestões, proporcionando meios na abertura de espaços e apoio.

Sessão Coordenada: Prática de Ensino de Psicologia
 Coord: Profa. Eunice G. Vieira (PUC-SP)

Os principais temas abordados foram referentes às possibilidades e às necessidades da disciplina nas diversas realidades, então representadas. Podemos daí destacar:

1) A Prática de Ensino, entendida como um campo de trabalho na Universidade, é um estágio que faz um relação biunívoca entre a Universidade e as Escolas de 1º e 2º graus.

2) A visão de estágio como observação, participação e regência não possibilita à Universidade interferir nas Escolas e nem estas ajudam na formação do futuro professor. O estágio, contudo, tem sido um instrumento para o futuro professor vivenciar ocorrências e eventos de classe, variando de acordo com os diversos custos e locais onde se realizam. Isto tem possibilitado a aquisição de instrumental ligado à dimensão psicológica e ao desenvolvimento da futura ação docente. A disciplina regularmente oferecida tem contribuído para a percepção do EU, do OUTRO, e uma relação com a dimensão SOCIAL.

3) Para que a Prática de Ensino de Psicologia possa ser bem desenvolvida necessita de condições básicas, tais como:

- Carga horária suficiente para o supervisor de estágios poder coordenar a troca de experiências e favorecer a reflexão entre os alunos-estagiários; horários para contactos sistemáticos com as Instituições Educativas; encaminhamento de alunos com atendimentos individuais e ou grupais; observações diretas de desempenho, etc...

- Verificou-se que nem todos os professores contam com condições de trabalho que possibilitam uma atuação correspondendo às exigências da realidade. Registraramos que nas Instituições Federais, Estaduais, e em algumas Instituições da Rêde Privada de Ensino, já existem condições para um trabalho eficaz, situação esta que foi conquistada árduamente. Mas, alguns professores da rêde particular são obrigados a atuarem com grande número de

alunos em sala de aula, não contando com horários extra-classe para atendimento dos estagiários e nem recebendo ajuda de custos para a sua locomo  o.

4) Foi destacada a necessidade da interrela  o das Práticas de Ensino com os Cursos de Bacharelado, para ampliar a discussão dos temas que devem preocupar a ambos, como a identifica  o de conteúdos necessários para a formão do professor de Psicologia.

Na coordena  o dos trabalhos verificamos que houve descontinuidade da presença dos participantes, razão pela qual, talvez, a discussão tenha se limitado às situa  es mais particulares, não tendo atingido uma reflexão mais ampla e relacionadas aos grandes temas e problemas propostos no III ENPE.