

371.3
En17r
1010695023
FE

I ENPE

(RESUMOS)

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO
21 a 24 de Fevereiro de 1983

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SÃO PAULO

CEDOC
Ciências
FE - UNICAMP

UNIDADE...ff
Nº CHAMADA:
2713
EN 172
Viaj. ex
VALOR: R\$ 50,23
PROJ. 1451-007
DATA: 20/07/07
Nº CAD: 113410

ORGANIZAÇÃO
Elza Nadai

DATILOGRAFIA E REVISÃO
Vilma da Silva Fiengo
Zélia Pires Antunes

COLABORAÇÃO
Scipione Autores Editores Ltda.

- I. Comissão de Honra do ENPE 01.
 II. Comissão Organizadora do ENPE 02
 III. Programa do ENPE 02
 IV. Regulamento do ENPE 05
 V. Sessões Coordenadas
Dia 21/02 Sala A 13:30 horas
 1. A Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Faculdade de Educação da Universidade de S.Paulo . . 11
 João Teodoro D'Olim Marote e outros
 2. A Prática de Ensino e a Didática na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP . . 14
 Dorotéa C. Fracalanza e outros
 3. Professor- O Operário da Educação 16
 Ivani Catarina A. Fazenda e outros
 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 4. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino e Projeto Rondon - Campus Avançado da Universidade Mackenzie.....17
 Prof? João Teodoro D'Olim Marote, Ernesto Rosa Neto,
 Maria Stela S. Graciani e Mariângela Muzzel

- Dia 22/02 Sala A 13:30 horas
 1. As Práticas de Ensino na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o Serviço à Comunidade . . . 18
 João Hilton Sayeg de Siqueira e outros
 2. O Estágio Supervisionado: Avaliação de Duas Propostas de Serviço à Comunidade 22
 Gláucia D'Olim Marote Ferro - FEUSP
 Ingrid Vieira Liebold- Universidade Mackenzie
 3. Relato de Experiências Vivenciadas pelo Setor de Estágio do Departamento de Educação da Universidade Católica de Minas Gerais 24
 Eliseth Faria Silva

• CENTRO EDUCACIONAL COMUNITÁRIO - PROJETO DECIEM		
Pontifícia Universidade de São Paulo	26	
Maria Stela Santos Graciani e outros		
Dia 22/02 Sala B 13:30 horas		
1. <u>Planejamento de Uma Unidade de Ensino Desenvolvida na Instituição Hospitalar- Escola Paulista de Medicina</u>	28	
Maria Isabel Sebenello Barros e outros		
VI. Sessões de Comunicações		
1. <u>Estágio Supervisionado</u>		
Dia 21/02 Sala B 13:30 horas		
- <u>O Estágio como Fonte de Dados sobre a Situação da Escola de 1º e 2º Graus</u>	30	
Myriam Krasilchik -Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
- <u>Em que Medida a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado podem contribuir para a Melhoria do Ensino das Escolas de 1º e 2º Graus?</u>	32	
- <u>Um Curso de Extensão Cultural como Opção de Estágio Supervisionado para Alunos de Prática de Ensino</u>	33	
Daniel N.Martins da Costa- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		
- <u>Instrumento Misto de Caracterização do Aluno (I.M.C.A.): Um Subsídio da Prática de Ensino</u>	35	
Maria Lucia Gilberti e Marisa Ramos Barbieri Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP		
- <u>O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências e a Recuperação de Alunos da Escola de 1º Grau- Relato de uma Experiência</u>	37	
Tereza de Jesus Ferreira Scheide Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente		

(C) - <u>0 Mini-Curso como Forma de Estágio Supervisionado.</u>	40
Nadja da Costa Ribeiro Moreira Universidade Federal do Ceará	
Dia 21/02 Sala C 13:30 horas	
- <u>Estágio Supervisionado: Problemas e Implicações.</u>	43
Lia Renata Angelini Giacaglia Faculdade de Educação da USP	
- <u>Considerações Sobre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado</u>	45
Tomázia Dirce Peres Lora Universidade Estadual Paulista- Marília	
- <u>Projeto Matapi - A Escola como Centro de Desenvolvimento Comunitário.</u>	48
Flávio Ribeiro Teixeira e Maria Alice C.Akiba Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	
- <u>Estágios Curriculares- Uma Experiência de Integração entre as Licenciaturas e as Escolas de 1º e 2º Graus</u>	50
Célia Schmidt de Almeida e outros Universidade Federal de Mato Grosso- Cuiabá	
- <u>Projeto de Apoio e Melhoria do Ensino de 1º Grau, de 5ª a 8ª séries, nas Escolas Básicas Municipais da Periferia Urbana de Florianópolis (Sigla: PROPEU).</u>	53
Nilcêa Lemos Pelandré Maria da Conceição A. Rodrigues Universidade Federal de Santa Catarina	
- <u>Análise de Ensino nos Estágios Supervisionados- Uma Nova Proposição no Campo da Educação Física</u>	55
Riselaine da Silva Bressane Instituto de Educação do Rio de Janeiro	

Dia 21/02 Sala D 13:30 horas

- Organização da Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP 58
Maria de Lourdes Chagas de Carvalho
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- A Montagem de Uma Coordenadoria de Estágios. 60
Rosa Kulcar
Faculdade de Filosofia da Fundação Santo André
- O Estágio na Disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau na Faculdade de Educação da USP 61
Rosa Kulcsar
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Prática de Ensino em Educação Artística- 1º Grau 62
Edith Kormann
Fundação Educacional da Região de Blumenau

- A Prática de Ensino na Universidade Federal do Maranhão: Organização e Funcionamento 64

Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal
Universidade Federal do Maranhão

Dia 21/02 Sala E 13:30 horas

- A Supervisão Clínica na Prática de Ensino. 68
Ruth da Cunha Pereira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- A Prática de Ensino de Psicologia: Algumas Questões. 71
Maria Helena Galvão Frem
Universidade Estadual Paulista- Araraquara
- Estágios Curriculares- Uma Experiência de Integração entre as Licenciaturas e as Escolas de 1º e 2º Graus. 73
Célia Schmidt de Almeida
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso- Cuiabá

- Uma Proposta Alternativa para o Estágio Supervisionado em Magistério (5ª série em diante). 76
Anna Maria Garzone Furtado
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- A Experiência de Prática de Ensino em Desenvolvimento no Curso de Pedagogia 78
Maria Tavares Casalinho
Universidade Federal de Pelotas - RS

2. Prática de Ensino: Parte Geral

Dia 21/02 Sala B 16:15 horas

- Diretrizes no Planejamento de Programa de Prática de Ensino 80
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira - FEUSP
Marisa Ramos Barbieri- USP-Ribeirão Preto
- A Prática de Ensino e o Critério de Terminalidade nas Licenciaturas 82
Lafayete Ibrim Salimon
Universidade Estadual Paulista- Rio Preto
- Relato de Experiência sobre a Prática de Ensino de 1º Grau no Curso de Pedagogia 84
Aida Maria Monteiro Silva
Universidade Católica de Pernambuco
- Modelos Alternativos de Prática de Ensino- Ideias Propostas na Literatura 85
Karl Michael Lorenz
Universidade Federal do Paraná

Dia 21/02 Sala C 16:15 horas

- Implantação de um Modelo de Prática de Ensino 86
Maria Lília Abreu Costa
Fundação Universidade do Rio Grande- RS

- <u>Uma Reflexão sobre a Prática de Ensino</u>	87
da Licenciatura	
Noélia de Mello Vieira	
Universidade Estadual Paulista- S.José do Rio Preto	
- <u>Coordenação Didática das Disciplinas</u>	
<u>Pedagógicas das Licenciaturas</u>	89
Laura Maria Souza Vieira	
Universidade Federal do Ceará	
- <u>Uma Experiência em Licenciatura- Projeto SESU/MEC-PUC/RJ</u>	92
Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza	
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	
<u>Dia 21/02</u>	<u>Sala D</u>
<u>16:15 horas</u>	
- <u>Prática de Ensino: Caminhos na Experiência da Faculdade de Educação da PUC/Campinas</u>	94
Maria Reineldes Tosi e outros	
Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP	
- <u>Prática de Ensino: Uma Proposta centrada na Pedagogia do Oprimido</u>	96
Alexandre José Gonçalves Medeiros e Cleide Faria de Medeiros	
Universidade Federal de Pernambuco	
- <u>A Eletrônica e a Educação</u>	97
Ernesto Rosa Neto	
Universidade Mackenzie	
- <u>Normas da Prática de Ensino em Licenciaturas e Pedagogia</u>	100
Maria de Lourdes Ferreira de Oliveira e outros	
Universidade Federal Fluminense	

<u>Dia 22/02</u>	<u>Sala B</u>	<u>16:15 horas</u>
- <u>12 anos de Prática de Ensino</u>	103	
Marisa Ramos Barbieri e outros		
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -USP		
- <u>Línguas Orientais: O Sistema Educacional em Xeque?..</u> 105		
Vojislav Aleksandar Jovanovic		
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
- <u>Estudo Piloto das Condições de Prática de Ensino em Matemática e em Língua Portuguesa no Campus I da Universidade Federal da Paraíba</u>	107	
Myriam Monte Leite de Araújo		
- <u>Prática de Ensino: Teoria Prática, Prática Teórica e Prática Prática</u>	108	
Noélia de Mello Vieira		
Universidade Estadual Paulista- S.José do Rio Preto		
<u>Dia 22/02</u>	<u>Sala C</u>	<u>16:15 horas</u>
- <u>Curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Especial, Área de Deficientes Mentais</u>	109	
Julia Kawasaki Hori		
Universidade Estadual Paulista- Marília		
- <u>Reestruturação da Disciplina Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura</u>	111	
Vilma M. Barra w outros		
Universidade Federal do Paraná		
- <u>Da Necessidade de Uma Filosofia (Teoria) da Prática de Ensino</u>	113	
Maria Luiza Pontes Cardoso		
Faculdade de Filosofia de Santos -SP		
- <u>Estágio e Prática de Ensino da FAE</u>	115	
Estáquia Salvador de Souza e outros		
Universidade Federal de Minas Gerais		

3. Prática de Ensino: Ciências Humanas

Dia 21/02 Sala E 16:15 horas

- O Sociólogo como Professor no Ensino de 1º e 2º Grau 117
Heloisa Dupas de O. Penteado
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Prática de Ensino de Sociologia 119
Maria Salete Van Der Poel
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba
- O Ensino de História no 2º Grau: Problemas, Deformações e Perspectivas 122
Elza Nadai
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- O Enfoque dado à Prática de Ensino no Setor de Ciências Sociais do DMTE/FAE/UFMG 125
Maria Inês Salgado de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

4. Prática de Ensino: Ciências Exatas

Dia 22/02 Sala C 13:30 horas

- Melhoria do Ensino de Matemática e Ciências em Escolas de 1º Grau Nível II: Uma Alternativa de Estágio Curricular de Ciências e Matemática em Classes de 1º Grau.127
Sônia Muniz Santos e outros
Universidade Federal da Bahia
- Outra Tentativa para a Melhoria do Ensino de Ciências de 1º Grau na Cidade de Rio Grande. 129
Maria Inês Copello de Levy e outros
Fundação Universidade do Rio Grande -RS
- Relato de Uma Experiência de Um Curso de Prática de Ensino de Química. 130
Rita Maria Leonardo Pereira e outros
Universidade Federal de Minas Gerais

- Ensino de Matemática: Teoria e Prática 132
Aristides Camargos Barreto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

- Sugestão para um Plano de Curso de Prática de Ensino de Matemática 134
Ormil A. Pilatti
Universidade Mackenzie

- Disciplinas de Educação Química como Pré-requisito do Estágio Supervisionado em uma Licenciatura em Química 137
Ático Inácio Chassot
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

5. Prática de Ensino: Técnicas

Dia 22/02 Sala D 13:30 horas

- Leitura Crítica e Criativa: Um Estudo com Escolares da 5ª série 139
Carmen Lúcia Hussein
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Uso de Técnicas de "Role Playing" na Formação de Professores 141
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Habilidades de Ensino a Serviço do Desenvolvimento Integral da Personalidade: Uma Estratégia com Base no Micro-Ensino 143
Lilian Mary H. de Sá Campos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- A Análise do Livro-Texto no Curso de Prática de Ensino 145
Luiz Pompeu de Campos
Universidade Federal de Minas Gerais
- Licenciandos em Educação Física e seus Estilos de Ensino.146
Alfredo G. de Faria Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rag.

Dia 22/02 Sala D 16:15 horas

- Comunicação Oral do Futuro Professor de Educação Física: Habilidade de Ensino Treinável? 149
Alfredo G. de Faria Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Eficiência do Micro-Ensino na Modificação da Atuação Docente Junto a Adultos: Uma Experiência na Área de Saúde. 152
Rosa de Lourdes de Melo Souza
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba
- Uma Experiência de Estimulação à Criatividade em Prática de Ensino 154
Adelina Maria Ferreira Regalado
Universidade Gama Filho- RJ
- O Sistema de Consultoria nas Práticas de Ensino de Disciplinas Psicológicas e Pedagógicas 157
Gilda Maria Grumbach Mendonça
Universidade Gama Filho - RJ

6. Prática de Ensino: Línguas

Dia 22/02 Sala E 13:30 horas

- Redação no 1º Grau. 159
Maria Thereza Fraga Rocco
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Desenvolvimento de Habilidades de Estudo 161
Olga Molina
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- A Leitura Global em Didática. 162
Luadir Barufi
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- A Prática de Ensino: Um Momento não só de Ação, mas também de Reflexão. 164
Rosa Maria Hessel Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- O Espaço na Literatura: Na Prática de Ensino de Português 167
Ligia Morrone Averbuck
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dia 22/02 Sala E 16:15 horas

- Comentários sobre Quatro Métodos para o Ensino de Alemão: Schulz-Griesbach/ BNS/ Deutsch 2000/ BNS (Nova Elaboração) 169
Lilian de Abreu Pessoa
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- A Realidade da Prática de Ensino de Alemão no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da UNESP 171
Masa Nomura
Universidade Estadual Paulista- Araraquara
- Para uma Reconsideração do Ensino da Língua Estrangeira no Brasil e as Implicações para o Curso de Prática de Ensino 173
Lynn Mário T. Menezes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Relato de Uma Experiência em Prática de Ensino de Português e de Inglês na UCG 174
Vera Maria Tietzmann Silva
Universidade Católica de Goiás
- Uma Proposta de Inovação na Organização do Curso de Prática de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira- Relato e Avaliação de um Experimento. . . 176

III. Mini-Encontros

Dia 22/02 Sala F 16:15 horas

- Encontro de Prática de Ensino de História 177
Coordenador: Elza Nadai
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO (ENPE), São Paulo, 21 a
24 de fevereiro de 1983.

LOCAL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CIDADE UNIVERSITÁRIA

COMISSÃO DE HONRA

- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. ANTONIO HÉLIO GUERRA VIEIRA
Magnífico Reitor da Universidade de São Paulo
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. ANTONIO GUIMARÃES FERRI
Magnífico Vice-Reitor da Universidade de São Paulo
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. HELÁDIO CESAR GONÇALVES ANTÚ
NHA
Digníssimo Diretor da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. RICARDO TEIXEIRA BRANCATTO
Magnífico Reitor da Universidade Mackenzie
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. WILSON REGIS
Digníssimo Diretor da Faculdade de Letras e
Educação da Universidade Mackenzie
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. WILLIAN SAAD HOSSNE
Magnífico Reitor da Universidade Federal de
São Carlos
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. PAOLO NOSELLA
Digníssimo Diretor do Centro de Educação da
Universidade Federal de São Carlos
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. GILBERTO DE ANDRADE MARTINS
Digníssimo Diretor da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras da Fundação Santo André
- Excellentíssimo Senhor Prof. Dr. NÉLIO PARRA
Digníssimo Chefe do Departamento de Metodologia
do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Profa. Dra. ELZA NADAI
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Profa. EMIKO UEMURA
Universidade Federal de São Carlos
Profa. GLÁUCIA D'OLIM MAROTE FERRO
Universidade Mackenzie/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Prof. JULIO CESAR F. LISBOA
Fundação Santo André
Profa. Dra. RAIL GEBARA JOSÉ
Universidade Mackenzie

PROGRAMA

SESSÃO MAGNA DE ABERTURA DOS TRABALHOS DO ENPE- dia 21/02 às 09:00 horas

ABERTURA DAS INSCRIÇÕES- dia 21/02 - 08:00 h - Secretaria General do Encontro.

MESAS REDONDAS

1. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Coordenação da Profa. Dra. ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO
Dia 21/02 - 10:00h às 12:00 h.

2. A Formação dos Professores de Prática de Ensino. Coordenação da Profa. Dra. MYRIAM KRASILCHIK
Dia 22/02 - 09:00h às 12:00 h.

3. A Prática de Ensino e a Universidade. Coordenação da Profa. Dra. ELZA NADAI
Dia 23/02 - 09:00 às 12:00 h

4. A Prática de Ensino e a Comunidade. Coordenação da Profa. MARIA DE LOURDES CHAGAS DE CARVALHO
Dia 24/02 - 09:00h às 12:00 h.

SESSÕES DE COMUNICAÇÕES - DIAS 21 e 22/02 - Das 13:30 às 18:00h

COMUNICAÇÕES	DIA	HORÁRIO	SALA
Sessões Coordenadas	21 e 22/02	13:30-18:00	A
	22/02	13:30-16:00	B
Estágio Supervisionado	21/02	13:30-16:00	B-C D-E
Prática de Ensino: Parte Geral	21/02	16:15-18:00	B-C-D
	22/02	16:15-18:00	B-C
Ciências Humanas	21/02	16:15-18:00	E
Ciências Exatas	22/02	13:30-16:15	C
Técnicas	22/02	13:30-18:00	D
Línguas	22/02	13:30-18:00	E
Mini-Encontros	21 e 22/02	13:30-16:00	F

SESSÕES DE DISCUSSÃO DOS TEMAS PROPOSTOS PELO ENPE:

Dias 23 e 24/02, das 13:30 às 16:00 horas

23/02: Temas:

1. A Situação das Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado: discussão da legislação atual e possíveis novas propostas.
2. Condições que os sistemas de ensino de 1º, 2º e 3º graus devem oferecer para tornar efetivos os estágios supervisionados.
3. Qual o lugar da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: nas Faculdades de Educação ou nos Institutos Básicos?
4. Quais as condições mínimas de orientação, acompanhamento e avaliação dadas aos nossos alunos para encaixá-los aos Estágios Supervisionados em Escolas?
5. Principais dificuldades encontradas pelo professor de Prática de Ensino para seguir a carreira acadêmica?

24/02: Temas:

6. Relacionamento entre os cursos de Prática de Ensino e as disciplinas pedagógicas: Problemas e Propostas.
7. Relacionamento entre os cursos de Prática de Ensino e as disciplinas de conteúdo: Problemas e Propostas.
8. Propostas de inovações na organização dos cursos de Prática de Ensino.
9. Em que medida a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado pode contribuir para a melhoria do ensino das escolas de 1º e 2º graus?
10. Atividades que devem ser valorizadas na carreira acadêmica do Professor de Prática de Ensino.

ASSEMBLÉIA PARA APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES RELATIVAS À DISCUSSÃO DOS TEMAS PROPOSTOS PELO ENPE- dias 23 e 24 das 16:30 às 18:00 horas.

SESSÃO MAGNA DE ENCERRAMENTO DO ENPE- dia 24 às 18:00 horas

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO

REGULAMENTO

Título I

Objetivos

Art. 1º - São objetivos do ENPE:

Realizar um balanço da situação atual das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados no sistema de ensino superior brasileiro;

Sugerir medidas tendentes ao aperfeiçoamento dessas áreas;

Propiciar a realização de contatos pessoais entre profissionais da área, vindos de todo o país bem como a troca de experiências e de informações.

Título II

Entidades promotoras

Art. 2º - O ENPE é uma promoção da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com a colaboração da Universidade Mackenzie, da Fundação Santo André e da Universidade Federal de São Carlos, contando com apoio financeiro do CNPq, da FINEP, do INEP e da CAPES

Título III

Comissão Organizadora

Art. 3º - A Comissão Organizadora, constituída de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Mackenzie e da Fundação Santo André, cabem as tarefas de planejamento, organização e de acompanhamento das atividades, bem como a avaliação final do evento, com a apresentação de sugestões concretas para o aperfeiçoamento das Práticas de Ensino no sistema brasileiro de ensino superior.

Título IV

Atividades programadas

Art. 4º - Estão previstas as seguintes atividades a serem realizadas durante o Encontro:

- a. Mesas Redondas;
- b. Sessões de Comunicações;
- c. Sessões de Discussões;
- d. Assembleias.

Título V

Das Mesas Redondas

Art. 5º - Cada Mesa Redonda será constituída por um coordenador e 4 debatedores.

§ 1º - O coordenador, após verificar a presença de todos os convidados cujo comparecimento lhe tenha sido confirmado pela Comissão Organizadora, dará início aos trabalhos.

§ 2º - Caberá ao coordenador fazer uma apresentação geral do tema indicado e sua relevância para o Encontro, bem como apresentar cada debatedor.

§ 3º - O coordenador poderá ser também um debatedor.

§ 4º - Cada debatedor terá o tempo de 15 (quinze) minutos para expor suas idéias, cabendo ao coordenador observar este limite.

§ 5º - Recomenda-se que cada debatedor traga sua comunicação, por escrito, facilitando assim a publicação dos trabalhos da mesa.

§ 6º - Terminadas as exposições, o coordenador concederá um tempo de 10 (dez) minutos para que sejam formuladas e recolhidas perguntas da assistência. Cada pergunta deverá ser feita por escrito e com a identificação do interpellante (nome e instituição) podendo ser dirigida a um dos debatedores ou à mesa como um todo.

§ 7º - Ficará a critério do coordenador a distribuição do tempo destinado às respostas para as perguntas formuladas. No entanto, o tempo total não deverá ser superior a 1 (uma) hora e trinta minutos.

Título VI

Sessões de Comunicações

Art. 6º - As comunicações deverão ser elaboradas a partir do temário proposto pela Comissão Organizadora, e apresentadas em exposição oral pelos autores, em dia e hora que lhes for programada.

Art. 7º - A apresentação de comunicações ao ENPE é reservada aos professores de Prática de Ensino dos Institutos de Ensino Superior, bem como aos professores de outras disciplinas da Licenciatura, participantes do evento.

§ 1º - As comunicações deverão ser originais, não sendo aceitos trabalhos já publicados.

§ 2º - Cada autor de comunicação disporá de 15 (quinze) minutos, no máximo, para sua apresentação.

§ 3º - Os comentários atinentes às comunicações serão feitos imediatamente após a palavra do autor mediante inscrição encaminhada à presidência da sessão com o nome do interpellante e a instituição na qual trabalha.

§ 4º - Cada intervenção terá a duração de 3 (três) minutos.

Art. 8º - O presidente de cada sessão de comunicação deverá encaminhar à Comissão Organizadora do ENPE um relato, por escrito, do andamento de sua respectiva sessão.

Art. 9º - As comunicações, sob a forma de resumos, serão recebidas pela Comissão Organizadora do ENPE até 30/11/1982, que se incumbirá de organizar sua publicação nos RESUMOS a serem distribuídos a cada participante.

§ 1º - O texto completo das comunicações, com 10 páginas no máximo para publicação nos Anais, deverá ser entregue à Comissão Organizadora, até a data da apresentação e seguir as especificações abaixo:

- 1- Começar 3,5 cm abaixo da cabeça de folha
- 2- Margem de 3 cm
- 3- Linha de 75 toques (14,3 cm)
- 4- Espaço 1 1/2
- 5- Folha com 40 linhas

§ 2º - A Comissão Organizadora do ENPE reserva-se o direito de condicionar o rigoroso cumprimento do estatuído no § 1º do art. 9º, para a publicação nos Anais e, se necessário, de selecionar os trabalhos a serem impressos nos Anais.

Art. 10º - As comunicações inscritas na Secretaria Geral, cujos autores não estiverem presentes ao ENPE, não serão discutidos, nem serão impressas nos Anais do mesmo evento, permanecendo à disposição dos autores.

Título VII

Sessões de Discussão

Art. 11º - As sessões de Discussão terão por objetivo o estudo dos dez temas propostos pela Comissão Organizadora.

Art. 12º - Cada participante, no ato da inscrição, deverá indicar dois temas de sua preferência.

Art. 13º - Cada grupo de discussão terá, no máximo, 20 (vinte) pessoas.

Art. 14º - Cada um dos grupos terá um coordenador indicado entre os seus participantes.

§ 1º - O Coordenador deverá apresentar à Comissão Organizadora, por escrito, um relato das atividades do grupo.

§ 2º - As conclusões do debate deverão ser apresentadas na Assembléia das 16:15 horas.

Título VIII

Das Assembléias

Art. 15º - Serão realizadas duas assembléias gerais que terão por finalidade discutir as conclusões a que chegaram os diferentes grupos de estudos.

§ 1º - Cada assembléia será coordenada por uma mesa formada por um presidente e dois secretários.

§ 2º - Caberá ao presidente apresentar os coordenadores do grupo de discussão ou a quem de direito e destinar a cada um, um tempo máximo de 10 (dez) minutos para que apresente e justifique as conclusões obtidas por seu grupo.

§ 3º - Após a exposição dos coordenadores de grupo, o presidente concederá 30 (trinta) minutos para um debate geral sobre os trabalhos dos grupos. O tempo restante será destinado à votação de moções e propostas oriundas do Encontro.

Título IX

Das Moções e Propostas

Art. 16º - As moções e propostas relativas aos interesses e objetivos próprios do ENPE deverão ser apresentadas por escrito à Secretaria Geral nos dias destinados às Sessões de Estudos, a fim de serem discutidas e aprovadas durante as Assembléias Gerais.

§ 1º - Durante as Assembléias Gerais as propostas e moções deverão ser apresentadas ao público por meio de transparências.

§ 2º - As moções e propostas serão submetidas à votação pelo presidente da Mesa, e as deliberações serão tomadas pela maioria dos votos dos participantes presentes à reunião.

Título X

Certificados

Art. 17º - O ENPE conferirá aos participantes um Atestado, bem como um Certificado aos que apresentarem trabalhos, ambos assinados pelo Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Título XI

Das Publicações

Art. 18º - Cabe somente à Comissão Organizadora do ENPE, o direito de editar, resumir e enviar ao público e às autoridades competentes, as comunicações, exposições, debates, moções e propostas relativos ao trabalho científico desenvolvido pelo ENPE.

Título XII

Das Disposições Gerais

Art. 19º - Caberá à Comissão Organizadora do ENPE, ouvido a quem de direito, resolver os casos omissos no presente Regulamento.

10

A PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FEUSP

Coordenador

Profº Dr. João Teodoro D'Olim Marote

Participantes

Profº Dr. João Teodoro D'Olim Marote

Profº Dr. Scipione Di Pierro Netto

Profº Bernardo Issler

Profa. Gláucia D'Olim Marote Ferro

Subtemas: a) As Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados na FEUSP (Parte Geral)

b) A Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em Ciências Exatas na FEUSP

c) A Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em Ciências Humanas na FEUSP

d) A Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em Letras na FEUSP.

Esta Sessão de Comunicações Coordenadas pretende apresentar um panorama geral das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados como são organizados, concebidos e trabalhados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A primeira Comunicação, à guisa de Introdução, apresenta a estrutura administrativa e didática que alicerça as Práticas de Ensino na FEUSP, os elementos comuns a todas as Práticas (objetivos, carga horária, número de créditos, número máximo de alunos por turma), uma tipologia dos Cursos de Prática, os estágios e, finalmente, um pouco da filosofia subjacente a todos os cursos.

A segunda Comunicação focaliza as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados em Ciências Exatas como são realizados na FEUSP.

A terceira Comunicação fala das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados em Ciências Humanas como são vivenciados na FEUSP.

A quarta Comunicação trata das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados em Letras como são feitos na FEUSP.

As Práticas de Ensino na FEUSP fazem parte do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Contam com 24 professores que têm a seu cargo as seguintes Práticas:

de Ensino e a supervisão dos respectivos estágios:

Práticas de Ensino de:

Alemão

Ciências Biológicas

Ciências Sociais

Espanhol, Francês e Italiano

Filosofia

Física

Geografia e Geologia

História

Inglês

Latim, Grego e Sânscrito

Línguas Orientais

Linguística

Matemática

Português

Metodologia e Prática de 1º Grau

Psicologia

Química

Metodologia e Prática de 2º Grau

Os programas desenvolvidos nas Práticas de Ensino para Licenciatura têm como objetivo comum preparar o licenciando para o exercício do magistério em determinada disciplina ou área de ensino de 1º e 2º graus.

Tais objetivos tornam-se específicos e diferenciados em função do ensino dos diversos conteúdos.

Todas as Práticas têm em comum os seguintes elementos:

a) Carga horária

Cada curso de Prática de Ensino é desenvolvido em 60 horas/aula semestrais, à razão de 4h/aulas por semana e 60 horas/aula semestrais de estágios supervisionados.

b) Número de créditos

Cada semestre letivo corresponde a 8 créditos:

4 créditos/aula

4 créditos/estágio.

c) Número máximo de alunos por turma

50(cinquenta)

1. Os Cursos de Prática

Os Cursos de Prática de Ensino na FEUSP podem ser distribuídos em 3 conjuntos, levando-se em conta as condições que os respectivos alunos encontram para estagiar:

- normalmente, em escolas de 1º e 2º graus;
- apenas em algumas escolas de 1º e/ou 2º graus ou escolas especializadas;
- só na própria Universidade.

2. Os Estágios

Os estágios são de três tipos:

- observação
- participação
- regência

Os de regência podem assumir a modalidade de curso de recuperação ou mini-curso.

3. Filosofia subjacente

Os cursos de Prática de Ensino na FEUSP não se consubstanciam em meras receitas ou modelos impostos aos alunos.

Há necessariamente um suporte teórico subjacente, que prepara e complementa os estágios e procura dar critérios de análise e escolha de métodos. Nos cursos, há, no entanto, predomínio de atividades práticas. Em suma: não há Prática sem teoria, nem teoria sem prática.

Participantes

Antonio Higuel, Dorotea C. Fracalanza,
Ernestina Zamboni, Hilário Fracalanza,
Lilian Lopes M. da Silva e Sérgio A. Cruz

A história da Prática de Ensino apresenta duas fases distintas: a primeira, de 1946 a 1962, foi marcada pela sua realização nos Colégios de Aplicação; a segunda, de 1962 até hoje, caracterizou-se pela passagem da Prática de Ensino para as escolas da comunidade. Em ambas as fases evidencia-se que, subjacente às razões pedagógicas explicitamente apontadas para justificar as medidas legais adotadas para com a Prática de Ensino, faziam-se presentes razões de natureza sócio-econômica.

Embora, nos períodos considerados, tenha existido acen-tuada pressão por mais vagas no ensino secundário e superior, configurando problemas de natureza quantitativa, a legislação sobre Prática de Ensino referiu-se apenas aos aspectos técnico-pedagógicos, de natureza qualitativa.

Em recente pesquisa (1) verificou-se que, semelhantemente à legislação, também os atuais trabalhos sobre Prática de Ensino, realçam aspectos pedagógicos - de natureza qualitativa - deixando de considerar os aspectos sócio-econômicos, evidenciados numa dimensão quantitativa. Assim eles representam tentativas de responder adequadamente às determinações e relações formadas pelo discurso legal.

O ponto de partida do nosso trabalho é o questionamento desse ideário, visando não mais a sua manutenção enquanto princípio orientador da nossa atuação mas sua superação, pela superação da contradição fundamental que ele engendra, expressa no binômio quantidade x qualidade de ensino.

(1) FRACALANZA, Dorotea Cuevas. A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil, dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1982. Foram analisados 16 trabalhos atuais sobre o tema: 7 dissertações de mestrado, 3 pesquisas e 6 comunicados no 1º ENEPE- Santa Maria- 1979.

O elemento novo que permite essa superação é a consciência que temos de que a qualidade de ensino não pode ser entendida como um dado absoluto e ideal, pelo seu caráter histórico e de classe.

Assumir a qualidade de ensino como absoluta e ideal significaria orientar o trabalho para um padrão previamente estabelecido, tido como o padrão desejado e bom, ou seja, deixar de perguntar quando, porque, por quem e para quem foi definido. Como decorrência, encarar a didática apenas e simplesmente como um conjunto de procedimentos práticos e técnicos que permitiria alcançar com mais eficiência o padrão desejado. Da mesma forma, reduzir o trabalho de Prática de Ensino a um treinamento do aluno nas habilidades também exigidas pelo padrão, com características de terminalidade no currículo - um espaço apenas de aplicação dos conteúdos teóricos anteriormente aprendidos.

Romper com essa postura, implica em redimensionar as atuais disciplinas finais de formação pedagógica, nos cursos de licenciatura.

A Redefinição da Didática

Tendo em vista as considerações anteriores à necessário que a Didática seja redefinida de maneira que possa fornecer subsídios que orientem a elaboração de eventuais propostas alternativas de organização da Prática de Ensino e Estágios.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a didática do educador é o resultado da interelação das seguintes dimensões: (1) Política: a maneira como o educador concebe as relações existentes entre a sua disciplina específica e a realidade social onde se dá o ensino. Ou seja, toda ação docente tem uma função social que se revela na definição e na forma como se concretiza a seguinte questão: com que objetivos se ensinam os conteúdos específicos hoje, numa determinada situação? (2) Psicológica: a maneira como o educador concebe o desenvolvimento cognitivo, a gênese e o desenvolvimento das operações mentais que interferem no ato de aprender e mais especificamente, no ato de aprender determinados conteúdos específicos. (3) Epistemológica: a maneira como o educador concebe a lógica da descoberta e desenvolvimento de conceitos e propriedades dos entes ou eventos da sua disciplina específica.

Coordenador
Profa. Ivani Catarina A. Fazenda
Participantes
Profa. Helena G. Peterossi
Profa. Maria Anita Viviani Martins

O painel tentará discutir a situação real do professor¹ de Prática de ensino: um operário (no sentido artesanal do termo), que procura conquistar um espaço acadêmico, para valorizar-se frente à comunidade acadêmica. Tentando tornar sua prática estritamente teórica, afasta-se da realidade que está aí para ser trabalhada. Não conseguindo realizar-se na medida em que seu objeto de trabalho não é o objeto das ciências que lhe servem de base, torna-se um operário sem destino, um operário que não constrói.

O pressuposto básico para a superação desse impasse estaria na sensibilidade em conhecer a limitação de seu universo acadêmico, e o valor em reconhecer nas vivências do dia a dia do trabalho escolar a grandeza de sua proposta, de seu compromisso; sensibilidade em buscar o diálogo interdisciplinar com as ciências que lhe servem de aporte, tentando extrapolar o objeto teórico das referidas ciências e atingir o objeto da própria prática- a praxis educacional. O trabalhar com o aluno em sala de aula e/ou na observação dos estágios, tornando-se com eles um aprendiz de educação, que aceita a prática real tal como ela se encontra, tentando dinamizá-la com as ferramentas (métodos), recursos materiais, sociais e humanos de que dispõe ou possa construir.

Propostos para discussão

- a Prática de Ensino como instrumento para o conhecimento da prática pedagógica concreta
- recuperar a Prática de Ensino como momento crítico e criativo dos egressos do curso de Pedagogia
- rever a Prática de Ensino como oportunidade para abrir caminhos novos- prática pedagógica para a escola brasileira
- rever o curso de Pedagogia não como curso que forma exclusivamente pesquisadores, mas como um curso que forma artesãos, principalmente da escola de 1º grau;

Professores
Dr. João Teodoro D'Ótim Marote
Ernesto Rosa Neto
Marla Stela S. Graciani
Mariângela Muzzel

O Campus Avançado é uma estratégia de interiorização do País pela Universidade.

O Campus Avançado significa uma oportunidade à disposição da Universidade para:

- implementação de programação curricular de estágios obrigatórios;
- relacionamento estreito com a comunidade interiorana, seus valores e sua cultura;
- desencadeamento de um processo educativo que tenha como resultado a participação da comunidade em seu próprio processo de desenvolvimento;
- contribuição dos esforços governamentais e privados para o desenvolvimento de regiões interioranas;
- reflexão e experiências com vistas ao aperfeiçoamento de objetivos e métodos de ensino e pesquisa na Universidade.

Campi Avançados:

1. Origem
2. Características
3. Objetivos
4. Justificativa
5. Projeto Rondon e a Universidade Mackenzie
6. O Grupo de Trabalho Universitário
7. Campus Avançado e o Estágio Supervisionado
 - 7.1. Curso de Estudos Adicionais
 - 7.2. Esquema de Atuação
 - 7.3. Finalidade
 - 7.4. População Alvo
 - 7.5. Instituições Envolvidas
 - 7.6. Áreas de Responsabilidade

Coordenador

Profº João Hilton Sayeg de Siqueira

Participantes

Dra. Leonor Lopes Fávero, Profº João Hilton Sayeg de Siqueira,
 Profa. Rosa Kulcsar, Profa. Silvia Maria Russo Correia,
 Profa. Aida Luiza Carlini Monteiro e Dra. Anna Maria Garzoni Furtado

Esta Sessão de Comunicação Coordenada tem por objetivo apresentar e discutir algumas formas concretas de como o Programa de Prática de Ensino pode prestar efetivos serviços à Comunidade, utilizando-se, principalmente, do Estágio Supervisionado. Através de nossa formação como Educadores, pretendemos, com a prestação de serviços à Comunidade PUC/SP, especificamente, e à Comunidade em Geral, conscientizar nossos alunos e fazê-los vivenciar a realidade em que irão atuar como futuros profissionais. Portanto, devemos estar atentos, também, com a formação do professor de Prática de Ensino, pois ela não deve ser, unicamente, voltada às características específicas de cada curso, mas também, e principalmente, aos reais e verdadeiros propósitos da Educação. E é isso que pretendemos discutir, somado à formação que damos a nossos alunos.

A PRÁTICA DE ENSINO DO PORTUGUÊS E O SERVIÇO À COMUNIDADE.

Leonor Lopes Fávero

João Hilton Sayeg de Siqueira

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas experiências que vêm sendo realizadas no programa de Prática de Ensino do Português da PUC/SP, que se caracteriza pela integração entre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. O programa se desenvolve, basicamente, a partir do contato direto dos alunos com a comunidade, visando a uma integração real do Saber com o Fazer. O Estágio Supervisionado ocorre de três formas diferentes, porém integradas e rodiziadas: rede oficial de ensino, curso de extensão à comunidade PUC/SP e cursos de extensão à comunidade em geral. Assim sendo, o aluno entra em contato com a realidade educacional de nossa comunidade, através de observação, atuação e regência em escolas oficiais de 1º e 2º graus; oferecendo, graciosamente, seus serviços à comunidade PUC/SP, conscientizando-se da importância educacio-

nal para a formação humana; e prestando, também graciosamente, serviço à comunidade em geral, conscientizando-se da importância educacional para a formação social. O estágio, organizado em três núcleos, é possível graças à divisão do trabalho entre dois professores, um ficando com a Prática de Ensino e outro, com o Estágio Supervisionado. A divisão é integração das atividades é viável devido a identidade de ponto de vista; a disponibilidade para realizar freqüentes reuniões; colaboração e assessoria mútua no trabalho teórico e prático, pois os problemas, trazidos pelos alunos no retorno de estágio, são discutidos, trabalhados e orientados em Prática de Ensino.

A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E O SERVIÇO À COMUNIDADE

Profa. Rosa Kulcsar

O objetivo desta nossa apresentação é refletir sobre a importância do estágio supervisionado, a partir da aplicação prática dos conteúdos teóricos apresentados pela disciplina Prática de Ensino.

O nosso atendimento à comunidade em geral, já contou com várias propostas, reformuladas no decorrer das experiências, mas que tiveram resultados significativos.

Desta podemos destacar:

- a) atuação dos nossos alunos como monitores do "Círculo Cultural, da Prefeitura do Município de São Paulo;
- b) o trabalho de estudo do meio das comunidades onde as escolas dos estágios, estão localizadas;
- c) cursos de prevenção às doenças, com enfonques sociológicos, orientados pela Secretaria da Saúde da Prefeitura de São Paulo.
- d) Planos Pilotos para formação de classes de recuperação.

Deve-se ressaltar que todos estes trabalhos visam primordialmente a conscientização dos nossos alunos da importância do trabalho do professor, não como simples reproduutor de conhecimentos, mas sim como orientador de uma aprendizagem mais realista, voltada para a compreensão do processo dinâmico das mudanças sociais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA DE ENSINO E A PARTICIPAÇÃO
DE SERVIÇOS À COMUNIDADE

Profa. Anna Maria Garzoni Furtado

Tendo em vista que a profissionalização dos licenciados em História, cujo mercado de trabalho no contexto atual, se faz basicamente através da escola de 1º e 2º graus, o objetivo mais amplo do Estágio Supervisionado tem sido o de oferecer condições ao estagiário para contatar a realidade profissional do futuro professor de História de 1º e 2º graus com a prestação de serviços à escola oficial do Estado, considerada a população escolar desta rede, a predominante.

Assim sendo, as diretrizes que norteiam o Estágio em História são: - a profissionalização do aluno estagiário; - o compromisso social com a comunidade.

Daí, os locais de Estágio:

- Escola oficial do Estado (obrigatório).
- Outros tipos de Escola (Municipal, Particular, Supletivo, SESI).
- Instituição para-escolares (Museus, Rádio e TV Educativas, Bibliotecas) - (Complementares).

O aluno estagiário deve obrigatoriamente conhecer a realidade da Escola oficial do Estado; os demais locais assim como abertura de outras perspectivas profissionais.

A fim de poder prestar os seus serviços nas classes onde está estagiando o aluno deve participar da vida da escola através das fases de: - observação;

- atuação.

A observação é pré-requisito para atuar sob várias formas, procurando atender a parte: - cognitiva

- comportamental
- de habilidades.

A PRÁTICA DE ENSINO DA ENFERMAGEM E A COMUNIDADE

Profas. Silvia Maria Russo Correia
Alda Carlini Monteiro

Esta comunicação tem como objetivo apresentar a última etapa do trabalho realizado pelos alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Enfermagem que se constitui em um serviço de atendimento direto à comunidade através de Cursos de Saúde e Higiene e Primeiros Socorros.

Após etapas anteriores dentro de mesma disciplina, onde os alunos realizam estágio de observação, atuação e regência entrando em contato com as escolas da comunidade, a última etapa torna-se possível pois ela então encontra-se subsidiada por todos os elementos teóricos necessários, que foram constantemente objeto de reflexão para novas colocações de ordem teórica através da parte prática, garantidos nos momentos anteriores.

Para este trabalho a disciplina tem como pressuposto que: é imprescindível para a formação do professor um trabalho que lhe possibilite a capacidade de atuação constante na realidade onde está inserido, revolvendo-se para buscar novas alternativas educacionais, que deverão ser objeto de reflexão junto a uma proposta de educação mais ampla, que permitam indicar os caminhos possíveis e mais adequados naquele momento.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AVALIAÇÃO DE DUAS PROPOSTAS
DE SERVIÇO À COMUNIDADE

Profa. Gláucia D'Olím Marote Ferro - Faculdade de Educação - USP
Profa. Ingrid Vieira Liebold - Universidade Mackenzie

2. Curso Paralelo:

- a) avaliação dos estagiários
- b) avaliação dos alunos
- c) avaliação do professor da escola
- d) avaliação do professor de Prática

IV. Considerações Finais.

I. Justificativa:

O Estágio Supervisionado pode constituir-se num trabalho de prestação de serviços à Comunidade.

A Prática de determinadas modalidades de estágio, como a participação e a regência, por exemplo, tornam-se cada vez mais difíceis de serem implantadas, a não ser que sejam criadas Propostas Alternativas para a sua realização.

Dentre algumas possibilidades de Propostas Alternativas estão as aulas de reforço, para grupos (ou classes) já constituídos e cursos paralelos (ou mini-cursos) para alunos ou grupos que também necessitem de algum reforço, para um melhor desempenho em cursos mais específicos.

II. Propostas Alternativas: Relato das experiências.

1. Aulas de Reforço:

Escola: E.E.P.S.G. Prof. Emygdio de Barros- S.P.

Grupo: alunos de 5^a a 8^a séries do 1º grau.

Trabalho realizado por estagiários de Prática de Ensino de Inglês da FEUSP.

2. Curso Paralelo:

Escola: Universidade Mackenzie. S.P.

Grupo: alunos da Faculdade de Tecnologia- Computação.

Trabalho realizado por estagiários de Prática de Ensino de Inglês da Faculdade de Letras e Educação da Universidade Mackenzie- S.P. e da FEUSP.

3. Avaliação dos resultados das experiências:

1. Aulas de Reforço:

- a) avaliação dos estagiários
- b) avaliação dos alunos
- c) avaliação do professor da escola
- d) avaliação do professor de Prática

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELO SETOR DE ESTÁGIO
 DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
 Profa. Elisete Faria Silva

- 4. Avaliação geral das atividades desempenhadas pelo Setor
 - 4.1. Aspectos positivos
 - 4.2. Aspectos negativos
 - 4.3. Alternativas

1. O Setor de Estágio

- 1.1. Vinculação
- 1.2. Organização

2. Desenvolvimento das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados

2.1. Atividades Básicas - Por unidade de Ensino

- 2.1.1. Planejamento
- 2.1.2. Execução
- 2.1.3. Acompanhamento
- 2.1.4. Avaliação
- 2.1.5. Instrumentos

2.2. Atividades Extras - Projetos por habilitação e integrados na UCMG

- 2.2.1. Licenciaturas
- 2.2.2. Pedagogia
- 2.2.3. Licenciaturas & Pedagogia

2.3. Atividades Extras - Projetos do Setor junto a outros Órgãos e Instituições

- 2.3.1. Projetos de Assistência a Entidades de Ação Social
- 2.3.2. Projetos Integrados com o Mobral
- 2.3.3. Projetos para o Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha

3. O Setor de Estágio, os Estabelecimentos de Ensino e Outras Instituições

- 3.1. Contatos formais
- 3.2. Encontros
- 3.3. Convênios

CENTRO EDUCACIONAL COMUNITÁRIO - PROJETO BELÉM - PUC/SP

Coordenadora

Profa. Maria Stela Santos Graciani - PUC/SP

Participantes

Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria

Professores e alunos da PUC/SP

Agentes da Pastoral

Mães de menores

A Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo, concretizando suas atividades em sua missão evangelizadora e tendo em vista a opção preferencial pelos pobres, oprimidos e marginalizados, vem buscando uma resposta pedagógico-pastoral que traduza uma educação alternativa, criando condições de espaço e tempo para que o menor seja o sujeito de seu próprio desenvolvimento e autor da história de sua comunidade.

A partir desta mística tem buscado encontrar novas perspectivas e projetos alternativos educacionais em São Paulo, tanto na periferia quanto nas áreas carentes do centro; é neste contexto que encontramos o Projeto Belém: circunscrito à realidade dos cortiços da Região Leste de nossa cidade e caracterizado como um Centro Educacional Comunitário.

Dada a Congregação do Imaculado Coração de Maria ter optado - a partir de uma reflexão feita em dezembro de 1981 sobre a dramática realidade em que se encontravam as crianças dos cortiços da Região Belém - em transformar sua escola (Educaçârio São José do Belém) de 1º grau em Centro Educacional Comunitário, concretizou assim sua opção preferencial pelos pobres, em conjunto com a Pastoral do Menor.

Os Centros Educacionais Comunitários são ambientes de acolhida, amizade e apoio aos menores marginalizados socialmente e às suas famílias, que a partir de uma reflexão e ação conjunta com os agentes de pastoral elaboram atividades sócio-educativas alternativas que facilitem a superação de suas precárias condições de vida. Parte, portanto, de uma proposta libertadora de educação que propicia aos menores situações de crítica e criatividade através de práticas de ensino de educação artística, comunicação e expressão, etc..., via recreação e jogos, uma vez que, as prioridades básicas levantadas pelas crianças foram: comer, tomar banho e brincar.

O Projeto Belém, conta hoje com 70 crianças, na faixa etária de 4 a 12 anos, provenientes dos cortiços; são crianças cujos pais ou responsáveis estão muito ausentes do lar por necessidade de trabalho, doença, morte ou abandono. São crianças que habitualmente ficam entregues a si mesmas nas ruas ou trancadas em miseráveis quartinhos nos cortiços.

As práticas de ensino são decididas e elaboradas com o próprio menor, uma vez que as tradicionais lhes são completamente inadequadas e não significativas. Assim sendo, temos elaborado os nossos materiais didáticos, não só recreativos como também os pedagógicos, na medida em que 12 crianças não frequentam a escola normal, restando-nos a responsabilidade de alfabetizá-las de forma alternativa. Foi nesse momento de contato e vivência que elaboramos a nossa cartilha com orações e palavras geradoras, emitidas pelas crianças que frequentam o Projeto Belém, a partir de seu universo vocabular. O importante desta caminhada com o grupo de menores foi termos dado um passo a mais no conhecimento do seu mundo, do seu falar e principalmente, de seus sentimentos mais profundos.

A educação que temos vivido com o Projeto Belém, tem como princípios básicos, portanto, a co-divisão, a co-participação é a co-partilha com os menores, são só de seus problemas, mas principalmente, de suas expectativas e anseios.

As atividades do Centro Educacional Comunitário - Projeto Belém - iniciaram-se em 17 de maio de 1982 com as irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria e com a colaboração das mães dos menores, voluntários, da região Belém, professores e alunos da PUC/SP (Centro de Educação), da Comissão Arquidiocesana da Pastoral do Menor e do bispo da Região, dom Luciano Mendes de Almeida.

PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE DE ENSINO DESENVOLVIDA NA
INSTITUIÇÃO HOSPITALAR - ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA

Coordenador

Maria Aparecida Sebenello Barros

Participantes

Maria Gaby Rivero de Gutierrez
Rosa Aparecida Pimenta de Castro

O curso de pós-graduação em Enfermagem, na área de Médico-Cirúrgica apresenta, de forma explícita, dentre outros, o objetivo de preparar docentes de Enfermagem, capazes de organizar as experiências de ensino-aprendizagem, com bases em problemas de saúde, procurando solucioná-los através da ação preventiva, curativa e de reabilitação.

A disciplina de Didática foi incluída no elenco das disciplinas, que compõem o currículo deste curso, tendo em vista, o aperfeiçoamento do docente de Enfermagem. Portanto, o programa desta disciplina foi planejado para ser desenvolvido em dois momentos distintos, porém interrelacionados e complementares, que são:

1º momento: o de atividades didáticas, realizadas em sala de aula;

2º momento: o de atividades didáticas, realizadas em campo de estágio, neste caso, em instituições hospitalares.

O 1º momento do programa da disciplina de Didática teve como principal objetivo o de dar condições para os alunos do referido curso, de conhecerem um tipo de planejamento de experiências de ensino-aprendizagem.

O 2º momento, complementar ao anterior, teve, por sua vez como objetivo principal, o de dar condições para os alunos de experienciarem a aplicação da proposta de planejamento, aceita e desenvolvida pelos mesmos, no 1º momento, que pudesse se constituir num instrumento básico de trabalho, para docentes e/ou profissionais de Enfermagem. Este momento foi complementar por se considerar que, a aplicação da proposta de planejamento de atividades de ensino-aprendizagem, teria maior significado para este grupo de alunos se a mesma pudesse ser ampliada para a instituição hospitalar, visto que o campo de atu-

ação deles se insere na área da saúde.

Para a realização desta proposta os alunos do curso foram divididos em sub-grupos, de acordo com o interesse demonstrado pelo assunto específico da área de especialização. Portanto, foram confeccionados planejamentos de várias unidades de ensino, em sala de aula, com a orientação e a assessoria das docentes: de Didática e de Enfermagem.

A execução, em campo de estágio, da unidade de ensino, ora apresentada, realizou-se de acordo com a preparação feita anteriormente. Tal fato pode ser constatado através da análise dos resultados obtidos de diferentes instrumentos de avaliação especialmente elaborados para este fim abrangendo as etapas de: Preparação- execução- Aperfeiçoamento, constitutivas do planejamento proposto.

O resultado principal foi o da constatação da exequibilidade deste tipo de planejamento (atividades integradas: em sala de aula e em campo de estágio).

Paralelamente ao resultado principal deste trabalho pode-se evidenciar a oportunidade que os alunos tiveram de enriquecerem-se profissional e pessoalmente.

O ESTÁGIO COMO FONTE DE DADOS SOBRE A SITUAÇÃO
DA ESCOLA DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

Profa. Dra. Myriam Krasilchik - FEUSP

Uma das mais importantes funções do estágio, como atividade da disciplina Prática de Ensino, é fazer com que os estudantes fiquem conhecendo a situação e os problemas da escola de primeiro e segundo graus e possam atuar como agentes de mudança visando ao aperfeiçoamento das instituições escolares.

Aparentemente, após anos de vivência na escola, os alunos deveriam conhecer profundamente o seu funcionamento, sendo supérfluo dispensar mais tempo para sua observação. No entanto, é necessário que os futuros professores, durante o seu período de formação, tenham a oportunidade de analisar a escola e o ensino de vários ângulos que lhe dêem uma visão abrangente da instituição onde deverão trabalhar.

Uma função subsidiária, desde que o estágio seja organizado adequadamente, é a obtenção de informações sempre atualizadas mantendo um sistema dinâmico de observação e análise da rede pública de ensino. Essa coleta de dados é realizada pelos estagiários sob a orientação dos professores de Prática de Ensino.

Os dados assim obtidos, além de descreverem a realidade, passam a ser o centro das atividades do curso de Prática de Ensino, que assim refletirá as necessidades reais do ensino.

Para que o estágio de observação sirva a essa multiplicidade de funções deverá ser organizado e analisado com cuidados especiais pelo professor de Prática de Ensino:

- 1) o primeiro desses cuidados é selecionar as escolas onde deverão ser realizadas as atividades de observação, de tal forma que constituam uma amostra representativa do sistema cuja descrição se deseja.
- 2) a etapa seguinte corresponde à transmissão das instruções aos observadores. Esta atividade tem também uma du-

pla função: servir como núcleo de interesse para as discussões sobre problemas de ensino e orientar os alunos na obtenção de informações.

Alguns dos aspectos que podem ser considerados na observação das escolas são os seguintes: nível cognitivo das aulas, clima afetivo da escola, organização dos cursos e situação geral da escola. Após a observação e coleta de dados os estagiários redigem relatórios.

- 3) a terceira etapa consiste na consolidação dos relatórios dos alunos em um relatório geral pelo professor.
- 4) discussão e análise do relatório geral pelo professor e alunos do curso de Prática de Ensino.

Este trabalho tenta sugerir medidas a fim de que se possa obter maior adequação entre aula teórico-prática, estágio supervisionado e a observação da trainée junto às escolas do primeiro e segundo graus da rede estadual de ensino, visando um aprimoramento de técnicas de modo a proporcionar um aprendizado mais eficaz.

Para que todos os alunos possam experimentar a situação concreta do ato de ensinar e, através dessa experiência, possam ser observados e avaliados, uma alternativa adicional ao estágio na instituição oficial de 1º e 2º graus se constitui na organização de um curso de extensão cultural. Embora se reconheça o grande valor de um estágio realizado pelo aluno nas próprias instituições de ensino (que, em condições ideais, seria, sem dúvida, o mais recomendável do ponto de vista educacional) pode-se optar por esse curso pela liberdade de interfe-
rência e flexibilidade aos interesses do estágio que oferece.

A experiência do Departamento de Inglês da PUC-SP tem sido bem sucedida nessa área. Criado em 1974, o Curso de Inglês Oral conta hoje com 580 alunos distribuídos em um total de 27 grupos (19 de nível básico, 8 de nível intermediário e 1 básico infantil). A maioria desses alunos é composta de membros da comunidade universitária e da comunidade em geral, sem restrição de qualquer natureza. Sua matrícula é efetuada cobrando-se uma taxa semestral equivalente a Cr\$ 2.500,00 (agosto de 1982) e o montante dessa verba é então distribuído entre a própria Universidade, o Departamento de Inglês e o professor coordenador (responsável pelo estágio), já que os estagiários não são remunerados. Usam-se as salas de aulas no próprio campus em horários pouco concorridos (13:00-14:00/18:30-19:30). A Secretaria de Cursos emite ao final de dois anos (Curso Básico) e ao final de quatro (Curso Intermediário) certificados para os alunos aprovados.

Organização: O total de alunos estagiários escolhe na la. semana de aula, os horários em que estão disponíveis para trabalharem com os vários grupos. A maioria das turmas são assim compartilhadas por dois professores (sete semanas para o 1º e sete semanas para o 2º) apesar de que vários deles são os

únicos encarregados de suas turmas. Aplicam-se na 2a. semana de aula (nos vários horários disponíveis) testes de nivelamento nos alunos novos, sendo que aqui o estagiário já participa entrevistando os candidatos e corrigindo os testes. A partir da 3a. semana de aula pelo calendário universitário, o Curso de Extensão é então aberto e os estagiários começam a tentar aplicar o conteúdo das aulas de Prática de Ensino até aquele momento. Para sua orientação e ajuda há uma reunião semanal por turno (Mat. e Not.) com o professor responsável pelo estágio (e coordenador também do Curso de Extensão), em que são resolvidos problemas imediatos de natureza pedagógica e administrativa além de discussões sobre aspectos metodológicos observados pelo coordenador no seu trabalho de visitas às aulas.

Avaliação e Observação: Após a 2a. semana de aulas do Curso de Extensão, o professor-supervisor passa então a realizar visitas de observação aos estagiários, sendo que na maioria das vezes eles desconhecem a data exata dessa visita. Ao observar a aula o supervisor questiona e sugere alternativas aos vários recursos metodológicos empregados num formulário modelo e passa, ao final do período, e a sós com o estagiário, aos comentários. No caso da ocorrência de problemas mais fundamentais ou dúvidas metodológicas sérias, o professor se propõe a uma nova visita e a uma reavaliação do desempenho do estagiário.

Embora ainda persistam alguns problemas, achamos que os procedimentos acima descritos tem dado resultados satisfatórios. A importância do Curso como serviço à comunidade também deve ser ressaltada, uma vez que em apenas dois anos teve dobrado o seu número de matrículas.

I.M.C.A. (INSTRUMENTO MISTO DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO):

UM SUBSTÍDIO DA PRÁTICA DE ENSINO. - F.F.C.L. RIBEIRÃO PRETO - USP

Profas, Maria Lucia Gilberti
Marisa Ramos Barbieri

Considerando que todo trabalho docente pressupõe o conhecimento do Aluno, este estudo pretende evidenciar a necessidade de se incluir em programas de treinamento de professores um instrumento que caracterize a clientela.

Como na F.F.C.L. de Ribeirão Preto-USP., uma das atividades desenvolvidas pela disciplina de Prática de Ensino é o estágio docente, em que os futuros professores ministram cursos extra-classes a alunos de Escolas Estaduais de Primeiro e/ou Segundo Graus, essa necessidade vem sendo suprida através da aplicação do I.M.C.A.- Instrumento Misto de Caracterização do Aluno.

O I.M.C.A. teve como base os Questionários de Identificação do Aluno (elaborados em 1976 e 77 pela Prática de Ensino da F.F.C.L.R.P.-U.S.P.), formulários de Escolas Estaduais e outros instrumentos obtidos na bibliografia consultada. Este instrumento possuiu itens referentes a dados pessoais do aluno (identidade e trabalho) e outros itens com alternativas de respostas para quantificar as seguintes variáveis: sócio-econômica (renda familiar, condições de vida), vida escolar (histórico escolar, período que estuda), interesse (atividades mais frequentes, o que gosta/não gosta, o que é fácil/difícil) e interesse nos cursos extra-classes. O I.M.C.A. foi elaborado e testado em 1978 quando realizou-se uma pesquisa, que teve o auxílio do CNPq.

Nesta pesquisa, o objetivo era obter uma descrição das diferentes características dos alunos das EESG que se interessavam por estes cursos, levantando os motivos pelos quais eles se matriculavam e frequentavam o curso extra-classe de Biologia. Os dados obtidos nesta pesquisa revelaram que o aluno interessado se caracterizava como um aluno disponível, isto é, com tempo para frequentar o curso no horário em que era oferecido, e que até frequentaria cursos extra-classes de outras disciplinas, caso fossem oferecidos.

A análise dos dados também informou sobre as necessárias correções que deveriam ser feitas, quanto a técnica de apresentação dos itens (linguagem, extensão, sequência) e quanto a sua aplicação (duração, época).

A aplicação do I.M.C.A. é uma rotina da P.E.. Atualmente, entretanto, ela tem se restringido à parte que informa sobre o interesse dos alunos em frequentar os cursos extra-classes, dada a extensão do I.M.C.A. em relação ao número reduzido de horas-aulas dos cursos.

O I.M.C.A. também tem sido adaptado e aplicado para subsidiar pesquisas educacionais empreendidas pelo Setor de Educação da F.F.C.L. Ribeirão Preto-U.S.P. e, até mesmo para atender a levantamento de dados sobre a clientela de Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS E A RECUPERAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA - UNESP - PRESIDENTE PRUDENTE
Profa. Tereza de Jesus Ferreira Scheide

O presente estudo apresenta um relato das atividades desenvolvidas, através do Estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências nas Escolas de 1º Grau de Presidente Prudente (S.P.).

O referencial teórico desses Estágios é trabalhado em termos de propostas de desempenho docente que viabiliza a interação professor-aluno e fornece os fundamentos do processo de aprendizagem. A recuperação é encarada como um processo de mediação que deve ser constantemente revisto e trabalhado.

Para o desenvolvimento deste trabalho é de fundamental importância que o estagiário conheça a estrutura da matéria com a qual vai trabalhar, o que envolve idéias básicas, princípios gerais e uma metodologia peculiar à abordagem dos fatos nesse campo. Este aprofundamento teórico é fornecido pela Didática.

Outro fator de suma importância para o desenvolvimento dos Estágios é o conhecimento da estrutura do aluno com a qual o futuro professor vai trabalhar, o que significa conhecer as principais características das etapas do desenvolvimento humano, seu equipamento típico, suas limitações e o processo da sua aprendizagem. Tais fundamentos são fornecidos pela Psicologia Educacional.

Outro elemento fundamental para a formação do professor é o conhecimento da estrutura didática, que envolve o desenvolvimento de habilidades didáticas que objetivam a adequação da matéria à estrutura do aluno. A Prática de Ensino e a Didática desenvolvem atividades que conduzem o futuro professor à reflexão dos fins a que se propõe a educação e a seleção dos meios adequados a tais fins.

Esta integração de disciplinas permite problematizar a eficácia dos fundamentos teóricos através da montagem de dispositivos de ação e respectiva aplicação experimental durante a realização dos estágios supervisionados.

O problema colocado em evidência neste trabalho, foi o da recuperação de alunos da Escola de 1º Grau. Inicialmente foi feita uma análise dos textos legais e dos critérios de organização dos estudos de recuperação. Utilizando-se de textos de apoio foram elaborados instrumentos que permitiram o diagnóstico das insuficiências do ensino de Ciências a nível de 1º Grau. A seguir foram elaborados projetos de recuperação que possibilitaram o desenvolvimento das habilidades necessárias detectadas durante a fase de diagnóstico.

Assim, o estágio de observação devidamente orientado, permitiu um levantamento da situação do ensino de Ciências. O estágio de participação possibilitou a elaboração de instrumentos de diagnóstico. O estágio de regência, por sua vez, permitiu a elaboração de um projeto de recuperação que depois de analisado e discutido foi colocado em ação nas Escolas de 1º Grau.

Deve-se ressaltar que dada a estrutura deste trabalho a sua efetivação foi feita a partir da escolha, pelo estagiário, de uma determinada série que desejasse acompanhar.

Neste sentido, foram tomadas providências em termos de entendimento com os responsáveis pelo ensino de Ciências na Escola de 1º Grau, desde o Diretor da Divisão Regional de Ensino até ao professor responsável pela classe.

O acesso às escolas somente é possível depois de obtidas as devidas autorizações.

Os estágios foram avaliados através dos instrumentos elaborados para observação e diagnóstico; pelo projeto elaborado e efetivado; pelos resultados obtidos com os alunos da Escola de 1º Grau e pelos grupos de discussão formados para este fim.

Pelos resultados obtidos, concluiu-se que os estágios supervisionados assim organizados possibilitam:

- a) o relacionamento coerente entre os conhecimentos teóricos obtidos e a realidade educacional que o aluno irá enfrentar como profissional.
- b) a análise da problemática educacional em diferentes situações, procurando entendê-la e propondo modificações quando necessárias.

c) constatar, na prática, a importância do planejamento em educação e da articulação entre os seus componentes.

d) aumentar a segurança do estagiário no exercício futuro de sua profissão pelo contato direto, em situação real com problemas vistos teoricamente.

O MINI CURSO COMO FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Profa. Nadja da Costa Moreira
Universidade Federal do Ceará

A modalidade de Minicurso, adotada pelo Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, consiste no planejamento, execução e avaliação de um conjunto de aulas abrangendo uma unidade programática ou habilidade exigidas pelo currículo de 1º grau, na área de Língua Portuguesa, e tem como objetivos: a) oferecer condições para o treinamento do estagiário em procedimentos didáticos adequados ao ensino da expressão oral e escrita, leitura e gramática; b) propiciar condições favoráveis ao estabelecimento de comportamentos verbais favorecedores da interação professor-aluno; c) proporcionar a alunos de escolas da Rede Estadual um programa de revisão na área de Língua Portuguesa, voltado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas insuficientemente trabalhadas pelas escolas oficiais.

Oferecido gratuitamente a alunos das séries finais do 1º grau, de colégios estaduais situados nas proximidades das instalações do Departamento de Letras Vernáculas, onde se realizam todas as atividades, o Minicurso consta de uma média de 20 horas-aula, distribuídas em uma aula semanal de duas horas de duração, durante dois meses, para um máximo de dezesseis turmas, que funcionam simultaneamente, repartidas em dois turnos. Cada turma é confiada a um ou dois estagiários e constituída por um número de aproximadamente trinta alunos.

O Minicurso é precedido e acompanhado, mediante aulas simuladas, de treinamento dos estagiários em habilidades técnicas de ensino, interação verbal, técnicas de ensino de expressão oral, escrita, leitura e gramática. Sua condução é orientada por uma pré-testagem em que se verifica o desempenho discente referente a conteúdos ou habilidades pré-fixadas para o curso. A pré-testagem, além de orientar a condução das aulas, tem seus resultados comparados aos de uma pós-testagem, ao final do curso, fornecendo subsídios aos estagiários para verificar

a eficácia de seu ensino, detectar acertos e desacertos didáticos ou conteudísticos em suas aulas e sobre eles refletir.

Dentre as vantagens dessa modalidade de estágio supervisionado, citam-se: a) a efetivação da prática docente em uma situação real, mas simplificada de aula - ambiente, número de alunos, tempo de aula favoráveis; b) a liberação do estagiário de imposições e limitações curriculares ou programáticas e a possibilidade de testar, em sala de aula, inovações propostas pela Universidade; c) a oportunidade de envolver o estagiário em um ciclo completo de ensino, com participação em todas as funções docentes, desde o convite aos alunos até a entrega do certificado final; d) a possibilidade de o estagiário reajustar o seu comportamento didático através de um acompanhamento constante do Supervisor e de colegas, nas atividades de planejamento, execução e avaliação, com oportunidade, inclusive, de errar e remendar os seus erros sem grande prejuízo para os alunos, que participam de uma atividade extracurricular; e) o incentivo, junto ao estagiário, para o planejamento e a preparação de aulas motivadoras e mantenedoras da clientela discente, cuja freqüência não é obrigatória; f) o enriquecimento da Prática de Ensino, que se transforma em laboratório de atividades didáticas, uma vez que todos os estagiários têm que planejar, ministrar e observar aulas conjuntamente; g) a não interferência nas atividades regulares de programação das escolas de 1º grau, já que é oferecida aos alunos desse grau a oportunidade de desenvolver determinadas habilidades não favorecidas pelas condições do ensino regular; h) a viabilidade de transgredir o status quo, recusando o modelo de ensino das escolas regulares e sugerindo, indiretamente, alternativas inovadoras a estas escolas, através de seus próprios alunos ou de estagiários egredidos do Minicurso.

Como limitações do Minicurso, apontam-se os seguintes aspectos: a) é um estágio relativamente breve, não permitindo ao estagiário corrigir, na totalidade, suas falhas; b) exige preparação e acompanhamento cautelosos: falhas organizacionais ou incompetência didática não controlada podem provocar a evasão dos alunos; c) não tem a complexidade real das situações de ensino e não prepara satisfatoriamente o estagiário para lidar com circunstâncias adversas e ambientes desfavoráveis à aprendizagem; d) impede a realização simultânea de aulas sobre

conteúdos diferentes, posto que a preparação conjunta de, em média, dez estagiários, por turma de Prática de Ensino não dá margem à diversificação de assuntos.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROBLEMAS E IMPLICAÇÕES

Profa. Lila Renata Angelini Giacaglia - FEUSP

É bastante difícil tratar de forma generalizada o estágio supervisionado, quando se passa de considerações teóricas, que lidam com o ideal, para considerações práticas, que se referem ao real, porque são as mais variadas as condições em que o estágio acontece, na prática.

Em escolas de aplicação, é de se supor, o entrosamento entre a escola e a faculdade deve ser praticamente perfeito, devido ao tipo de vínculo que existe entre ambas. Na maior parte das vezes, entretanto, o estágio é realizado em qualquer escola, ficando a efetivação do mesmo por conta e risco do estagiário. O estágio que poderia e deveria, obviamente, se constituir em experiência de trocas proveitosas entre o estagiário e a escola que o recebe, geralmente dá ensejo, nesses casos, a uma série de problemas e implicações indesejáveis.

O trâmite usual, segundo experiência da autora que já recebeu estagiárias de cinco grandes faculdades, começa, geralmente em setembro, na direção da escola. Esta permite, ou não, que o estágio se realize na unidade que dirige. Os critérios para tal permissão não são, em geral, predeterminados, pesando bastante conhecimentos prévios que o futuro estagiário tenha dentro da escola. De qualquer forma, munido da aquiescência da direção, o estagiário procura, de preferência, um professor que esteja dando aula no momento, provavelmente até já dentro da sala de aula, a quem informa ter um grande número de horas de estágio para cumprir e que, consequentemente, precisa começar imediatamente. Nessas circunstâncias, o professor não tem condições de conversar mais demoradamente com o aluno e, por consideração aos problemas do mesmo, geralmente aceita.

Note-se que o estagiário não só não discutiu sua participação em termos de horários, atividades ou períodos de estágio, como também nem sequer informou em que faculdade estuda e quantos colegas ainda virão fazer o estágio, o que sabe sobre

á disciplina em questão, o que pretende fazer, enfim, o plano do estágio. Durante as aulas que assiste, às vezes copia lições, outras mantém conversas paralelas com alunos ou anota algo sobre a aula. Jamais, entretanto, pede explicações ou discute com o professor. Além disso, é comum o estagiário usar o livre trânsito que adquire na unidade escolar para tomar providências no sentido de procurar, a qualquer custo, a assinatura de mais horas, junto a professores mais inexperientes ou compreensivos. O estagiário, assim, perturba professores, tumultua aulas e não traz contribuição alguma à escola que o recebe. Pode-se facilmente imaginar o que ele próprio aprende no processo...

Como o estágio é chamado de supervisionado, pergunta-se, nessas condições, quem estaria fazendo a devida supervisão. Certamente não o professor que assina as horas. Na melhor das hipóteses, isto é, quando o estagiário realmente esteve em suas aulas, ele assina horas, não sabendo o que mais estaria endossando com essa assinatura. O diretor, por sua vez, limita-se a corroborar as horas que o professor atestou. Como pode, então, o supervisor de estágio saber, à distância, o que realmente ocorreu? E a escola, que abriu suas portas ao estagiário, o que recebeu em troca? E o professor, que teve sua atuação conturbada e que provavelmente será criticado nas anotações (ou invenções) escritas pelos estagiários, às quais ele não tem acesso?

Embora pareça óbvio que deve haver entrosamento entre as partes interessadas pelo menos no início do ano, para que direção e professores possam incluir os estágios no planejamento, isto não tem ocorrido na prática. Esta autora aproveita o ensejo deste Encontro para propor uma maior participação da escola, e principalmente do professor que receberá o estagiário no planejamento do estágio e no processo supervisivo do mesmo, bem como uma maior contribuição do estagiário às atividades curriculares.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Profa. Tomázia Dirce Peres Lora - UNESP - Marília

Tendo em vista os objetivos propostos para o Encontro Nacional de Prática de Ensino, bem como os temas arrolados para as discussões, aproveitamos a oportunidade para colocar alguns aspectos que consideramos importantes para o trabalho na disciplina Prática de Ensino - Estágio Supervisionado.

Nossa experiência profissional nos vários níveis de ensino, assim como em serviços técnicos, soma hoje vinte e dois anos; e durante todo esse tempo estivemos buscando respostas para as nossas dúvidas, e à medida que julgávamos tê-las encontrado, novas dúvidas e questionamentos surgiam.

Isto porque, educação é uma tarefa difícil onde N variaveis interferem, e a Prática de Ensino não pode ser vista simplesmente como uma disciplina isolada, pois ela congrega, implicitamente, conteúdos e informações adquiridas em todas as disciplinas do currículo.

Como decorrência deste pressuposto, o professor de Prática de Ensino precisa tomar conhecimento do que é estudado em cada disciplina, para que possa em seu Plano de Ensino saber de onde começar, quais os pré-requisitos que pode considerar como dominados pelos alunos, bem como quais conteúdos julga necessário sejam incluídos.

De acordo com esta perspectiva, não queremos absolutamente colocar o professor de Prática numa posição de decisão ou maior destaque junto ao corpo docente ou discente; nossa proposta se fundamenta na real necessidade da integração vertical e horizontal do currículo, que deve ser assegurada em qualquer curso de formação. Por outro lado, esta integração não ocorre gratuitamente, ela deve se constituir numa preocupação constante de todos os professores, e quando ocorrem falhas neste aspecto é na Prática de Ensino que as mesmas se tornam mais evidentes.

No entanto, não podemos nos colocar numa posição sim-

plista e ingênuo e considerarmos que basta querer ou tentar que a necessária integração será conseguida. É justamente este ponto que consideramos de maior importância e o grande desafio para o sucesso de um curso, e a interação entre os professores para a definição e desenvolvimento dos conteúdos, é de primordial importância, para que não ocorra o que algumas vezes tivemos oportunidade de vivenciar, como por exemplo professores que a determinadas perguntas dos alunos respondem - isto vocês verão em Prática - e no final do curso nem sempre a resposta é encontrada.

Para que isto não ocorra, ou pelo menos seja minorado, a integração vertical e horizontal do currículo precisa ser assegurada, e ela só será conseguida se os professores favorecerem esta integração, através da adoção de uma atitude facilitadora que envolve abertura, cooperação, interesse, responsabilidade e engajamento no processo educacional do aluno.

Além deste aspecto de integração curricular e interação do corpo docente, não podemos deixar de mencionar uma segunda fonte geradora de insatisfações e estrangulamento para o trabalho, ou seja, a realização dos estágios, que por sua vez apresentam problemas oriundos das instituições como também dos estagiários. Assim, de um lado temos a instituição tentando se manter, e de outro o estagiário tentando interferir sem o devido preparo, colaborando para bloquear a aceitação de futuros estagiários.

Apesar dessas dificuldades as etapas de observação e participação são realizadas com relativa facilidade, porém na fase de regência as dificuldades se tornam mais acentuadas. Em nosso trabalho, (educação especial- área de deficientes visuais) face ao caráter individual do atendimento, esta etapa tem sido vencida na própria Universidade, através do trabalho individual com alunos que necessitam reforço educacional, ficando no entanto, prejudicada a regência com um número maior de alunos, porém esta foi a alternativa mais produtiva que encontramos até o momento.

Finalizando, gostaríamos de enfatizar a necessidade de que seja melhor entendido e divulgado, o verdadeiro papel da Universidade, e que sejam asseguradas as condições mínimas para que ela possa realmente desempenhá-lo; onde o questionamento.,

a investigação e a pesquisa sobre a realidade que nos cerca possam sugerir alternativas e procedimentos que novamente deverão ser analisados, avaliados e por sua vez modificados.

PROJETO MATAPI**A ESCOLA COMO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO****Professores**

Flávio Ribeiro Telxelra
Marla Alice Curvello Akiba

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Justificativa: A verdade é que, em muitas comunidades, a escola é ainda, a única presença como organização institucionalizada e, por isso, ela deve assumir outras responsabilidades além daquelas que, tradicionalmente, lhe são atribuídas.

Encarando a Educação como um instrumento de desenvolvimento comunitário, é muito importante, que ela possibilite a todos a vivência de situação que promovam as melhorias de condições de vida da população em geral.

A educação no que diz respeito a Programa de Saúde, segundo o Parecer nº 2.264/74 do C.F.E., deve ultrapassar as fronteiras de uma sala de aula convencional atingindo objetivos mais amplos.

Ao propormos um trabalho integrado, com a efetiva participação de estagiários do Campus Avançado da U.F.R.R.J complementados por alunos da Medicina e de Direito da U.E. Pa. e do CESEP, respectivamente, visamos atender não somente o que determina o Parecer 2.264/74 Programa de Saúde do C.F.E., que é uma norma geral, mas também a consecução de metas expressas pelo Governo de Território, proposição do Departamento de Desenvolvimento Municipal DDM- Secretaria de Planejamento e Coordenação C.T.F.A. - 1980, no que diz respeito ao Plano de Saúde Escolar, assim como, implementar os trabalhos desenvolvidos pela ASTER/AP nos seus mini-postos do interior.

Objetivos: Geral: Promover a melhoria do padrão de vida do Produtor Rural e de sua Família, através do desenvolvimento de atividades nas seguintes áreas.

Específico: (a nível comunitário)

- Diagnosticar saúde.
- Atender a população em ambulatório.
- Promover Educação sanitária.
- Orientar para a produção e consumo de alimentos.
- Orientar para registro civil e documentação fundiária.

(a nível escolar)

- Apoiar a Escola, professores e alunos nos aspectos de:
 - . higiene escolar e buco-dentária;
 - . Diagnosticar e orientar a deficientes visuais e auditivos;
 - . Implantar hortas e organizar Clubes Agrícolas.

Participantes: Sessenta estagiários oriundos dos Cursos de: 1) Licenciaturas em Biologia, Economia Doméstica e Ciências Agrícolas da U.F.R.R.J., para atividades educacionais; 2) Medicina da UEPa para diagnósticos, prevenção e controle de doenças e endemias; 3) Direito da CESEP, para orientar o preparo de documentação civil e fundiária.

Assim sendo, o Projeto coloca os universitários em contato com problemas que alargam sua formação profissional e os integram em equipes interdisciplinares.

Metodologia: Mensalmente, 5 estagiários participam do projeto, junto à comunidade da região de Matapi - Território Federal do Amapá, desenvolvendo atividades relacionadas com sua formação profissional.

Observação: o presente projeto vem sendo executado com o apoio financeiro da SUDAM, tendo já ocorrido atuações em Oiapoque, Ferreira Gomes e Amapá, Municípios do T.F.A.

Professoras
Celia Schmidt de Almeida
Rosa Maria Jorge Persona
Silvia Vitorino Alves Correa

Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá

O projeto dos Estágios Curriculares da Prática de Ensino das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, já em execução há dois anos, representa uma tentativa de integração entre a Universidade e o Sistema Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus. A experiência pretende articular os cursos de Licenciatura entre si e com a realidade das escolas, contribuindo no equacionamento e solução dos problemas relacionados ao ensino destes cursos e ao ensino de 1º e 2º Graus.

Os elementos caracterizadores do projeto basicamente podem ser assim resumidos:

1. Adoção de uma sistemática unificada que, pelo trabalho integrado entre supervisores e estagiários das diversas Licenciaturas e pela delimitação dos campos de estágio, viabiliza maior troca de experiência e canaliza esforços significativos para o trabalho de integração com o ensino de 1º e 2º Graus.
2. Celebração de convênio entre a UFMT e SEC-MT com o objetivo de realizar um trabalho conjunto quanto à formação dos profissionais em educação, tendo-se para isso: a participação de dois técnicos da SEC na Coordenação Geral dos estágios das Licenciaturas que atuam, junto com a Universidade nas escolas; envolvimento dos professores das escolas conveniadas na orientação e supervisão dos estágios; participação da UFMT na análise e reorganização curricular e administrativa das escolas conveniadas, através de estudos conjuntos, entre professores e administradores das escolas e supervisores da UFMT, relativos a aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e referentes a conteúdos específicos de disciplinas e abordagens metodológicas.
3. Permanência do aluno estagiário em escola da rede estadual durante um semestre: participando de tarefas pertinentes a

sua área de atuação; assumindo, no caso específico das Práticas de Ensino, as responsabilidades de docência, sob modalidades diversas; realizando, no caso das demais Habilidades, tarefas relativas à Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

4. Atuação da UFMT nas escolas conveniadas (no máximo duas por semestre) durante três anos, prevendo-se a adoção do sistema de rodízio para atingir gradativamente as diversas escolas da rede estadual nas quais haja Curso de Formação de Professores para o Ensino de 1º Grau.

Com base nesta proposta de integração definem-se as atividades para as diferentes Habilidades. As atividades de Prática de Ensino, no momento, envolvem a Recuperação Paralela, Monitória e Regência em classe. Os trabalhos da Recuperação Paralela, realizados pelos estagiários e professores da escola, são precedidos de observação e diagnóstico da clientela. A partir daí, iniciam-se as aulas de recuperação, desenvolvidas no último horário de aula para aqueles alunos que obtiveram nota inferior a 5,5 (cinco e meio) nas primeiras avaliações. A Monitória é um programa de regência em que os estagiários participam do planejamento de ensino e de sua execução e encarregam-se da orientação de um grupo de alunos durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A Regência em classe envolve estagiários de diversos cursos de Licenciatura no processo de ensino de diferentes séries do 1º e 2º Graus, que assumem, por um bimestre, o desenvolvimento das aulas, sob a orientação do supervisor de estágio e com a colaboração dos professores das disciplinas.

Os estagiários das Habilidades em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional planejam suas atividades a partir do conhecimento da realidade e da definição de prioridades feita junto com a administração da escola. Além disso, participam no desenvolvimento das atividades de Prática de Ensino nos aspectos pertinentes à sua área de Habilidade.

O projeto inclue também a participação de estagiários de Serviço Social, atuando como apoio às demais atividades, no sentido da identificação de problemas relacionados a área social e encaminhamento de soluções.

Paralelamente às atividades de estágio são realizados es

tudos conjuntos entre professores e administradores da escola e professores da UFMT, com o objetivo de promover a integração, oportunizando a troca de experiências e aprofundamento de conteúdos. O método de trabalho adotado consiste em alternar sessões de fundamentação teórica e trabalhos práticos individuais ou grupais.

Assim, a realização do estágio curricular, prevista neste projeto, poderá levar os cursos de Licenciatura a repensarem o seu processo de ensino e contribuir também para o equacionamento e solução de problemas relacionados ao ensino de 1º e 2º Graus, pois, permite uma ação simultânea sobre a formação de docentes para o magistério de 1º e 2º Graus e sobre o ensino destes graus, pela participação efetiva da UFMT, sob modalidades diversas e em intensidades variadas, na organização e funcionamento das escolas-campo.

**PROJETO DE APOIO E MELHORIA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU,
DE QUINTA À OITAVA SÉRIES, NAS ESCOLAS BÁSICAS MUNICIPAIS DA
PERIFERIA URBANA DE FLORIANÓPOLIS (SIGLA:PROPEU)**

Professoras
Nilceia Lemos Pelandré
Maria da Conceição A. Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

Caracterização: Trabalho de extensão universitária, na área de estágios.

Justificativa e Objetivos: Os estágios práticos docentes das licenciaturas de 1º e 2º Graus da UFSC são desenvolvidos na rede de ensino estadual, apoiados em convênio entre a SEE/SC e UFSC.

A execução dos estágios docentes curriculares, controlados pela Coordenadoria de Estágios do Centro de Ciências da Educação, está estruturalmente dividida em 4 fases, quais sejam:

- 1a.- revisão teórica da metodologia específica;
- 2a.- entrevistas e assistências de aulas, em campo;
- 3a.- Planejamento integrado dos estágios;
- 4a.- ministração das aulas e avaliação, em campo.

As turmas de Prática de Ensino, segundo normas da UFSC, têm seu limite de vagas fixado em 20, que são divididos em grupos de 4 ou 5 alunos para efeitos de estágio-prático, assumindo cada equipe uma turma pelo período de 30 aulas consecutivas (no 1º Grau) e 20 aulas consecutivas (no 2º Grau). Não existe nenhuma possibilidade de remuneração do aluno-estagiário nesta sistemática de estágios.

Na tentativa de reformulação deste modelo, foi elaborado o projeto PROPEU, visando ampliar a área de atuação da UFSC, possibilitando um contato mais realístico com a escola de 1º Grau das periferias urbanas, com vistas a sua melhoria. Além disso, o projeto possibilitava estágio-curricular remunerado, sob a forma de bolsas-de-trabalho.

As possibilidades de realização do PROPEU foram facilitadas pelas necessidades recíprocas existentes entre a UFSC e a Prefeitura Municipal de Florianópolis (o corpo docente municipal é composto por universitários da UFSC, no nível considerado), que já mantinham acordo neste sentido.

Execução:

Grupo Executor: 9 professores de P.E. do MEN/CED/UFSC

Clientela : licenciados da UFSC

Duração : 1º semestre de 1982

Local : 3 escolas básicas municipais da periferia: Lagoa da Conceição, Barra da Lagoa e São João do Rio Vermelho (Florianópolis).

O desenvolvimento do projeto foi realizado nas seguintes etapas:

- 1a.- Seleção dos professores-estagiários pelo grupo executor (1º trimestre de 1981);
- 2a.- Treinamento dos professores-estagiários selecionados (Fevereiro de 1982);
- 3a.- Lotação dos professores-estagiários na rede municipal;
- 4a.- Acompanhamento mediante supervisão, durante 2 meses, com visitas 3 vezes por semana (março/abril);
- 5a.- Avaliação mediante supervisão, durante 2 meses, com visitas 3 vezes por semana (maio/junho).

A experiência atendeu prioritariamente 11 estagiários matriculados em Prática de Ensino de 1º Grau, sendo:

- 9- em Prática de Ensino de Português de 1º Grau;
 - 4- em Prática de Ensino de Inglês de 1º Grau;
 - 2- em Prática de Ensino de Matemática de 1º Grau.
- (Os estagiários de Inglês faziam simultaneamente 2 estágios).

Resultados:

Os resultados foram altamente positivos, porque proporcionaram:

- a) conhecimento profundo da realidade educacional da periferia urbana; tanto para os estagiários como para os professores de Prática de Ensino;
- b) integração dos estagiários com a totalidade da escola;
- c) responsabilidade profissional individualizada (regentes de turma).

**ANÁLISE DE ENSINO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
UMA NOVA PROPOSIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Profa. Riselaine da Silva Bressane
Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Um dos questionamentos feitos atualmente pelos responsáveis pela formação de professores, é a expansão quantitativa do ensino, agravada pelo recrutamento de candidatos à futura docência cuja capacidade intelectual e conhecimentos são de um nível mediocre. Outra problemática é a adoção do ensino tipo linha de montagem, em detrimento do trabalho criativo cada vez mais abolido pelos professores.

Apesar desses ônices, os responsáveis pela formação de futuros professores têm procurado aperfeiçoar os métodos utilizados na preparação daqueles profissionais, principalmente no que tange à Prática de Ensino.

Uma das técnicas empregadas, em particular, nos Estágios Supervisionados, é a observação. Ela é usada não somente para o Supervisor analisar a aula do aluno-mestre (hetero análise) como também para o aluno-mestre constatar sua própria maneira de atuar no ensino (auto análise).

Com vistas a tornar mais objetivas as observações, são empregados instrumentos que possam garantir e, até mesmo, aumentar a exatidão das mesmas. Dentre esses instrumentos, são utilizados os Sistemas de Análise de Ensino, nas atividades de Estágio que envolvem o processo de observação.

A expressão Sistema de Análise de Ensino aqui, significa: instrumento que permite observar, classificar, denominar, descrever, quantificar e, eventualmente, interpretar fenômenos que se manifestam durante os períodos de ensino.

No campo específico da Educação Física brasileira, a preocupação com o emprego de Sistemas de Análise de Ensino manifestou-se pela primeira vez, em 1977, quando no Curso de Aperfeiçoamento em Didática de Educação Física, em São Paulo, foi apresentada a tradução do manual para o emprego do Sistema de Joyce e debatida a sua aplicabilidade em nosso contexto.

A partir daí, inúmeros trabalhos têm sido desenvolvidos

e, atualmente, estão usando com mais frequência Sistemas de Análise de Ensino, especialmente criados para análise e aperfeiçoamento metodológico no campo da Educação Física.

Sob a ótica moderna da Didática, o professor de Educação Física é o elemento incentivador, facilitador e orientador da aprendizagem de seus alunos. Ele deixa de ser arbitrário e despótico (Faria Junior) para assumir o assessoramento de seus alunos. Este novo comportamento facilita uma relação de reciprocidade que culmina com relações interpessoais dos alunos entre os professores e dos alunos entre si. Com isso, surgiu a necessidade de observar essas interações, tão importantes e indispensáveis no processo ensino-aprendizagem.

Adota-se assim, o Sistema proposto por Gordon Underwood (1977) que estuda os comportamentos orais e não orais do professor de Educação Física em interação com seus alunos. Ele classifica comportamentos-em aula, tanto do professor quanto dos alunos.

Como o professor é também responsável pela ação decisiva de estabelecer de maneira harmoniosa sua comunicação com os alunos, a comunicação oral desempenha um papel preponderante nas atividades didáticas.

Embora não seja a única que deva ocupar destaque nas situações de ensino, ela ainda predomina e, para isso foi criado o Sistema FaMOC para Análise de Ensino (Faria Junior, 1980), que procura estudar um aspecto particular do ensino da Educação Física o comportamento oral do professor, de maneira mais precisa e mais fina. Ele permite identificar a intenção pedagógica do professor seja em direção ao esforço coletivo, seja em direção ao esforço individual. Ele ainda constata enfoques diretos e indiretos utilizados durante a aula.

O objetivo deste trabalho, é apresentar o panorama atual do emprego de Sistemas de Análise de Ensino nos Estágios Supervisionados em Educação Física, em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro.

Este estudo foi efetuado baseando-se em técnicas empregadas em pesquisa bibliográfica.

Com o Sistema FaMOC já temos desenvolvido, os seguintes trabalhos: auto-análise (alunos-mestres da UERJ, 1981, 1982); hetero-análise (Bressane, 1980, 1982); perfis coletivos (Bressane- 1981; Faria Junior- 1981); comparação de perfis coleti-

'vos (Bressane- 1981; Faria junior- 1981); análises pré e pós treinamento de habilidades (Faria Junior- 1982); determinação de graus de diretividade usando na comparação o Sistema de Joyce (Brison- 1981).

Com o Sistema Underwood as aplicações foram as seguintes: auto-análise (alunos-mestres da UERJ- 1982); hetero-análise (Faria Junior- 1982); perfis coletivos (Faria Junior - 1982; Rezende- 1981); análise pré e pós treinamento dos estilos de ensino segundo Mosston (Rezende et alii- 1982).

Outros trabalhos estão sendo elaborados e desenvolvidos através do laboratório de Análise de Ensino, criado recentemente pelo Instituto de Educação Física e desportos da UERJ.

ORGANIZAÇÃO DA COORDENADORIA DE ESTÁGIOS DO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA DA FEUSP

Profa. Maria de Lourdes Chagas de Carvalho
Faculdade de Educação da USP

O trabalho a ser apresentado no Encontro Nacional de Prática de Ensino consta de um relato de nossas experiências na organização da Coordenadoria de Estágios, criada no 2º semestre de 1973 como órgão de apoio aos professores de Prática de Ensino e com a finalidade de centralizar e unificar os serviços de estágios.

Contém informações sobre:

- 1- Os trabalhos preliminares realizados para a caracterização do problema (exigências legais, conceituação e objetivos dos estágios);
 - 2- Plano de Trabalho que traçamos para a organização dos serviços;
 - 3- O funcionamento da Coordenadoria (fluxograma);
 - 4- Problemas encontrados na execução do Plano de Trabalho.

É também, de certa forma, um testemunho do que conseguimos realizar nestes 9 anos. Estamos desenvolvendo tarefas que se ampliam gradativamente, tendo a Coordenadoria realizado afé o presente as seguintes atividades:

- 1- Levantamento das Escolas que ofereçam condições para o estágio de alunos dos Cursos de Licenciatura e das Habilidades Supervisão Escolar e Magistério de 1º e 2º grau;
 - 2- Organização do material impresso para a realização dos estágios, incluindo questionários, textos e exercícios a serem usados durante as aulas de reforço e recuperação;
 - 3- Atendimento aos alunos:
 - nº aproximado de alunos do Curso de Licenciatura por semestre: 1.200
 - nº aproximado de alunos do Curso de Pedagogia por semestre: 200.

- 4- Entrosamento entre a Faculdade de Educação e a Rede Escolar; assim cedendo as novas e respostas, etc. etc. etc.
 - 5- Prestação de serviços à Rede Escolar, tais como: aulas de reforço, recuperação, mini-cursos, cursos complementares, etc;
 - 6- Colaboração a outras Universidades:
 - 6.1. Forneceu informações sobre a organização da Coordenadoria às Faculdades:
 - a) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca
 - b) Faculdade de Educação e Ciências Humanas (Próf. Laerte de Carvalho - Santos)
 - c) Faculdade de Educação da UNICAMP
 - d) Faculdades Farias Brito- Guarulhos
 - e) Faculdade Adventista de Educação- São Paulo
 - f) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
 - 6.2. Orientação e encaminhamento de estagiários:
 - a) USP- Escola de Comunicações e Artes
 - b) USP- Instituto de Psicologia
 - 7- Organização de arquivo com dados relevantes sobre a estrutura e o funcionamento das escolas, o qual fica à disposição dos estagiários para consulta, na Coordenadoria.

Considerações Finais Sobre a Problemática dos Estágios Supervisionados.

A MONTAGEM DE UMA COORDENADORIA DE ESTÁGIOS

Profa. Rosa Kulcsar
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André

A presente comunicação tem por finalidade o relatório da experiência que estamos vivenciando de montagem de uma Coordenadoria de Estágios, após dezessete anos de funcionamento da Faculdade, visando a atendimento de todo o curso de licenciatura, abrangendo os cursos de Matemática (com habilitação em processamento de dados), Ciências (com habilitações em Ciências e Química), Letras (Português e Inglês), Ciências Sociais e Estudos Sociais e Pedagogia (com habilitações em Administração Escolar, Orientação Vocacional e Magistério de 2º Grau).

A Coordenadoria de Estágios está vinculada a um trabalho da Instituição como um todo, propondo a formação de mão-de-obra necessária para o atendimento à região do ABCD. Para tal, a nossa atividade está sendo feita em duas situações: escolas e empresas.

Além do serviço meramente burocrático da Coordenadoria, como a da feitura dos Regulamentos, fichas de estágios e instrumentos de avaliação, estamos treinando alguns alunos para colaborarem na supervisão direta dos estágios nas escolas, nessa primeira etapa, para viabilizarmos a efetiva participação de todos os licenciandos no processo, contando sempre com a valiosa colaboração dos Professores de Prática de Ensino.

O ESTÁGIO NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA E PRÁTICA
DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NA FEUSP

Profa. Rosa Kulcsar
Faculdade de Educação - USP

Partindo da realidade presente na Instituição, procuramos executar, na medida do possível, alguns exercícios proposto objetivos coerentes com a atividade realizada em classe, cuja meta principal é a formação do professor da pré-escola e das quatro primeiras séries do primeiro grau.

Juntamente com o trabalho comum, realizamos alguns especiais, que iremos relatar, tais como um projeto de regência integrada na Escola de Aplicação da FEUSP e a colaboração na implantação de um projeto de alfabetização em Marabá, no Pará, com a atuação de alguns dos nossos alunos, a convite da Coordenação da FEUSP do Projeto Rondon.

PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (PRIMEIRO GRAU)

Profa. Edith Korman
Fundação Educacional da Região de Blumenau

A finalidade do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino em Educação Artística é proporcionar ao estagiário elementos indispensáveis para habilitá-lo ao exercício do magistério de 1º grau. A Prática de Ensino é requisito para a Licenciatura. Em Educação Artística para realizar o Estágio Supervisionado são pré-requisitos todas as disciplinas básicas:

- 1) disciplinas pedagógicas:a) disciplinas da área da psicologia
b) didática
- 2) disciplinas específicas:a) artes cênicas
b) artes plásticas
c) desenho
d) música

O Estágio Supervisionado da Prática de Ensino em Educação Artística desenvolver-se-á de acordo com a seguinte estrutura organizacional:

FASE I- Treinamento em habilidades técnicas de ensino, em situação simulada, com a duração máxima de 1/3 da carga horária determinada para a respectiva especialidade.

FASE II-Observação da realidade escolar, e de prática docente em escolas da Comunidade, em horário pré-determinado por planejamento feito pelo professor orientador de Prática de Ensino, de acordo com as ofertas de aulas obtidas nas escolas, e antes das atividades de planejamento das práticas docentes.

Cada estagiário deverá observar, pelo menos quatro sessões de aula na classe onde praticará a docência, tendo como focos de observação o ambiente físico, o número de alunos, sexo, idade média, objetivos de ensino, conteúdos abordados, linhas de ação, procedimentos empregados e resultados da aprendizagem. Os dados da observação serão registrados em ficha própria e interpretados pelo observador, a fim de configurar uma descrição objetiva da realidade onde estagiaria. As atividades

de prática docente serão desenvolvidas nas escolas campo, que foram objeto de observação. Cada licenciando executará três horas aula, revesando-se nas diversas áreas. Durante esta etapa os professores supervisores estarão disponíveis para o atendimento e orientação em horários pré-fixados. Antes de iniciar esta etapa, cada aluno deverá apresentar ao professor o plano de aula. O plano de supervisão e avaliação será feito com base nestes planos.

A integração da Experiência será realizada em duas situações:

- a) seminário
- b) relatório final

A avaliação para fins de aprovação será feita considerando-se o aproveitamento e a frequência dos alunos. O aproveitamento será sintetizado em notas obtidas quanto a:

- a) competências reveladas pelo treinamento em habilidades técnicas de ensino em situação simulada;
- b) relatório da experiência de observação da realidade escolar;
- c) desempenho docente nas aulas ministradas e, ou atividades desenvolvidas na Prática de Ensino nas escolas;
- d) prova final de conteúdo da especialidade, tendo como referência o programa oficial da Secretaria da Educação.

A frequência mínima exigida será de 90% na fase de treinamento e em situação simulada; e 100% durante o período de observação e execução do estágio prático nas escolas.

Os estagiários receberão uma apostila com toda a orientação para o bom desenvolvimento do estágio, e também todas as fichas necessárias para as anotações e avaliação.

A Prática de Ensino e a Comunidade: A comunidade acolhe, aceita e até solicita que os estagiários trabalhem com as crianças em Educação Artística.

A Prática de Ensino e a Universidade: Há necessidade de mais apoio e valorização por parte das Universidades para o estágio. Carga horária e remuneração é inadequada.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Profa. Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal

A Universidade Federal do Maranhão- UFMA mantém presentemente 11 (onze) cursos de Licenciatura Plena, quais sejam: Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Física, Química, Desenho, Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas. Integra o currículo de todos esses cursos a Prática de Ensino, desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado. Nos 10 (dez) primeiros cursos citados essa atividade encontra-se em pleno funcionamento, e no último ainda não foi operacionalizada, por este se achar em fase de implantação.

O funcionamento da Prática de Ensino segue o disposto nas Resoluções nºs 02 e 09/69 do Conselho Federal de Educação, na Resolução nº 38/80 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que disciplina o Estágio Curricular na UFMA, e nas Normas Específicas de Estágio dos Cursos de Licenciatura.

Esse funcionamento é coordenado, a nível geral, pela Divisão de Estágio Curricular da Subcoordenação de Graduação da Pro-Reitoria de Ensino e Pesquisa e, a nível específico, por uma Coordenação de Estágio atuante em cada curso de Licenciatura, vinculada à Coordenadoria desse curso, cabendo ao Departamento de Educação I oferecer a Prática de Ensino como parte do seu elenco de disciplinas pedagógicas.

A Coordenação de Estágio é exercida por 01 (um) docente, eleito pelo Colegiado de cada curso para um mandato de 02 (dois) anos, devendo o mesmo ter a disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para o exercício dessa função. Juntamente com o docente coordenador atuam na Coordenação docentes supervisores, dependendo do número de estagiários, pois no caso desse número ser igual ou inferior a 10 (dez) a supervisão é exercida apenas pelo Coordenador de Estágio, exceto naqueles cursos que exigem uma supervisão específica por habilitação profissional.

Concebe-se que essa atividade curricular se desenvolva

em situações reais, durante as quais são aplicados, revistos e/ou ampliados os conhecimentos técnico-pedagógicos, tendo em vista o exercício da experiência docente por parte do futuro professor.

Nessa perspectiva, destina-se à Prática de Ensino uma carga horária de 225 (duzentas e vinte e cinco) horas, correspondente a 05 (cinco) créditos de 45 (quarenta e cinco) horas, devendo a operacionalização das atividades previstas para esse período capacitar o aluno a:

- I- aplicar, rever e ampliar os conhecimentos teórico-práticos, a partir da experiência docente desenvolvida pelo futuro professor;
- II- interagir com o meio escolar, assumindo uma posição crítico-reflexiva e uma atitude pedagógica dentro da realidade vivencieda;
- III- desenvolver habilidades intelectuais, destrezas, atitudes e hábitos necessários ao bom desempenho do profissional de ensino.

O Estágio é realizado especificamente junto a Instituições Escolares a nível de 1º e 2º graus, permitindo-se o cumprimento de parte das atividades junto a outras Entidades Educacionais devidamente legalizadas. Recomenda-se a celebração de convênios com as Escolas, sendo considerados requisitos necessários para o funcionamento de uma Escola como Campo de Estágio:

- I- condições físicas e ambientais adequadas;
- II- aceitação do estagiário e do docente supervisor da UFMA no decorrer das etapas previstas pelo Estágio;
- III- presença do docente cooperador na sala de aula, de preferência qualificado na licenciatura específica, por ocasião do desempenho do estagiário, objetivando controlar a execução do programa e subsidiar o exercício da supervisão;
- IV- reconhecimento ou autorização pelo Conselho Estadual de Educação - CEE.

Dentre os Campos de Estágio dos cursos de Licenciatura é dada prioridade ao Colégio Universitário - COLUN, que se

constitui no Campo de Estágio próprio da UFMA, e essa prioridade decorre das necessidades específicas de cada curso e da capacidade de absorção do referido Colégio.

A Prática de Ensino é desenvolvida em 04 (quatro) etapas principais, assim distribuídas:

- 1a. ETAPA - INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO.....:.....30 horas
- 2a. ETAPA - TREINAMENTO INTENSIVO.....:.....60 horas
- 3a. ETAPA - OBSERVAÇÃO ANALÍTICO-CRÍTICA.....:.....30 horas
- 4a. ETAPA - DIREÇÃO DE SALA DE AULA:.....105 horas

Entende-se por Introdução ao Estágio a etapa em que se procurará orientar o estagiário para uma aplicação dos princípios didáticos à área de conhecimento específico de cada Licenciatura e fornecer outras informações que se fizerem necessárias.

Entende-se por Treinamento Intensivo, a etapa que visa especificamente a preparar o estagiário para o exercício da direção de sala de aula, estimulando a adoção da sistemática do micro-ensino, como experiência válida para a capacitação docente.

Entende-se por Observação Analítico-Crítica, a etapa em que o estagiário manterá um contato direto com o meio educacional, no tocante aos seus aspectos físico, didático-pedagógico e técnico-administrativo.

Entende-se por Direção da Sala de Aula, a etapa em que ocorre o engajamento direto do estagiário como executor responsável da ação docente.

No desenvolvimento das etapas são consideradas atividades de Estágio:

- I- Discussão e análise de documentos relacionados ao Estágio;
- II- Estudo dos enfoques da ação didática (aluno, professor, objetivos, conteúdo, métodos e técnicas de ensino, recursos auxiliares e processo de avaliação), visando a sua operacionalização, de acordo com a realidade específica de cada Licenciatura;
- III- Estudo dos aspectos básicos relacionados ao funcionamento geral de uma escola;
- IV- Planejamento das atividades a serem desenvolvidas na observação do funcionamento geral de uma escola;

- V- Visitas a escolas da comunidade e contatos com o seu pessoal discente, docente, técnico e administrativo;
- VI- Elaboração de relatório, com apreciação crítica acerca da realidade observada;
- VII- Planejamento, execução, observação e crítica de aulas do Treinamento Intensivo;
- VIII- Planejamento e ministração de aulas, em situações reais de ensino, vivenciadas no Campo de Estágio;
- IX- Elaboração de instrumentos de medidas, para avaliação das unidades desenvolvidas em Direção de Sala de Aula;
- X- Auto-avaliação do desempenho em Direção de Sala de Aula;
- XI- Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas na Direção de Sala de Aula, com a apreciação crítica acerca da realidade vivenciada;
- XII- Avaliação final do funcionamento do Estágio, com emissão de opiniões e sugestões, que sirvam de subsídios à Coordenação de Estágio;
- XIII- Preenchimento de fichas e de Mapas de controle de atividades e organização do dossier do Estágio.

As etapas que integram o desenvolvimento do Estágio baseiam-se no planejamento, na supervisão e na avaliação, componentes indispensáveis em toda e qualquer atividade. Neste processo, os professores das escolas que funcionam como Campos de Estágios são envolvidos e caracterizam-se como docentes-cooperadores.

Convém ressaltar que a Prática de Ensino, na UFMA, assumiu esta feição a partir de 1981 e a experiência tem-se comprovado válida, apesar das dificuldades surgidas. O próprio Estágio, já se constitui num constante desafio e o pessoal envolvido, consciente de suas responsabilidades e acreditando no que faz, motiva-se e luta para aperfeiçoá-lo cada vez mais.

Segue, em anexo, um exemplar das Normas Específicas de Estágio das Licenciaturas, que legislam e detalham o funcionamento da Prática de Ensino da UFMA.

A SUPERVISÃO CLÍNICA NA PRÁTICA DE ENSINO

Profa. Ruth da Cunha Pereira
PUC/RJ

O presente trabalho, que se constitui num estudo sobre a supervisão clínica aplicada à Prática de Ensino, pretende ser uma contribuição efetiva no desenvolvimento de pesquisas relativas ao processo educacional, no que se refere à formação de professores, concorrendo para a interpretação crítica e o aperfeiçoamento da educação brasileira.

O experimento realizado teve como objetivos:

- a) verificar se o estágio supervisionado da Prática de Ensino, tanto através do treinamento convencional quanto através do modelo de supervisão clínica, leva à eficácia no desempenho docente do aluno-mestre do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
- b) verificar se o estágio supervisionado da Prática de Ensino, utilizando o modelo de supervisão clínica, leva à maior eficácia no desempenho docente do aluno-mestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da referida Universidade do que o estágio convencional.

Conclusões:

O resultado obtido da comparação entre o tratamento dado aos estagiários em prática de ensino com a aplicação do modelo de supervisão clínica, proposto por Goldhammer, e o treinamento convencionalmente realizado evidenciou um desempenho superior do grupo submetido à supervisão clínica, embora o grupo que fez o estágio convencional tenha também alcançado um resultado significativo quanto a sua atuação docente. Pode-se, portanto, concluir que o treinamento convencional cuidadosamente desenvolvido, como propõe o Parecer nº 4873/75 (Brasil, MEC/CFE, p.221-d), citado neste trabalho, contribuiu eficazmente para o desempenho docente dos alunos-mestres do Curso de Pedagogia, ainda que o

estágio realizado segundo o modelo de supervisão clínica, adotado na Prática de Ensino do Curso de Pedagogia, tenha contribuído para um mais eficaz desempenho profissional dos alunos-mestres em salas de aula de escolas da comunidade que o estágio convencional.

Não se pode esquecer, entretanto, as limitações inerentes ao experimento, devido a seu reduzido número de sujeitos, pertencentes somente a determinado curso e faculdade, o que não permite a generalização de seus resultados, como já foi mencionado. Assim sendo, as respostas às questões colocadas na formulação do problema, que deu origem a esta pesquisa, são apenas aplicáveis em relação ao tratamento dado neste experimento ou no treinamento de outros grupos de alunos-mestres, sob as mesmas condições controladas.

Considerando-se a maior eficácia da aplicação da supervisão clínica para a formação de professores, demonstrada estatisticamente, chega-se às seguintes conclusões:

- 1) A sequência de cinco estágios, em que se baseia o modelo de supervisão clínica proposto por Goldhammer, possibilita o aperfeiçoamento do comportamento docente do aluno-mestre nas salas de aula, em situação real de ensino, planejando atividades, executando-as e avaliando-as.
- 2) O relacionamento face-a-face, que se estabelece na supervisão clínica, pode propiciar a ajuda necessária aos alunos-mestres para seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- 3) A supervisão clínica favorece uma crescente autonomia profissional do docente, fortalecida pela capacidade de auto-análise independente e objetiva num processo de autosupervisão.
- 4) A supervisão clínica permite ao aluno-mestre não somente a aprendizagem de novos comportamentos no ensino, mas, também, compreender porque faz o que faz, decorrendo, desse aprender o porquê de seu comportamento, inúmeras vantagens como: maior probabilidade de transferência, de pronta revisão e de aplicação da aprendizagem realizada de modo criativo, o que se pode observar no desenvolvimento dos ciclos de supervisão.

- 5) Uma extensa e criteriosa análise dos dados observados em sala de aula, que se faz em cada sequência de supervisão clínica, torna a supervisão menos arbitrária e superficial do que a realidade no estágio supervisionado convencional, engajando o próprio aluno-mestre no exame contínuo de suas atividades e na tomada de decisões que afetam seu trabalho.
- 6) O desenvolvimento de um ciclo de supervisão clínica possibilita ao aluno-mestre, participante dos estágios que compõem as sequências de supervisão, o aprimoramento de sua habilidade de realizar auto-análises sistemáticas, preparando-o, também, para exercer a supervisão das atividades docentes de outros alunos-mestres ou professores em sala de aula.
- 7) A supervisão clínica propicia a preservação da individualidade do processo de aprender e a autodidaxia.
- 8) A supervisão clínica, pelas suas atividades de planejamento, observação da instrução, análise e feed-back, se apresenta com um mecanismo que pode satisfazer não só às presentes como as futuras necessidades do magistério relativas a um contínuo aperfeiçoamento de seu comportamento profissional, face às inovações pedagógicas constantemente introduzidas nos sistemas de ensino e às exigências da sociedade atual em acelerado processo de mudança.
- 9) A evidência desta pesquisa apoia a introdução de programas de supervisão clínica na universidade, pela contribuição positiva e realística que pode dar à reforma educacional no que diz respeito a mais eficaz formação de professores.

Profa. Maria Helena Galvão Frem
UNESP - Araraquara

Este trabalho tem como objetivo levantar alguns problemas mais específicos (embora não exclusivos), bem como algumas propostas de solução advindos da nossa experiência com P.E. de Psicologia na FFCL de Ribeirão Preto-USP, durante 2 a - nos.

1) Escassez de Possibilidades de Estágio (e Consequentemente Mercado de Trabalho para o Licenciado):

Como bem apontou Carvalho (1980), a P.E. de Psicologia encontra-se no conjunto de disciplinas onde as aulas só são encontradas em raras escolas, fato que traz consequências sérias para a possibilidade da realização do estágio supervisionado, bem como para a atuação futura profissional do aluno de P.E.

O oferecimento de mini-cursos (optativos) vem podendo não só compensar esta falha como, sobretudo, motivar as escolas sobre a relevância da inclusão da disciplina Psicologia no currículo escolar de 2º Grau.

2) Decréscimo do número de Matrículas e Aparente Desinteresse pela Licenciatura:

No nosso caso, o número de alunos matriculados em 1976 correspondia a 73% do total, já em 1980 apenas 23% se inscreveram em P.E.. Uma pesquisa por nós realizada com todos os alunos da faculdade, mostrou que, apesar de alguns alunos não terem a Licenciatura como prioridade imediata (opção é em função da formação de psicólogo), a grande maioria não cursa P.E. por causa do excesso de carga horária exigida na época. A alteração de algumas estratégias institucionais (ex: distribuição do horário), parecem poder amenizar o problema.

3) Expectativa Quanto ao Papel da Disciplina Psicologia em Escolas de 2º Grau:

Apesar da disciplina estar raramente presente nos cur-

rículos, uma sondagem realizada indicou que o interesse pela (inclusão da) disciplina é bastante grande (por parte de alunos e direção), porém a expectativa atribue ao professor de Psicologia funções mais pertinentes ao Psicólogo Escolar (mais assistencial).

Parece que a comunidade escolar carece de uma maior conscientização acerca do papel do professor de Psicologia (apesar de que não se possa desvincular o ensino das reflexões pessoais).

4) Ausência de Orientação para a Disciplina Psicologia a Nível de 2º Grau:

Chamamos de orientação à existência de um referencial mais consistente que pudesse nortear o trabalho do (futuro) professor de Psicologia no 2º Grau (programas de curso, material didático, etc.), e a desestruturação é um problema grave para que o estágio seja bem sucedido.

Este problema fica agravado se pensarmos que a Psicologia quase sempre vem adjetivada (Ex: Dinâmica, Comportamental, etc.), em função da pluralidade de escolas/linhas que lhe atribuem a peculiaridade de sequer homogeneizar seu objeto de estudo.

Neste caso, parece-nos que além de um pensar didático acerca da orientação, devemos nos deter em uma reflexão epistemológica mais ampla com os estagiários de P.E.

ESTÁGIOS CURRICULARES - UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE AS LICENCIATURAS E AS ESCOLAS DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

Profa. Célia Schmidt de Almeida
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá

O projeto, para sua elaboração inicial, fundamentou-se em problemas que se configuraram a partir da experiência de supervisão de estágio por parte de professores responsáveis pela Prática de Ensino, que identificaram falhas e lacunas com relação à estrutura dos cursos de Licenciatura da UFMT e com relação às escolas estaduais e municipais de Cuiabá que serviram como campo de estágio. Tem como justificativa, portanto, a necessidade de uma maior integração entre a Universidade e o Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus e de uma maior articulação dos cursos de Licenciatura da UFMT entre si e com a realidade das escolas.

Os elementos caracterizadores do projeto basicamente podem ser assim resumidos:

1. Adoção de uma sistemática unificada que, pelo trabalho integrado entre supervisores e estagiários das diversas Licenciaturas e pela delimitação dos campos de estágio, viabiliza maior troca de experiência e canaliza esforços significativos para a contribuição no equacionamento e solução dos problemas relacionados ao ensino de 1º e 2º Graus.
2. Celebração de convênio entre a UFMT e SEC-MT com o objetivo de realizar um trabalho conjunto quanto à formação dos profissionais em educação, tendo-se para isso: a participação de dois técnicos da SEC na Coordenação Geral dos estágios das Licenciaturas que atuam, junto com a Universidade nas escolas; envolvimento dos professores das escolas conveniadas na orientação e supervisão dos estágios; participação da UFMT na análise e reorganização curricular e administrativa das escolas conveniadas, através de estudos conjuntos, entre professores e administradores das escolas e supervisores da UFMT, relativos a aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e referentes a conteúdos específicos de disciplinas e abordagens metodológicas.

3. Permanência do aluno estagiário em escola da rede estadual durante um semestre: participando de tarefas pertinentes a sua área de atuação; assumindo, no caso específico das Práticas de Ensino, as responsabilidades de docência, sob modalidades diversas; realizando, no caso das demais Habilidades, tarefas relativas à Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

4. Atuação da UFMT nas escolas conveniadas (no máximo duas por semestre) durante três anos, prevendo-se a adoção do sistema de rodízio para atingir gradativamente as diversas escolas da rede estadual nas quais haja Curso de Formação de Professores para o Ensino de 1º Grau.

Com base nesta proposta de integração definem-se as atividades para as diferentes Habilidades. As atividades de Prática de Ensino, no momento envolvem a Recuperação Paralela, Monitoria e Regência em classe. Os trabalhos da Recuperação Paralela, realizados pelos estagiários e professores da escola, são precedidos de observação e diagnóstico da clientela. A partir daí, iniciam-se as aulas de recuperação, desenvolvidas no último horário de aula para aqueles alunos que obtiveram nota inferior a 5,5 (cinco e meio) nas primeiras avaliações. A Monitoria é um programa de regência em que os estagiários participam do planejamento de ensino e de sua execução e encarregam-se da orientação de um grupo de alunos durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A Regência em classe envolve estagiários de diversos cursos de Licenciatura no processo de ensino de diferentes séries do 1º e 2º Graus, que assumem, por um bimestre, o desenvolvimento das aulas, sob a orientação do supervisor de estágio e com a colaboração dos professores das disciplinas.

Os estagiários das Habilidades em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional planejam suas atividades a partir do conhecimento da realidade e da definição de prioridades feita junto com a administração da escola. Além disso, participam no desenvolvimento das atividades de Prática de Ensino nos aspectos pertinentes à sua área de Habilidades.

O projeto inclue também a participação de estagiários de Serviço Social, atuando como apoio às demais atividades, no

sentido da identificação de problemas relacionados a área social, e encaminhamento de soluções.

Paralelamente às atividades de estágio são realizados estudos conjuntos entre professores e administradores da escola e professores da UFMT, com o objetivo de promover a integração, oportunizando a troca de experiências e aprofundamento de conteúdos. O método de trabalho adotado consiste em alternar sessões de fundamentação teórica e trabalhos práticos individuais ou grupais.

Assim, a realização do estágio curricular, prevista neste projeto, poderá levar os cursos de Licenciatura a repensarem o seu processo de ensino e contribuir também para o aperfeiçoamento do ensino de 1º e 2º Graus, pois, permite uma ação simultânea sobre a formação de docentes para o magistério de 1º e 2º Graus e sobre a melhoria do ensino destes graus, pela participação efetiva da UFMT, sob modalidades diversas e em intensidades variadas, na organização e funcionamento das escolas-campo.

UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM MAGISTÉRIO (QUINTA SÉRIE EM DIANTE)

Profa. Anna Maria Garzone Furtado
PUC - SP

Frente às várias considerações relativas à questão do Estágio Supervisionado: limitações administrativas, acadêmicas, pedagógicas, decorrentes das contradições entre a lei e a realidade concreta, procedemos a um trabalho de pesquisa junto a representantes de todas as categorias do ensino na cidade de São Paulo.

Da coleta de dados e da análise realizada até aqui, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista do atual contexto, resultou uma proposta alternativa.

Esta proposta não pretende ser a solução dos problemas relativos ao Estágio Supervisionado, mas apenas uma contribuição para outros estudos.

Partindo do conceito de que: o Estágio é o espaço didático curricular do estudante em que o ensino aprendizagem se verifica fundamentalmente pelo aprender-fazendo, estando pois, incluídas todas as experiências ligadas à vida do futuro profissional, poderíamos ter como organização deste espaço, as seguintes fases:

1- PREPARAÇÃO: (no final do ano anterior ao desenvolvimento).

1.1. Universidade: Instruções: -Administrativas
-Acadêmicas

1.2. Escola Campo- P.S.G:- Localização
- Primeiros Contatos

2- DESENVOLVIMENTO: (concomitante à Prática de Ensino).

2.1. Encaminhamento aos diferentes níveis

- 2.1.1. Delegacia de Ensino
- 2.1.2. Direção da Escola
- 2.1.3. Coordenação Pedagógica
- 2.1.4. Professores da Área

2.2. Participação:

- 2.2.1. no Planejamento:-pela observação: da montagem

do planejamento, da Escola, das aulas.

-pela atuação:- nas atividades didáticas (dentro e fora da classe).

2.2.2. na Recuperação

2.2.3. na Substituição Eventual

2.3. Supervisão:

2.3.1. Acompanhamento das atividades dos estagiários

2.3.2. Reuniões de áreas das escolas

2.3.3. Retornos dos estagiários

2.4. Avaliação:

2.4.1. Escola - Campo - P.S.G.

2.4.2. Supervisor

3. REGULAMENTAÇÃO:

3.1. Acadêmica-Pedagógica: -Professores (Práticas e de 1º e 2º Graus).

-Estagiários

-CENP

3.2. Administrativa- SE-ATPCE

3.3. Financeira - SE-DRHU

Esta regulamentação recomenda-se que venha ser estabelecida por partes, através de um processo avaliatório que aponte as mais adequadas normas a serem ditadas, a fim de as mesmas, sejam resultantes das necessidades reais do Estágio em termos de estagiário e Escola-campo.

A proposta procurou atender as sugestões das escolas contatadas durante a pesquisa, levando em conta principalmente, as colocações dos professores, uma vez que é com eles que o aluno vai estagiar.

A EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO EM DESENVOLVIMENTO
NO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Tavares Casalinho
Universidade Federal de Pelotas - RS

A Prática de Ensino, como um dos meios de ser vivenciada a situação teoria x prática, tem merecido especial atenção dos docentes da Faculdade de Educação da UFPel. Constitui-se num momento em que o aluno passa efetivamente a atuar numa realidade, aplicando os conhecimentos e experiências adquiridas e vivencias no decorrer do Curso.

Sentindo que o trabalho que vínhamos realizando até aqui, de modo geral, com a Prática de Ensino nas diferentes licenciaturas, não contribuia para favorecer tentativas transformadoras do processo de ensino-aprendizagem e que novas alternativas estão sendo pensadas e vivenciadas.

Com a criação do Curso de Pedagogia em 1979, voltado para as séries iniciais e com a sua orientação filosófica, foi organizado um currículo com três modalidades de Prática de Ensino num total de 390 h/aula, surgindo a oportunidade de nos lançarmos em novas experiências nesta área.

Embora muito incipiente, julgamos que as alternativas que foram e estão sendo vivenciadas fogem em parte da tradicional Prática de Ensino.

Produto do trabalho de uma comissão de alunos dos diferentes semestres assessorados por um supervisor de Prática de Ensino surgiram as alternativas que passamos a descrever.

Visando proporcionar ao futuro professor contato com a realidade educacional e ao mesmo tempo contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem que apresentam os alunos do Sistema, foi organizada a Prática de Ensino de noventa horas sob a forma de recuperação preventiva de alunos. Após o segundo semestre do Curso, por escolha do aluno, esta prática pode ser desenvolvida em qualquer semestre do mesmo.

Realizadas em classes regulares do Sistema de Ensino são desenvolvidas também as tradicionais Práticas de Ensino de 2º Grau e 1º Grau - séries iniciais.

A modificação introduzida na Prática de 1º Grau, diz respeito ao tempo de regência de classe nas séries iniciais. O estagiário assume, nesta Prática a direção de uma classe por um bimestre.

Visando contribuir para que o aluno desenvolva sua consciência pessoal e social no exercício de serviço à comunidade e ao mesmo tempo complementar e enriquecer a Prática de Ensino foram montados projetos alternativos de estágio tais como: 1) atendimento ao aluno excepcional; 2) Alfabetização de adultos-periferia urbana; 3) Curso para professores das séries iniciais; 4) Pesquisa de Levantamento de Dados sobre a Realidade Educacional da Região.

Estes projetos estão em execução, outros talvez possam surgir dependendo das contribuições futuras dos estagiários.

DIRETRIZES NO PLANEJAMENTO DE PROGRAMA DE PRÁTICA DE ENSINO

Professoras

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira - FEUSP
 Marisa Ramos Barbieri - FFCL - Ribeirão Preto - USP

Há muita divergência a respeito do que seria o treino prático em ensino e o modo como ele deve ser realizado. A área de Prática de Ensino está a exigir o esclarecimento de sua especificidade para proposição de procedimentos para sua avaliação. A explicitação das diretrizes tomadas como referenciais para organização de programas desta disciplina pode favorecer a melhoria do quadro teórico da área.

Apresentaremos os pressupostos envolvidos em um programa de Prática de Ensino oferecidos a licenciandos de Biologia e Psicologia da FFCL de Ribeirão Preto-USP. Dois tipos de referenciais serão apresentados: um relativo à proposta de desempenho docente apresentada como desejável e que deve ser aprendida pelos futuros professores, e outro que aponte os fundamentos do processo de aprender a ser professor.

Os fundamentos da proposta de desempenho docente apresentada repousavam em uma visão interacionista da sala-de-aula. Nesta, professor e alunos desempenham seus papéis em um complexo, dinâmico e sempre singular processo voltado para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, aprendizado de conceitos, valores. Um conjunto de significados diferentes e nem sempre harmoniosos está presente na situação, delimitando uma dimensão filosófica e política da escola. Para coordenar este processo, o professor deve desenvolver habilidades de percepção e comunicação interpessoal, de coordenação de grupos de adolescentes, de tomada de decisões quanto ao desenvolvimento do processo. Também ele deve aprender a coordenar debates, realizar demonstrações e outras habilidades de desempenho. Deve ainda desenvolver uma consciência crítica e uma postura não-autoritária na situação de ensino.

Para atingir estes objetivos propusemos que:

1) os licenciandos tivessem contato direto com a coordenação de aulas, em cursos oferecidos a alunos de escolas de 2º

grau. Treino em situação simulada também favoreceria o aprendizado de algumas das habilidades propostas, mas o conjunto dos objetivos seria atingido mais plenamente em situação real.

2) esta regência de aulas fosse desenvolvida por turmas de 3 ou 4 estagiários em cada classe, atuando um deles como Regente e os outros como observadores, em sistema de rodízio. O ensino em equipe favoreceria ampliação do campo perceptual relativo aos elementos presentes na situação, favorecendo a tomada de decisão. Tal ensino possibilitaria ainda que o conjunto de facetas do papel de professor fosse assumida pela equipe, e ao mesmo tempo, que cada membro desta fosse dominando cada faceta, gradualmente.

3) esta atividade de regência fosse supervisionada para garantir autonomia no desenvolvimento do papel. A supervisão envolveria coleta de dados pelos estagiários sobre o processo desenvolvido em sala de aula e discussão destes dados em reuniões de supervisão em grupo. Estas objetivariam:

- ajudar os regentes a lidarem com a ansiedade que muitas vezes experimentavam na coordenação de aulas;
- favorecer um distanciamento para os regentes identificarem aspectos essenciais da situação de coordenar aulas;
- dar oportunidade para cada regente retirar da vivência docente, informações sobre seu desempenho;
- troca de experiências e aumento do repertório de respostas de ensino, visando um desempenho docente flexível;
- reflexão sobre a atuação das equipes-regentes e os resultados obtidos quanto à aprendizagem dos alunos, sobre características de seus alunos, sobre o relacionamento nas equipes, sobre os papéis de professor e de aluno e sobre como se sentiam no papel de professor.

Os pressupostos e as diretrizes acima apresentados foram estabelecidos a partir de exame de investigações realizadas na área, considerando ainda nossa experiência como professores e como responsáveis pela formação de docentes. A apresentação de nossas diretrizes e seus fundamentos abre perspectivas para discussão dos mesmos junto a outros educadores e para elaboração de estudos que avaliem sua validade empírica.

A PRÁTICA DE ENSINO E O CRITÉRIO DE
TERMINALIDADE NAS LICENCIATURAS

Profº Lafayete Ibraim Salimon - UNESP - Rio Preto

Esta comunicação visa a focalizar a Prática de Ensino' como o fulcro da articulação das duas expectativas de desempenho definidas para o professor, como efeito da licenciatura , relacionando-a com o que designo por Critério de Terminalidade.

Em estudos anteriores procurei demonstrar, por meio da análise de planos curriculares existentes, que não tem havido uma clara definição das matérias objeto de registro e das respectivas práticas de ensino como componentes da estrutura didática dos cursos de licenciatura.

Apesar disso os professores continuam obtendo seus registros profissionais e as Práticas de Ensino têm sido realizadas com limitações pedagógicas, estruturais e sistêmicas a ponto de se constituirem em assunto de freqüentes discussões' pedagógicas, acadêmicas e científicas.

A estrutura didática das licenciaturas não tem sido consequência de um planejamento curricular, problematizado e dialogado, presidido por um critério de terminalidade, ou seja, pela definição prévia da finalidade, dos objetivos e dos comportamentos terminais expectados para o HOMEM e para o PROFISSIONAL da educação desejados.

Se a finalidade da licenciatura é preparar recursos humanos para uma educação que não perca de vista o humano e o profissional a sua estrutura didática tem que explicitar a quais componentes curriculares competirá formar o humano e o profissional e quais as dimensões e enfoques a serem adotados nessa formação.

Enscada um e em todos os ciclos da estrutura didática' (básico, específico e profissional) deverá haver experiências de ensino-aprendizagem voltadas para o critério de terminalidade.

Constatando que a essência da licenciatura é a prepara-

ção para o desempenho do ensino pelo homem-profissional da educação, a Prática de Ensino será o componente curricular responsável pela formação de categorias de desempenho que se utilizarão dos fundamentos da formação pedagógica integrada e dos conhecimentos específicos das matérias objeto de registro, unindo-os na situação instrucional planejada, executada e avaliada dentro da realidade do sistema usuário da licenciatura, o ensino de 1º e 2º graus.

Estas evidências e os resultados obtidos com o estudo convergem para a proposta de um ciclo designado específico, além dos clássicos e legais básico e profissional, do qual constem as matérias objeto de registro (enfoque no conteúdo e no tratamento didático) e as respectivas práticas de ensino (enfoque no planejamento, execução e avaliação da situação instrucional) com as seguintes inovações, dentre outras:

- 1- farão parte do Plano Global da licenciatura, deixando, consequentemente, de ser definidas pelo vínculo departamental do professor ou pela localização em determinada Faculdade ou Instituto, sendo definidas pelo critério de terminalidade;
- 2- serão o centro de convergência do planejamento instrucional da formação pedagógica integrada, visando à instauração de pré-requisitos para o desempenho docente;
- 3- serão subsidiárias das matérias objeto de registro que terão pelo menos uma disciplina direcionada ao ensino;
- 4- deverão ou poderão ser ministradas por uma dupla de professores, o especialista em conteúdos curriculares da estrutura didática do ensino de 1º e 2º graus e o especialista em educação (planejamento de ensino e avaliação).

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE
PRIMEIRO GRAU NO CURSO DE PEDAGOGIA

Profa. Aida Maria Monteiro Silva
Universidade Católica de Pernambuco

No momento em que está sendo debatido no Brasil a crise da qualidade do ensino em todos os níveis, sentimos a necessidade de refletir sobre a disciplina de Prática de Ensino.

Nossa preocupação, partiu de constatações empíricas, através da vivência como professora dessa disciplina e de avaliações realizadas pelos estagiários, de que o estágio supervisado apresenta-se defasado no que se refere à relação teoria-prática e pouco produtivo não só para o estagiário como também para as escolas do campo de estágio.

Acreditamos que a análise da problemática da escola e de uma disciplina, só pode ser entendida a partir do contexto sócio-econômico da sociedade em que essa escola está inserida, por ser esta uma peça da engrenagem da sociedade.

Questões como: a expansão exacerbada do ensino superior, fruto de um modelo econômico desenvolvimentista, adotado principalmente após 64; a redução crescente das dotações orçamentárias para educação; os currículos defasados e desintegrados das reais necessidades dos alunos, são alguns fatores que não podem ser desvinculados dessa análise, por terem contribuído bastante para um ensino de pior qualidade.

Estratégia de ação: a partir desses parâmetros repensamos sobre a Prática de Ensino na Escola de 1º Grau para os Cursos de Pedagogia, onde a disciplina é vivenciada em quatro momentos:

1º momento: Reflexão sobre a situação do Ensino de 1º Grau, através de estudos de textos, livros em sala de aula.

2º momento: Confronto com a realidade do ensino, através da Observação em escolas de 1º Grau (classes de 1a. à 4a. série).

3º momento: Atuação do estagiário em escolas de 1º Grau (em classes de 1a. à 4a. série), através da recuperação paralela.

4º momento: Avaliação do estágio, através de relatos de experiências dos estagiários e depoimentos dos professores das escolas do estágio.

MODELOS ALTERNATIVOS DE PRÁTICA DE ENSINO -
IDÉIAS PROPOSTAS NA LITERATURA

Prof. Karl Michaél Lorenz
Universidade Federal do Paraná

Durante os últimos quinze anos tanto no Brasil como nos Estados Unidos, tem havido um esforço marcante visando melhorar a qualidade das Práticas de Ensino. Este esforço tem resultado na geração de novas idéias no sentido de tornar mais efetivo o planejamento, a execução e a avaliação das Práticas de Ensino. O modelo tradicional de estágio- que consiste basicamente na execução de aulas por parte dos alunos-mestres em escolas sob a supervisão de um professor da Universidade e do professor da escola da comunidade- tem sido questionado e modificado para permitir a introdução de modos alternativos para atingir os objetivos básicos de qualquer prática, isto é, dar condições para que o aluno tenha uma experiência significativa quanto ao ato de ensinar.

No presente trabalho pretende-se enumerar e discutir brevemente algumas das idéias propostas que têm se demonstrado apropriados para tornar a prática de ensino mais efetiva. Essas idéias são relatadas em revistas especializadas brasileiras e norte americanas. Nesta literatura encontra-se informações sobre novas abordagens, métodos e técnicas e modelos alternativos de prática de ensino tais como: Prática de ensino baseada em competências, avaliação dos estagiários pelos alunos da comunidade, avaliação dos estagiários pelo professor supervisor, métodos de avaliação dos professores da escola da comunidade, tutoria como experiência prévia do estágio, estágio realizado em grupos, a importância do estudo da linguagem para a prática, simulação versus estágio, etc. Estas e outras idéias serão apresentadas de forma resumida.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA

Profa. Noélia de Melo Vieira
UNESP - São José do Rio Preto

IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO DE PRÁTICA DE ENSINO

Prof. Maria Lilia Abreu Costa
Fundação Universidade do Rio Grande - RS

O presente trabalho constitui o relatório da pesquisa Um modelo de prática de ensino realizada na Fundação Universidade do Rio Grande e escolas da Comunidade.

A área problema refere-se a um supervisionamento constante e imediato às alunas estagiárias, com o objetivo de que viesssem demonstrar melhor desempenho na experiência docente, durante o estágio.

Como ponto de partida escolheu-se um referencial teórico, com base, nas habilidades técnicas de ensino do professor e suas competências, para um ensino bem sucedido.

Procedeu-se a um levantamento das principais competências de um professor no manejo de classe, buscando diferenciar características pessoais e critérios de eficiência como professor.

A seguir elaborou-se um instrumento para mensurar o comportamento profissional do estagiário durante o ensino. Esse instrumento foi validado e experimentado por especialistas na área e, após submetido ao teste de fidedignidade. Em pregou-se a técnica da observação direta, no ambiente de sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa correlacional onde foi empregado o método de correlação de Spearman para se apurar os dados.

Dos resultados obtidos foi possível observar:

- que o desempenho de um estagiário de Prática de Ensino, treinado em Habilidades Específicas de Ensino e submetido à realimentação imediata será melhor que o desempenho do estagiário que embora treinado nestas habilidades, não receba realimentação imediata ao desempenho docente.

Deste trabalho pode-se ainda verificar a viabilidade do treinamento de estagiários em situação de laboratório (mini-cursos, recuperação de alunos) e propor uma nova metodologia para a Prática de Ensino.

Constantemente ouve-se jogar sobre a Prática de Ensino toda a responsabilidade da formação do licenciando.

Os que assim pensam, esquecem-se de que:

- a licenciatura é um todo, constituindo-se de disciplinas de caráter específico e de disciplinas de caráter pedagógico;
- a Prática de Ensino é uma das disciplinas pedagógicas da licenciatura e
- a Prática de Ensino divide com as outras três disciplinas pedagógicas apenas 1/8 da carga horária total da licenciatura.

É evidente que a Prática de Ensino precisa ser repensada. Daí a necessidade de:

1. rever a distribuição das disciplinas do currículo, especialmente em seu último ano, em que a Prática de Ensino é normalmente colocada;
2. rever a carga horária das várias disciplinas, principalmente da Prática de Ensino;
3. rever os conteúdos das várias disciplinas do currículo, a fim de promover maior entrosamento entre todas as matérias;
4. estabelecer alguns princípios básicos que sejam seguidos por todos os docentes de Prática de Ensino, respeitadas as características específicas de cada unidade universitária e de cada licenciatura;
5. estabelecer pré-requisitos indispensáveis aos alunos de Prática de Ensino;
6. estabelecer requisitos para a habilitação de professores de Prática de Ensino.

Entretanto, não se pode esquecer de que o êxito de qualquer mudança não vai depender somente dos professores de Prática de Ensino, mas de todos os docentes envolvidos na licenciatura.

Somente a partir da conscientização dos verdadeiros ob-

jetivos da licenciatura, por parte de todos os docentes, é que a Prática de Ensino conseguirá desempenhar, com eficiência, o seu papel. É o que pretendo demonstrar nesta comunicação.

COORDENAÇÃO DIDÁTICA DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DAS LICENCIATURAS

Profa. Laura Maria Souza Vieira
Universidade Federal do Ceará

Justificativa: Este Documento foi elaborado durante o Seminário de Prática de Ensino realizado no período de 9 à 11 de novembro de 1981, com vistas à apresentação de sugestões, para suprir lacunas no que concerne às orientações de que necessitam os professores que ingressam nesta área, quanto ao planejamento, execução e avaliação das atividades de Prática de Ensino.

Considerando que as dificuldades do Professor de Prática de Ensino não se restringem à mera falta de uma orientação metodológica, o grupo que se reuniu na UFC, integrado pelos docentes da área, nesta universidade, diagnosticou como elementos dificultadores de uma Prática de Ensino mais eficiente, entre outros, os seguintes: número excessivo de alunos/turma; dificuldades no campo de estágio; desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e a Prática de Ensino, propriamente dita, carência de recursos áudio-visuais.

Propostas de Solução: Face ao exposto, o grupo elaborou um Documento norteador de Prática de Ensino, do qual constam as seguintes propostas:

- a) Definir a carga horária da fase de regência como correspondente a 70% da Prática de Ensino II.
- b) Limitar em um máximo de 14 (quatorze) o número de alunos das turmas de Prática de Ensino.
- c) Manter um mesmo professor na Prática de Ensino I e Prática de Ensino II.
- d) Orientar, na ocasião da matrícula, o aluno de Prática de Ensino II a limitar o seu número de créditos em outras disciplinas.
- e) Promover encontros, pelo menos semestrais, entre os professores de Prática de Ensino e os das disciplinas pedagógicas das Licenciaturas a fim de articular conteúdos

e desenvolver, nos programas de Didática, Instrumental adequado às especificidades dos vários cursos de licenciaturas.

f) Fazer constar o horário de Prática de Ensino nas listas de oferta.

g) Estabelecer contato junto à Secretaria de Educação do Município e/ou do Estado e/ou unidades privadas a fim de viabilizar a realização de estágios integrados entre Escola e Universidade, nas modalidades de regência de classe, observação de aulas, recuperação de alunos, supervisão escolar dos próprios estagiários.

h) Modalidades de treinamento:

1. Prática de Ensino I:

- Micro-ensino
- Minicurso
- Aulas simuladas.

2. Prática de Ensino II:

- Regência em turmas regulares de escolas das redes estadual, municipal e particular;
- Regência em turmas especiais para reforço ou recuperação;
- Minicursos e treinamento de conteúdos ou habilidades específicas a realizar-se nas escolas;
- Cursos de treinamento para professores;
- Participação nas atividades de extensão da Universidade ligadas ao ensino;

i) Instituir, como função indispensável do professor de Prática de Ensino II, o acompanhamento efetivo dos estagiários no local do estágio;

j) Estabelecer como imprescindível as diversas fases do estágio de Prática de Ensino II:

1. Observação e interação com crianças e/ou adolescentes e/ou adultos.
2. Diagnóstico e planejamento.
3. Regência de classe.
4. Avaliação final.

l) Fazer constar no plano de trabalho do professor de Prática de Ensino as especificações que seguem:

1. Horário para atividades de supervisão proporcional ao número de alunos e registrado como tempo efetivo de aula.

A proporção deverá corresponder aproximadamente a 4 (quatro) horas semestrais por aluno.

2. Horário para reuniões da Coordenação das Licenciaturas.

Implementação da Proposta: Durante o ano de 1982, foram postas em execução algumas medidas com vistas à solução da problemática discutida no seminário.

As principais iniciativas tomadas pela Coordenação foram as seguintes:

1. Elaboração de um documento, encaminhado ao órgão competente, solicitando a redução do nº de alunos/turma, que ficaria fixado em 14;
2. Elaboração de um documento, encaminhado a todos os professores de Prática de Ensino e Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento, solicitando a liberação dos professores num horário pré-fixado para reuniões, a ser incluído no plano de trabalho de cada professor;
3. Fixação do Professor na área de Prática de Ensino;
4. Estabelecimento de Convênio com a SEM e a SEE com vistas à definição de campos de estágio.

Além dessas providências, a Coordenação está empenhada no desenvolvimento de um projeto de estágio curricular em convênio com a SESU, envolvendo as escolas de 1º e 2º graus, com o objetivo de promover a integração Universidade/Comunidade.

Profa. Marla Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
Pontifícia Universidade Católica - RJ

A PUC/RJ oferece cursos de Licenciatura nos seguintes Departamentos: Letras (áreas de Português, Inglês e Francês), Filosofia, Psicologia, Artes, História, Geografia, Matemática, Física e Química. As disciplinas pedagógicas Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática Geral e Prática de Ensino são cursadas no Departamento de Educação. Até agosto de 1981 o estágio supervisionado era realizado apenas por ocasião da Prática de Ensino.

Há algum tempo funcionando neste esquema notava-se que o curso de licenciatura como um todo encontrava-se distanciado da prática nas escolas de 1º e 2º graus.

Em vista da oportunidade oferecida pela Secretaria de Ensino Superior do MEC que se dispunha a patrocinar uma experiência, visando a melhoria na formação de professores, iniciou-se em agosto de 1981 uma proposta na qual todas as disciplinas pedagógicas, entendidas como as disciplinas cursadas no Departamento de Educação, teriam algum contato com a prática em escolas da rede oficial ainda que, dependendo da disciplina, com cargas horárias variáveis.

O estágio a ser feito se desenvolveria essencialmente nas escolas oficiais e não em escolas particulares que atendem a uma clientela privilegiada. Apenas na disciplina Prática de Ensino se continuaria a utilizar como campo de estágio o Colégio de Aplicação da PUC/RJ.

Nessa nova proposta procurava-se uma relação mais íntima entre os conhecimentos teóricos estudados e sua aplicação prática no decorrer do próprio curso. No esquema anterior tratávamos os aspectos teóricos durante as aulas na universidade e o aspecto mais prático ia ser trabalhado apenas por ocasião da disciplina Prática de Ensino. Atualmente tenta-se desenvol-

ver todo o curso relacionando-se a teoria com a prática e analisando criticamente a experiência vivenciada pelos alunos.

De acordo com o 1º Relatório Parcial Licenciatura/Estágio/Pesquisa SESU/MEC-PUC/RJ como aspectos importantes sobre a experiência em andamento podemos ressaltar:

- O desenvolvimento do curso, concomitantemente com as observações nas escolas têm levado a um relacionamento maior entre teoria-prática.
- Os professores têm sentido necessidade de formar equipes de trabalho interdisciplinares reunindo as disciplinas pedagógicas.
- O relacionamento universidade-escola tem levado a um desenvolvimento de atitudes ético-profissionais.
- Os professores e alunos da universidade têm apresentado maior sensibilidade aos problemas enfrentados pelas escolas de 1º e 2º graus do Município e do Estado.
- Alunos que só conheciam a rede particular de ensino vieram a conhecer a rede pública.

Em síntese acreditamos que a experiência ainda em desenvolvimento em muito deverá ser aperfeiçoada mas que nos conduzirá a uma nova proposta para a Licenciatura, proposta esta mais rica e mais dinâmica.

**PRÁTICA DE ENSINO: CAMINHOS NA EXPERIÊNCIA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUCCAMP**

Coordenadora

Profa. Maria Reineides Tosi

Participantes

Arcy S. P. Quaglio, Dinah Aparecida S. Real,
Ersio Lenzi, Maria Aparecida F. de Almeida,
Maria Liza Carretoni, Sebastião G. Costa e Sonja Giubilei

Constitui preocupação da Faculdade de Educação da PUCCAMP a dinamização de seus cursos, sua atualização e adequação às expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

O projeto pedagógico da Faculdade de Educação revela esse aspecto quando em suas diretrizes, propõe a elaboração, desenvolvimento e acompanhamento de projetos que poderão ser desenvolvidos em instituições tanto escolares quanto não escolares, tais como creches, educandários, instituições, etc., devendo se constituir num laboratório de aprendizagem onde se vivam e discutam situações criadas em sala de aula ou fora dela.

Considerando ainda o Parecer CFE 292/62, cuja proposta é trazer o necessário realismo àquelas abordagens (Didática, Psicologia, Disciplinas Específicas...) mais ou menos teóricas da atitude docente devendo ser feitas nas próprias escolas da comunidade sob a forma de estágios, estas foram as diretrizes do Departamento de Práxis Didático-Pedagógica para a disciplina de Prática de Ensino (PE) das várias licenciaturas:

1. a PE tem como objetivo canalizar no rumo das vivências pedagógicas, tanto as disciplinas específicas dos cursos, como as disciplinas pedagógicas;
2. cada unidade (licenciatura) deve organizar a amplitude e especificidade de seu conteúdo de prática do ensino, voltada ou, exclusivamente para escolas de 1º e/ou 2º Graus, ou para instituições outras que não necessariamente escolares;
3. A abordagem da PE deve envolver duas etapas: abordagem geral, crítica, ampla da formação do educador e abordagem específica envolvendo tanto o referencial teórico, quanto os conceitos específicos das disciplinas de licenciatura.

4. Quando a disciplina justificar atividades em instituições outras, que não as escolas, obrigatoriamente 50% das atividades deverão ser desenvolvidas em unidades escolares;
5. Toda a atividade de PE e estágio supervisionado, deve estar voltada à prestação de serviço no local em que se desenvolve;
6. As PE têm uma carga horária de 04 aulas semanais, das quais 02 poderão ser destinadas à supervisão dos estágios, nos próprios locais onde eles se realizam ou nas Faculdades e/ou Institutos.

Os professores das diferentes PE procuraram adequar seus planos de trabalho a essas orientações tendo sido desenvolvidas já no ano letivo de 1982, atividades como:

- Plantão de dúvidas: atendimento pelos estagiários a alunos da própria Universidade e/ou de 1º e 2º Graus, com dificuldades específicas.
- Cursos intensivos: por estagiários do 4º ano a alunos de séries menos adiantadas das várias licenciaturas e/ou alunos de 1º e 2º Graus.
- Supletivo na Universidade: estagiários das várias licenciaturas unidas lecionando para pessoal carente ou funcionários da própria Universidade interessados em prestar exames supletivos.
- Recuperação: projetos desenvolvidos junto às escolas de 1º e 2º Graus ou comunidades carentes, propiciando recuperação paralela aos alunos desses níveis.
- Feira/exposição circulante: percorrendo as escolas interessadas, mostra de materiais da área de Ciências Biológicas e de Educação Artística.

PRÁTICA DE ENSINO: UMA PROPOSTA CENTRADA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Professores

Alexandre José Gonçalves de Medeiros
Cleide Farias de Medeiros
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Este trabalho é fruto das observações e reflexões dos autores, face às suas experiências discente e docente nas disciplinas ligadas ao papel do professor em sala de aula.

A nossa experiência enquanto alunos na Licenciatura em distintas Universidades em Recife (Federal de Pernambuco e Católica de Pernambuco) nos deixou a clara impressão de um completo distanciamento entre as abordagens dadas nas Práticas de Ensino, e a realidade do nosso sistema educacional. As principais características de tais disciplinas eram: o total abandono em que se colocavam os alunos em estágios sem a menor programação pedagógica, muitas vezes fazendo com que assistissem aulas de professores com muito menos experiência de sala de aula que elas próprios. Um outro ponto de real importância a ser questionado, eram as partes teóricas das citadas disciplinas, que se caracterizavam quando muito, por darem ênfase aos aspectos metodológicos, relegando a segundo plano, ou mesmo, deixando de abordar a análise crítica do papel do professor em sala de aula. Com isso, esquecendo o lado político do ato de educar, firmando-se talvez em uma pretensa neutralidade do processo pedagógico, o que mais faziam tais disciplinas era fortalecer o mito da separação entre o viver e o estudar.

Partindo destas constatações, nossa proposta é de uma utilização mais crítica e consciente do espaço de tais disciplinas, visando melhor enquadrá-las na realidade sócio-econômica da comunidade e dando maior ênfase à importância da problematização do conteúdo, que à aspectos meramente formais de cunho metodológico.

A ELETRÔNICA E A EDUCAÇÃO

Profº Ernesto Rosa Neto
Universidade Mackenzie

Cada vez mais os recursos tecnológicos para a educação são colocados à disposição da sociedade e em particular, da escola, se bem que com reduzida utilização no Brasil a não ser, um pouco, para a auto-didática.

Um dos principais recursos é o livro. Mas é pouco acessível ao nosso baixo poder aquisitivo. Não formando-se o hábito da leitura, as poucas bibliotecas também restam desativas. A novidade atual, muito mais cara, é um novo tipo de acesso à biblioteca com o chamado video-texto (exibir), um aparelho de vídeo acoplado ao telefone possibilitando acesso ao acervo colocado à disposição pela Telesp e acesso a outros tipos de consultas como diretamente com a televisão: O programa Qual é o Grilo? da Televisão Cultura de São Paulo(exibir) responde, ao vivo, várias perguntas de telespectadores feitas por telefone. As restantes serão gravadas em texto (ou até com imagens) para consultas pelo video-texto. A escola poderá utilizar largamente este rico e atraente recurso.

Do mesmo modo que o livro, os chamados recursos audiovisuais nem chegaram a se impor entre nós e já temos à disposição uma tecnologia muito mais sofisticada que substitui todo o resto com vantagens ilimitadas: o vídeo-cassete(exibir). Cada escola poderá ter sua própria fitateca além de constar com futuras fitatecas municipais ou de fundações, consulados, empresas, etc. Podemos ter filmes didáticos sobre qualquer assunto com excelente nível e diversidade desde exposições de informações até a colocação de situações problemas para debates ou pesquisas (exibir). Este recurso é mais caro pois exige da escola a aquisição de aparelhagem, mas é coletivo. Contando com recursos, a escola poderá também gravar fitas e possuir até um estúdio de gravações com suas ilimitadas possibilidades.

Na Prática de Ensino já solicito aos meus alunos vá-

rias atividades além das ligadas às tradicionais aulas de giz-salivação. Eles trabalham com áudio-visuais, preparação de material, etc. Boa parte dos trabalhos são ligados à televisão e vão desde assistir e analisar certos programas, até a elaboração de fitas didáticas. Portanto utilize outros recursos nas aulas de Prática e solicito os alunos a utilizarem quando professores.

No Encontro de Prática de Ensino de Matemática de Rio Claro deste ano, falei das possibilidades futuras e que, em parte, já são realidades. Com a crescente miniaturização da eletrônica com simultâneo aumento de recursos, qual será o futuro do vídeo-cassete? E do vídeo-texto? E da maquininha de calcular? É evidente a fusão de tudo num único e incrível instrumento eletrônico de bolso ou pulso. Uma maquininha com visor e teclas. Será um computador e isto já existe e alterou o ensino da matemática. Será um televisor e isto já existe e chegará à 3^a dimensão. Será telefone com imagem e isto, de certa forma já existe. Será vídeo de consultas às várias fitatecas e isto também já existe. Prevejo uma central universal, depósito de toda a informação disponível no globo terrestre e com acesso por meio de satélites artificiais, e esses satélites já existem. Será aparelho de tradução permitindo conversa entre duas pessoas de quaisquer idiomas. Será ainda instrumento musical com qualquer som de cordas, metais, madeiras; ritmo automático, etc. Aparelho de jogos tipo fliperama. Comando de operações automáticas como máquina de escrever automática a partir da fala, etc., etc., etc.

Este único e fantástico aparelho, como foi descrito, não existe. Mas os recursos já estão praticamente à disposição.

Como ficará a escola frente a esta situação nova? Todas as informações, com recursos crescentes, com técnicas de comunicação cada vez mais desenvolvidas, ficando disponíveis individualmente ou em grupo, repetidas vezes, quantas necessárias, em qualquer lugar e hora. Frente a isso, penso que a nova escola se libertará da obrigatoriedade da informação, dos programas, para preocupar-se com atividades formativas (utilizando informações, é claro!). A escola preocupar-se-á com linguagens (a falada, a científica e a do aparelho eletrônico), com filosofia (lógica, metodologia, ética, etc.) e possuirá laboratórios (de ciências, profissões, artes, comunicação, esportes, etc.) para desenvolvimento de técnicas e habilidades. Sem isso

a tecnologia informativa pouco funcionará bem como, não funcionará a escola que esquecer a tecnologia educacional. Por isto, as aulas de Prática de Ensino devem preparar professores novos, já prevendo as grandes mudanças que se configuram.

A televisão educativa, cada vez mais se impõe e, cada vez mais, recursos oferece.

NORMAS DA PRÁTICA DE ENSINO EM LICENCIATURA E PEDAGOGIA

Coordenadora

Profa. Maria de Lourdes Ferreira de Oliveira

Participantes

Profs. Sonia Marla Leite Nikliuk, Léa S. Olive,
Jairo Paes Salles, Anna Pedreira Boechat e Vera Maria Mendes Sobral
Universidade Federal Fluminense



Na Faculdade de Educação-UFF a Prática de Ensino desenvolve-se sob a forma de estágio supervisionado, constando das Normas da Prática de Ensino em licenciaturas e Pedagogia toda a regulamentação dos estágios oferecidos.

As atividades da prática de ensino, que são da alçada do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, realizam-se segundo os diversos tipos de experiência relacionados e caracterizados a seguir: A) no campus avançado: da UFF-Unidade J. Veríssimo-Oriximiná-Pará; B) nos colégios da comunidade: I- em Pedagogia, II- nos demais cursos; C) em microclasses e classes experimentais.

Caracterização

A. alunos de qualquer Licenciatura da UFF, em número limitado. B.I- Curso de Pedagogia os trabalhos se realizam a nível de: 1. pré-escolar- contato pela professora-orientadora com a SEE e com vários colégios de Jardim de Infância; 2. 1º grau- à 4a. série- P.E. de 1º grau- em colégios públicos e/ou particulares. Há 2 semestres, entretanto, este trabalho vem sendo feito na população carente do Morro da Chácara (contíguo ao prédio da Faculdade de Educação); 3. 2º grau em cursos pedagógicos. B.II- Licenciatura dos demais cursos- em colégios públicos ou particulares, a nível de 1º grau da 5a. a 8a. série e de 2º grau. C. Microclasses/Classes experimentais. Funcionam e salas da Faculdade de Educação e são constituídas de alunos dos colégios da comunidade.

Dinâmica da Prática de Ensino nos diversos campos

Para a Prática de Ensino na U. J.Veríssimo, o aluno inscreve-se na Faculdade de Educação. Uma professora responsável no DTPE orienta e controla o trabalho (planejamento e atuação no campus). Depois de 1 mês de permanência em Oriximiná, o aluno volta à turma, quando repassa a experiência vivida.

Quanto aos colégios da comunidade, há um contato prévio entre o DTPE e aqueles. Não existem convênios, mas o Departamento estabeleceu uma Sistemática de Trabalho. Os alunos-mestres orientados pelo professor de Prática de Ensino fazem observação de atividades administrativo-pedagógicas e, depois, passam à prática docente. Orientados e supervisionados pelo professor de Prática de Ensino, os alunos, em equipe, desenvolvem uma unidade de trabalho, nas turmas a seu cargo, entrosados com os professores das mesmas, em atividades de recuperação, às vezes, ou assumindo turmas sem professor, em colégios do Estado.

As microclasses e classes experimentais desenvolvem-se nesta Faculdade desde 1970. Após um trabalho prévio, realizam-se as inscrições e a formação da turma. As classes funcionam na Faculdade de Educação e abrangem, quase sempre, a maioria das disciplinas lecionadas no 1º e 2º graus. De 1970 até 1982 I sem. contam-se 289 turmas. No presente semestre 19 estão em realização. Os alunos recebem certificados. A prática docente dos alunos-mestres é precedida de planejamento orientado pelo professor da Prática de Ensino, em classe, o qual assiste e avalia todas as aulas.

Na Prática de Ensino integram-se as disciplinas pedagógicas ministradas na Faculdade às diversas licenciaturas-EFSEG, Psicologia da Educação, Didática VI e Did.VII/ Did.I e Metodologia do Ensino de 1º Grau/2º Grau, enfatizando-se as 5 últimas por serem da alçada do Departamento.

Sendo a comunidade o campo real onde o futuro docente se inserirá, a prática nos colégios evidencia as dificuldades que encontrará no dia a dia, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de adaptação, criatividade e adequação à realidade. Um entrosamento perfeito Universidade/Comunidade possibilitaria a adaptação do ensino universitário às necessidades da escola de 1º e 2º graus.

Vale destacar o aspecto socializante; os alunos trabalham em equipe, e, se nos colégios, entrosam-se com os professores destes. Neste caso, empregando técnicas e recursos não usuais nos colégios e apresentando sugestões podem melhorar a qualidade do ensino, propiciando, algumas vezes uma espécie de reciclagem. É muito valioso o que recebem dos professores das classes, em experiência e orientação. Este trabalho significa-

tivo nos colégios e nas classes experim/microclasses revestem de credibilidade a Prática de Ensino. O estagiário é visto como profissional, e não como alguém que aparece em determinado momento para uma atividade extra.

A integração Universidade/Comunidade através da Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado contribui para mais eficiente formação do aluno-mestre, pela diversificação das experiências de ensino-aprendizagem.

12 ANOS DE PRÁTICA DE ENSINO - FACULDADE DE FILOSOFIA

CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO - USP

Professoras
Marisa R. Barbieri
Zilma M.R. de Oliveira
Maria Lucia Gilberti

Este trabalho apresenta reflexões relativas à busca de um programa para a P.E. em 12 anos na Instituição Estadual, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto(USP). Considerando a escassa bibliografia existente sobre o assunto e a necessidade, sempre presente, de fundamentar os programas de P.E., a explicitação das propostas que caracterizaram os momentos do processo, deverá trazer uma contribuição a todos os envolvidos nesta tarefa. É importante ressaltar que a subdivisão em 3 etapas é apenas para efeito de apresentação da evolução do trabalho. Embora, desde 1970, privilegiamos a regência de aulas, como estratégia de treinamento de futuros professores, não concordamos com a ênfase em se reduzir a P.E. à função de regulamentar os Estágios supervisionados a ela afetos. É desta posição que principiamos o nosso programa.

Etapas identificadas: 1^a (1970-74). Os antecedentes que nos permitiram assumir a P.E. de Biologia não foram outros senão a nossa experiência bem sucedida como professora secundária de Biologia, dada a correspondência entre a nossa prática docente e o modelo de competência esperado do professor, que pressupunha o domínio do conteúdo específico e a habilidade de experimentação em Laboratório; acreditando neste modelo, de 70 a 72, os alunos de P.E. de Biologia eram treinados a preparar blocos de experiências (selecionadas de manuais e adaptadas aos recursos disponíveis) e a ministrar aulas práticas (Lab. de Ciências da FF) a grupos de alunos (1º e/ou 2º graus), especialmente convidados. A preocupação com o distanciamento entre a realidade das Escolas e o treinamento na FF, o qual envolvia uma concepção de aprendizagem por sucessivas e repetidas situações de contatos com experimentos, nos levaram a transferir, a partir de 73, o campo de estágio docente para Escolas Estaduais de Ribeirão Preto, mantendo, entretanto, o planejamento e teste do programa na FF, antecipado à regência nas Escolas. -

2^a (1975-78). A preocupação em aproximar o treinamento das condições que os futuros professores teriam após licenciados, aliou-se ao pressuposto de que ser professor exige também a competência para identificar e lidar com variáveis ligadas ao processo Ensino Aprendizagem e adquirir a capacidade para tomar, implementar e avaliar decisões (busca de autonomia), onde deve pesar, tanto a fundamentação fornecida pelas disciplinas de conteúdo específico, como o das pedagógicas. Uma proposta interdisciplinar reuniu as Ps E (Biologia e Psicologia) e o preparo do estagiário passou a incluir, não apenas a elaboração de um programa de ensino, mas também uma reflexão sobre a postura do professor nela incluída; implantamos um registro das decisões (Caderno de Planejamento), o qual fornecia base para que a regência fosse acompanhada de um processo sistemático de supervisão e, em 1977, criamos o CESPE (Centro de Estágio Supervisionado de PE), com a finalidade de centralizar os dados sobre o programa de treinamento. 3^a (atual). Fica claro, nesta fase, que há necessidade de uma múltipla competência para o professor, a qual, não decorre apenas da busca de técnicas de ensino e da elaboração de programas, pois estes são meios que se antepõem à relação Educador-Educando no processo E-A. O programa da PE tem como pressuposto a autonomia dos professores no processo de decisões, segundo a orientação (supervisão) de que todo programa educacional vivenciado (Estágio docente), o qual deve incluir a participação do educando, é flexível. Assim, a PE não possui um conteúdo pré-determinado, pois este está sujeito a mudanças determinadas pelo próprio dinamismo social. Permanecem os cursos extra-classes, oferecidos a alunos de 1º e/ou 2º graus, ministrados pelos futuros professores (grupos de 3/classes), que se revezam em observação e regência; nesses cursos, o registro (mais simplificado) acusa uma frequência média aproximada de 80% dos alunos. Em conclusão, acrescentamos que o vínculo da PE com a área de conhecimento que a qualifica e lhe fornece a característica de busca do modus fasciendi no processo de transmissão do conteúdo específico, também lhe permite perceber as contradições existentes nos currículos das Licenciaturas, os quais fragmentam a formação dos futuros professores, e que, a PE, estruturada para investigar e desenvolver um programa que privilegie a vivência concreta de ser professor, pode reunir as disciplinas pedagógicas em um projeto que vise a validação social dos cursos de Licenciatura.

LÍNGUAS ORIENTAIS: O SISTEMA EDUCACIONAL EM XEQUE?

Profº Vojislav Aleksandar Jovanovic
Faculdade de Educação da USP

A Prática de Ensino de Línguas Orientais objetiva, teoricamente, capacitar professores secundários de russo, árabe, japonês, chinês, hebraico e armênio. Esta ideia pressupõe que os professorandos já tenham tido nos respectivos cursos de graduação toda a formação acadêmica voltada para a futura realidade em sala de aula. Na prática, não é o que acontece. Os cursos têm orientação independente e heterodoxa, mas todos padecem do mesmo mal (crônico): a crise do ensino brasileiro.

Em verdade, os formandos em Línguas Orientais acabam se tornando uma espécie de produto final do sistema educacional vigente, em que malgrado todo o esforço do corpo docente, etc, a escola pública e gratuita combina, de modo sui generis, alguns ingredientes básicos da referida crise: falta de recursos humanos e materiais, sobretudo estes últimos - dedicação parcial dos estudantes; obstáculos evidentes - na maioria dos casos - para entrosamento do instrumental acadêmico com a vida prática.

No caso do curso de Prática de Ensino em Línguas Orientais as dificuldades emergem devido à ausência de materiais nacionais sobre descrição lingüística dos idiomas, a quase total ausência de pesquisas no campo do ensino destas línguas (acentuadamente no tocante ao ensino para lusófonos). Exatamente fazendo contraponto aos trabalhos existentes em outros países, onde há mais de duas décadas pesquisas de áreas diversas acabaram convergindo para a elaboração de cursos de línguas, com alto grau de sucesso na aprendizagem e no desempenho dos professores secundários e/ou outros.

Não se pode pensar a realidade educacional sem incluir na equação suportes materiais ao processo de aprendizagem. Além de disporem de quatro anos (tempo médio de duração dos cursos de graduação) para adquirirem domínio do idioma estrangeiro, os universitários precisam familiarizar-se com teorias di-

dático-pedagógicas e, sobretudo, com a prática, a realidade existente nas salas de aula. Os cursos secundários e/ou outros referidos idiomas são poucos e normalmente voltados aos filhos e descendentes de imigrantes. Tudo isto dentro de um sistema educacional que não privilegia o aluno e tampouco lhe oferece perspectivas concretas de futuro profissional. Nem como professor destas línguas, nem como tradutor ou intérprete. Salientar a importância estratégica da formação de quadros especializados no terreno do conhecimento de idiomas, parece até mesmo supérfluo. Contudo, convém frisar que qualquer país perde imenso patrimônio (também no campo técnico e científico) se e quando não dispõe de especialistas capazes de resgatar para a língua materna as conquistas de outras culturas.

Por isto mesmo, é preciso orientar o debate em torno do assunto com os olhos postados na seguinte questão: o que deve objetivar o sistema educacional com os cursos de Prática de Ensino e como deve perseguir, nos terrenos mediato e imediato, alvos que além a boa formação profissional a uma clara receptividade por parte da sociedade. E mais ainda: como reaparecer e readequar estes cursos dentro da realidade educacional do país que, sem sombra de dúvida, precisa ser repensada e remodelada, de modo urgente.

ESTUDO PILOTO DAS CONDIÇÕES DE PRÁTICA DE ENSINO
EM MATEMÁTICA E EM LÍNGUA PORTUGUESA NO
CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Profa. Myriam Monte Leite de Araújo - UFPPB

Buscando detectar aspectos comuns e divergentes, em função das características específicas das Práticas de Ensino em Matemática e em Língua Portuguesa, tentou-se realizar um estudo das diferenças existentes dessas duas disciplinas.

O presente trabalho, de natureza descritiva, teve como finalidade a de fazer um estudo contrastivo das condições, das dificuldades dos objetivos e das formas de implementação da Prática de Ensino em Matemática e em Língua Portuguesa, no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa.

O estudo constou de entrevistas como principais fontes de dados. Ao lado das entrevistas, se fez uma leve análise dos planos de cursos das duas áreas estudadas.

Foram utilizados como sujeitos do estudo os dois professores de Prática de Ensino em Língua Portuguesa e o único de Prática de Ensino em Matemática, os quais lecionaram as disciplinas durante o primeiro semestre de 1982, período a que se refere esta pesquisa.

Os resultados demonstraram que os professores de Prática de Ensino em Língua Portuguesa e em Matemática, em geral não divergiram muito, em relação às condições e às dificuldades encontradas no trabalho. Por sua vez, se assemelharam em alguns pontos, os objetivos e as formas de implementação da Prática de Ensino sob a forma de estágio Supervisionado.

A análise dos resultados possibilitou sugestões para os aspectos da Supervisão focalizados e para a pesquisa na área.

A PRÁTICA DE ENSINO: TEORIA PRÁTICA,
PRÁTICA TEÓRICA E PRÁTICA PRÁTICA

Profa. Noélia de Melo Vieira
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

A partir do pressuposto de que a Prática de Ensino, disciplina ligada diretamente à atividade docente, implica em um momento teórico e formal e em um momento prático e material, não se pode concordar que ela seja ministrada apenas sob a forma de Estágio Supervisionado, mas sim com Estágio Supervisionado.

Mas, entre essa teoria e essa prática, é necessária a presença de um elemento mediador: a prática teórica.

Em outras palavras, proponho um curso de Prática de Ensino assim dividido:

1. Fundamentação Teórica, em que seriam vistos os métodos e técnicas para o ensino da
2. Pré-Prática, em que os alunos treinariam as suas competências e seus conhecimentos teóricos, sob a forma simulada, para seus próprios colegas
3. Estágio Supervisionado, em que os alunos realizariam uma prática direta nas escolas de 1º e 2º graus

Embora esta proposta aparentemente não apresente nada de novo, a minha experiência tem demonstrado que estes três momentos não têm aparecido juntos: às vezes o curso é só teórico, outras, só prático, e a Pré-Prática, aqui sugerida, aparece como solução alternativa ao Estágio Supervisionado.

O objetivo desta comunicação é mostrar as vantagens da proposta, além de traçar algumas diretrizes básicas à sua consecução e apresentar sugestões para maior eficiência da parte essencialmente prática, ou seja, Estágio Supervisionado.

CURSO DE PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL;
ÁREA DE DEFICIENTES MENTAIS

Julia Kawasaki Hori
Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília

A Prática de Ensino da Habilitação em Educação Especial, área de Deficientes Mentais, reveste-se de características próprias.

A formação do professor especializado em Educação Especial tem profundas implicações sociais, pois sua conduta e atitudes poderão manter, reforçar ou alterar os mecanismos sociais da condição divergente dos alunos.

Visamos a formação do professor especializado fundamentada na dinâmica das relações interpessoais, habilitando-o a assumir uma atitude positiva frente à excepcionalidade. Neste processo, a percepção e avaliação de qualidades pessoais assume importância decisiva. Privilegiamos a experiência vivida e analisada diretamente no relacionamento interpessoal, treinando o futuro docente quanto à problematização de sua própria pessoa e de suas atitudes face à clientela. Para a manutenção de contatos legítimos com o aluno, é preciso que o professor tenha a capacidade de perceber com imparcialidade o seu próprio comportamento diante de seus alunos, analisando seus preconceitos, seus medos e fantasias, suas atitudes bloqueadoras, por exemplo.

O desenvolvimento das atividades práticas inclui estudos de casos, observação e participação em atividades docentes em escolas da rede estadual de ensino, instituições especializadas particulares e também nas dependências da Faculdade, onde é desenvolvida grande parte da carga horária.

A tônica da participação das estagiárias nas atividades práticas tem sido não só quanto à intervenção educacional junto a alunos portadores de condições médicas incapacitadoras, mas também, o sentido que estas têm na sociedade. A reação dos outros frente a essas características é de extrema importância quando pretendemos a normalização e integração das pessoas deficientes.

O papel do educador especializado, adotando uma postura crítica ao processo educacional que vem funcionando como mecanismo responsável pela condição de divergência de alguns alunos através da exclusão, remetendo-os à classes especiais, exigiu de nossa parte, uma prática onde o professor possa atuar dentro da perspectiva da prevenção. Embora não dispense o estágio em classes especiais da rede oficial e em escolas especializadas, voltamos grande parte de nossa atenção ao trabalho prático desenvolvido nas dependências da Faculdade:

- crianças cujos pais não aceitam a matrícula em classes especiais para deficientes mentais e/ou APAE.....⁶
- crianças reencaminhadas para programas educacionais adequados à suas condições incapacitadoras.....⁷
- crianças de 1a. série regular cujas professoras perceberam dificuldades específicas e não-portadoras de deficiências.^{16*}

Todos os casos reencaminhados estão sendo acompanhados em um trabalho coordenado junto às professoras de classes especiais para deficientes mentais e visuais e da audio-comunicação, bem como, professores de classes regulares.

Esta conduta tem evidenciado que podemos atuar na prevenção de divergentes educacionais, que, não raras vezes, são considerados excepcionais por engano. Outra constatação não menos grave é de que o rendimento escolar insatisfatório deverá ser melhor investigado não a partir de testagens e comparações a parâmetros inadequados, mas através de oportunidades iguais à clientela escolar.

* Estes dados referem-se ao trabalho desenvolvido a partir do segundo semestre de 1981.

REESTRUTURAÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Vilma M. Barra
Universidade Federal do Paraná

Todas as experiências já realizadas pelos professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, bem como as pesquisas desenvolvidas no campo da Prática de Ensino parecem indicar um pressuposto subjacente a todas as tentativas de soluções desta área, qual seja, os problemas de competência profissional só podem ser resolvidos quando os cursos de licenciatura são pensados como um todo, isto é, tanto no aspecto da educação no contexto social global como a formação específica do professor para o exercício de sua atuação profissional. Desse forma, restringir a formação do professor ao domínio de conteúdos a serem ensinados ou ao treinamento visando a reprodução de modelos pedagógicos implica uma visão fragmentada da formação profissional do professor. É a partir desta visão do profissional da educação que a Prática de Ensino poderá ser situada para que possa ser delimitado o seu campo de atuação no conjunto das disciplinas que compõem um curso de formação de professores.

Devemos considerar, ainda, que é no decorrer do desenvolvimento das atividades de Prática de Ensino que se tem possibilidade de melhor detectar o tipo de formação que os alunos dos cursos de licenciatura receberam, e que por este motivo, os problemas encontrados nesta disciplina por vezes extrapolam os seus limites de disciplina final do currículo dos referidos cursos. Dessa forma, surge a necessidade de se definir o que cabe à Prática de Ensino no processo de desenvolvimento dos alunos considerando-se a sua situação atual no currículo dos Cursos de Licenciatura.

Assim sendo, pode-se estabelecer duas funções da Prática de Ensino - uma função corretiva e uma função formativa.

A função corretiva se refere a atenuação das deficiências dos alunos mestres trazidas no bojo de sua formação

profissional, bem como suas características pessoais, entendidas estas como aquelas condições psico-físicas individuais associadas às suas aptidões para a carreira profissional.

A função formativa estaria diretamente relacionada à função profissional no último sentido, ou seja, a aquisição de comportamentos metodológicos de uma área de ensino. Portanto, a partir destas duas funções da Prática de Ensino poderiam ser desenvolvidos os meios para prover os alunos-mestres de conhecimentos e comportamentos precisos para o ensino. Considerando-se estas idéias, o problema que se nos apresenta é o de saber quais são esses conhecimentos e comportamentos que podem ser desenvolvidos na Prática de Ensino e que possam atender àqueles aspectos límitrofes da função corretiva e àqueles da função formativa.

Dessa forma, a pesquisa que está sendo realizada tem como objetivos:

- Identificar, junto a alunos da comunidade, conjunto de conhecimentos e comportamentos que possam atender as funções formativa e corretiva da Prática de Ensino.
- Analisar a realidade destes conjuntos de conhecimentos e comportamentos como base para diagnosticar o comportamento de entrada do aluno-mestre na disciplina.
- Propor alternativas de atividades de ensino de acordo com o diagnóstico das necessidades dos alunos.

Maria Luiza Pontes Cardoso
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos

Objetivo: Chamar atenção para a importância da existência de uma filosofia que embase a Prática de Ensino Ministrada bem como de sua coerência com os princípios que norteiam o ensino das demais disciplinas de formação didático-pedagógicas.

Como Praxis ilustrativa narrar-se-á a experiência da FAFI de Santos a qual inclui os seguintes elementos:

- A instituição através do seu Setor de Estágios elaborou uma série de princípios que regem sua Prática de Ensino.

- Essa teoria está registrada em documento apresentado no I ENCONTRO DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO promovido pela FAFI de Santos em 1978.

- É preocupação do grupo que orienta a Prática de Ensino rever, redefinir tais princípios, procurando assim integrar-se melhor no espírito da época, com vistas a um melhor atendimento dos alunos.

- Para maior consistência desses princípios, procuram os docentes adotar as seguintes medidas:

a) Planejar de forma coordenada as atividades de Prática de Ensino de Didática, de Instrumentação também, quando existe a disciplina no currículo; e, sempre que possível, integrar nesse esforço as demais disciplinas pedagógicas.

b) Realizar atividades de Prática de Ensino sob supervisão interdisciplinar (disciplinas de formação e disciplinas específicas dos cursos de graduação, ou Didática e Prática de Ensino).

c) Enriquecer a Prática de Ensino com os Cursinhos de serviço à Comunidade, que na condição de oferecimento de Ensino de Extensão, quer na condição de atividade de Recuperação. Tais atividades permitem-lhes maior liberdade no esforço de uma praxis coerente.

d) Proporcionar aos alunos a mais ampla participação nas atividades de planejamento e avaliação, estimulando-lhes o espírito crítico às experiências vividas junto à comunidade.

ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO NA FAE-UFMG

Eustáquia Salvador da Souza
Magali de Castro
Maria Angela de Faria Resende
Rosa Maria Barbosa da S. Resende
Universidade Federal de Minas Gerais

Tendo em vista a inexistência de uma infra-estrutura administrativa, bem como de diretrizes pedagógicas para realização dos estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura da Faculdade de Educação da UFMG, um grupo de professores dessa Instituição organizou, em abril de 1982, um Seminário sobre estágio em Educação.

Esse Seminário constou de reuniões de coordenadores, supervisores, alunos de estágio supervisionados e outros profissionais que atuam direta ou indiretamente no processo de estágio, com a finalidade de levantar expectativas e necessidades dos elementos nele envolvidos e, a partir dos resultados, oferecer subsídios para o estabelecimento de diretrizes que orientem uma prática mais sistemática e institucionalizada dessa atividade pedagógica.

Na reunião dos diferentes grupos, levantaram-se, dentre outros, problemas relativos a currículos, programas, oferta e campo de estágios, supervisão, acompanhamento e avaliação, características do aluno estagiário.

A partir de debates em torno desses problemas foram apresentadas várias sugestões, como alternativas de solução, dentre as quais citamos:

- ampliação e flexibilidade da carga horária do professor e do aluno;
- re-estudo dos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura a fim de se proporcionar ao aluno maior vivência da realidade, ou seja, estabelecer melhor relação entre a teoria e a prática;
- comprometimento mais efetivo da Universidade com o estágio: redução do número de alunos nas disciplinas de estágio, reconhecimento da carga horária real despendida pelo professor coordenador, estabelecimento de convênios com diferentes insti-

tuições da comunidade, adoção de uma coordenação administrativa dos estágios;

- promoção de atividades de extensão para debate entre os elementos envolvidos no estágio e para oferta de cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores que recebam estagiários;

- adoção de critérios de avaliação que demonstrem a eficácia e a eficiência da atividade;

- planejamento conjunto das atividades envolvendo os interessados: professores, supervisores, coordenadores e alunos;

- envolvimento mais efetivo do aluno estagiário através da conscientização de seu papel, de exigência de maior disponibilidade de tempo e de ampla participação em todas as atividades ligadas ao contexto escolar.

Os resultados desse Seminário têm sido objeto de discussões e reflexões em torno do tema, e têm provocado o estudo de estratégias para a melhoria dos diferentes estágios da FAE, enquanto se aguarda o estabelecimento das novas diretrizes contidas no Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982.

O SOCIOLOGO COMO PROFESSOR NO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU

Profa. Heloisa Dupas Penteado
Faculdade de Educação da USP

Qual é o espaço legal para o professor sociólogo? Qual é o espaço para a formação de professores? Qual é o espaço para a formação de profissionais?

Que espaço ocupa este profissional, após fazer Licenciatura, no ensino de 1º e 2º grau? Afora os poucos cursos de 2º grau, habilitação magistério, onde leciona sociologia, o sociólogo licenciado é reconhecidamente competente para ministrar aulas de:

- Educação Moral e Cívica (E.M.C.), pelo seu caráter antropológico e cultural (conforme se pode ver pelo programa oficial);
- Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.), que é um estudo da História do Brasil de uma perspectiva sociológica (conforme se pode ver também pelo programa oficial).

É importante citar que não existe concurso público (no estado de São Paulo), para estas duas disciplinas.

Nesse momento de abertura por que atravessa o país, possibilitando Congressos, Simpósios e Encontros cabe aos profissionais de cada área a responsabilidade de uma postura constantemente vigilante.

Portanto, cabe a nós, Professores de Prática de Ensino de Ciências Sociais:

- explorar da melhor forma possível os espaços legais já existentes para a ação produtiva do sociólogo enquanto profissional professor;
- fazer propostas novas, fundamentadas, que gerem ou provoquem a abertura de novos espaços legais para atuação do sociólogo como professor.

No que diz respeito aos espaços legais já existentes para a atuação do sociólogo como professor existe no curso de 2º grau, habilitações Técnico Redator Auxiliar, Técnico em Secretariado, Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas, a Materia de livre escolha.

É da competência dos Estabelecimentos de Ensino propor esta matéria submetendo-a aos Conselhos de Educação. Seria esta uma oportunidade para a sociologia aparecer nos currículos de 2º grau, pois é nos Estabelecimentos de Ensino que trabalha o sociólogo professor.

No entanto essa disposição não é cumprida no estado de São Paulo e foi motivo de um ofício enviado pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo à Secretaria de Educação.

No que diz respeito às propostas novas fundamentadas, a questão que se coloca nos dias atuais é a do ensino das ciências humanas, ou das chamadas humanidades, nos cursos de 2º grau.

Dentre as ciências humanas a inserção da sociologia se justifica pelo que já colocava o Prof. Florestan Fernandes em 1955, em trabalho apresentado no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, intitulado O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. Dizia ele naquele trabalho: O objetivo do estudo e do Ensino da Sociologia... (é)... munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; ... também, complementarmente sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo;... É estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática, nem dramática, da vida social, mas que lhe ensinem técnicas e lhes suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhes o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicológicamente úteis, desejadas e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda, estrutural...

Cabe a nós professores de Prática fazer esta exigência.

PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Profa. Maria Salete Van Der Poel
Universidade Federal da Paraíba

O objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese a respeito da experiência de Prática de Ensino de Sociologia, que vimos desenvolvendo há quatro períodos letivos (1981-1982) no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Trata-se da elaboração de uma nova proposta/alternativa realizada na área de Prática de Ensino de Sociologia, que se constitui, para nós, em Sociologia praticada. É a busca de uma nova alternativa em relação ao modelo educativo de Prática tradicional.

Neste último, o professor exerce o papel de mero executor de um modelo verticalista, sendo encarado, apenas, como um técnico, responsável pela aplicação de instrumentos didáticos, a fim de conseguir de seus estagiários um melhor desempenho em sala de aula. Assim, na operacionalização, existe uma preocupação, por parte do professor de aperfeiçoar seu instrumental técnico no sentido de poder também instrumentalizar melhor seus estagiários. Nota-se que permanece inalterada a relação instrutor/estagiário, sem que haja, também, nenhuma mudança mais profunda no meio ambiente em que se atua, uma vez que este é relegado a um segundo plano.

A experiência que ora vivenciamos como professora de Prática de Ensino de Sociologia, parte do princípio de que esta disciplina não pode ser encarada, apenas, como sendo de caráter meramente instrumental, pois, qualquer prática deve ser vista em função dos objetivos mais amplos da educação, o que implica, antes de mais nada, na definição do tipo de HOMEM como repetidor ou como criador da história. Optamos pelo último, o que significa o engajamento do próprio professor e estagiários assumindo a realidade social/campo de estágio.

Uma vez feita esta opção, é evidente que esta penetra toda a Prática de Ensino de Sociologia. Enumeraremos, a seguir, apenas algumas consequências:

1. ESTAGIÁRIOS

Salientamos que, neste tipo de trabalho, só se pode con tar com um número reduzido de estagiários em cada período letivo, selecionados, previamente, a partir de uma entrevista que precede à matrícula. Nesta, o estagiário é inteirado da filosofia e da metodologia acima descritas. A partir daí, ele opta, livremente, pela disciplina, consciente daquilo que nós - professor e aluno - vamos realizar. Cabe também ao estagiário, es colher o local onde pretende estagiar.

2. CAMPO DE ESTÁGIO

Entende-se que, dentro desta perspectiva, o campo de estágio toma conotações específicas. Concretamente, atuamos nos seguintes:

- a) Vara Familiar (seção do Tribunal de Justiça). Atuação : desagregação familiar. Estagiários: 02
- b) Casa de Recuperação Feminina (presídio de mulheres). Atuação no setor educacional. Estagiários: 02
- c) Centro de Defesa dos Direitos Humanos/Assessoria de Educação Popular. Atuação em problemas das áreas rurais. Estagiários: 03
- d) Favela Beira-Rio. Atuação na área de alfabetização com aplicação do Método Paulo Freire a 28 crianças fora da faixa etária (9 a 11 anos). Estagiários: 03
- e) Centro de Educação do Menor (presídio de menores). Atuação no setor educacional e de lazer. Estagiários: 02

3. ENGAJAMENTO

Partindo do princípio acima exposto, torna-se claro que aqui está o âmago da nossa Prática. Saimos sempre - estagiários e professora - da sala de aula para entrar em contato e atuação diretos com diversas associações, comunidades e entidades, a fim de conhecer suas necessidades e dificuldades, assumindo-as com eles. Desta maneira, todos nós temos a oportunidade de vivenciar a realidade social concreta e nos responsabilizarmos, também nós, por ela, tornando-nos junto com os outros envolvidos, agentes de mudança.

A partir dessa vivência, nos encontramos, semanalmente, para uma reflexão aprofundada. Assim, nesta alternativa, vivemos, ao mesmo tempo, a unidade teoria/prática, conhecimento/a-

ção, já que o conhecimento, para ser verdadeiro, deve reproduzir a realidade.

Dentro deste contexto, coloca-se o problema da rotatividade dos estagiários já que em cada período letivo ingressam novos alunos, o que poderia afetar a responsabilidade e os compromissos assumidos com as comunidades. Evitamos esta dificuldade, procurando dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nos períodos anteriores.

4. CARGA HORÁRIA

O estágio de Prática de Ensino tem oficialmente uma carga horária de 180 horas. Neste tipo de Prática, porém, se torna difícil estabelecer carga horária. Na realidade, todos os estagiários, inclusive a professora, extrapolam, pois esta é imposta pelo desenvolvimento do próprio trabalho. Atualmente, há uma perspectiva, na UFPB, de que as Práticas sejam realizadas em dois períodos letivos com uma carga horária de 240 horas. Isto, entretanto, não alterará na nossa Prática, a questão da carga-horária, embora reconheçamos que esta mudança favoreceria bastante a profundidade da nossa atuação.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO SEGUNDO GRAU:
PROBLEMAS, DEFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS

Profa. Elza Nada
Faculdade de Educação - USP

Há alguns anos, o curso de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vem propiciando condições para que seus alunos realizem pesquisas em diversas escolas oficiais da Grande São Paulo, com o objetivo de se determinar a situação do ensino de História no primeiro e segundo graus.

Já foram realizados os seguintes levantamentos: tipos mais comuns de aulas, interação verbal entre professores e alunos, livros didáticos utilizados, visão que os alunos têm da própria disciplina, etc...

O objetivo desse trabalho é relatar uma dessas pesquisas. Ela pretendeu avaliar dois aspectos diretamente vinculados à própria abordagem do conteúdo histórico, quais sejam: a localização temporal, não a simples cronologia, mas a inserção do fato no contexto mais amplo e ainda o papel que o personagem desempenha na explicação do processo histórico.

A pesquisa constou de um questionário que foi aplicado em várias escolas oficiais da Grande São Paulo em todas as séries do 2º grau e nas últimas quatro séries do 1º grau.

Solicitava-se a todos os alunos que localizassem na linha do tempo da História do Brasil, organizada por séculos, uma série de eventos dos mais conhecidos - e, também, que explicassem o porquê de alguns desses acontecimentos. Intencionalmente, os eventos selecionados foram justamente aqueles em que o papel do herói poderia surgir como por exemplo, a proclamação da república, a inconfidência mineira, a libertação dos escravos, a independência brasileira, etc...

Aplicando o mesmo instrumento em séries diferentes, o objetivo que se impunha era levantar um quadro geral do processo evolutivo da compreensão da História. À primeira vista, pensávamos que os alunos das séries iniciais manifestariam uma visão mais consentânea com a tradicional, na qual o herói,

o fato, a data ocupariam um papel de destaque. Acreditávamos, contudo, que essa tendência diminuiria de intensidade, à medida em que os alunos ampliavam seu grau de estudo.

Levo engano!

A maioria dos alunos, da 5ª série até a série final do 2º grau, mesmo sabendo a data da ocorrência de algum fato, não sabia localizá-la no século correspondente, enquanto que a participação do personagem como explicador de algum acontecimento ao invés de desaparecer à medida que os estudos avançavam nas séries subsequentes, pelo contrário, continuava a aparecer de forma marcante.

Somente com exceção, pode-se afirmar que os alunos avançando em seus estudos, adquiriam uma percepção da realidade estudada no seu contexto global e dimensionavam a História como uma ciência com método e objeto próprios.

Estas conclusões contradiziam, à primeira vista, com a preocupação estampada nos planejamentos dos professores que nos chegavam às mãos pois, frequentemente, o primeiro e o objetivo mais geral que neles aparecia era Estudar a História enquanto processo o que significa sobretudo apreender a realidade na sua globalidade, caracterizando as mudanças e/ou transformações das sociedades ao longo do tempo, isto é, dialeticamente.

Inicialmente, algumas indagações podem ser levantadas: se a preocupação norteadora do professor era passar uma História enquanto processo, porque ficou para o aluno uma visão fragmentada da realidade? Se no processo agem e interagem os mais diversos grupos sociais, porque o aluno só captou a atuação do herói? E, ainda mais, o herói desligado de seu contexto... Se o professor pretende ensinar as transformações estruturais que as sociedades passaram ao longo do tempo, por que permanece na cabeça do aluno um amontoado de fatos, desconexos e sem sentido?

Por outro lado, se desde a 5ª série há uma preocupação em desenvolver habilidades próprias ao estudo da História, porque em uma 3ª série do 2º grau, os jovens nem sabem conceituar a História enquanto Ciência e nem conseguem especificar um instrumento peculiar de sua elaboração?

Todos nós professores, com maior ou menor experiência, já se nos deparamos com interrogações semelhantes. Assim, em

algum momento, a roda está pegando, pois o ensino da História não está de acordo com o próprio objetivo do professor e nem está em concomitância com os resultados das contribuições mais recentes da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da própria investigação da ciência histórica.

A partir dessa problemática inicial pretendemos, no decorrer desse trabalho, oferecer subsídios para que, conjuntamente, enquanto professores, repensem a nossa ação didática, centrada evidentemente no ensino da História.

Inicialmente, o trabalho se encamina para caracterizar o aluno de 2º grau e mesmo o das séries finais do 1º grau, evidenciando sua prontidão para os estudos de História. Entretanto, mesmo nessas séries, os comportamentos terminais dos alunos indicam a memorização de um amontoado de fatos destituídos de significados, decorados sem saberem o porque e o como; a aquisição de certas noções incompletas, desconexas ou do tipo anedótico; a pobreza na apreensão do vocabulário próprio da ciéncia; a falta da compreensão da globalidade referente a qualquer realidade estudada; a dificuldade enfim no estabelecimento de relações entre o que se estudou e aprendeu com a vida ou com a realidade presente.

Sem ter a pretensão de estar apresentando algo novo, mas imbuída da experiência acumulada por mais de 15 anos em contacto diário com alunos e com professores, permito-me encaminhar algumas reflexões sobre as origens da deformação que vem acompanhando o ensino da História, sobretudo no 2º grau.

Na conclusão, sugerimos algumas perspectivas visando a superação dos problemas e deformações analisados.

O ENFOQUE DADO À PRÁTICA DE ENSINO NO SETOR
DE CIÉNCIAS SOCIAIS DO DMTE/FAE/UFMG

Profa. Maria Inéz Salgado de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

1- Caracterização do Setor de Ciências Sociais no âmbito do DMTE (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino).

O Setor de Ciências Sociais é constituído pelo conjunto de disciplinas que cobrem as Práticas de Ensino de Psicologia, Filosofia, História, Ciências Sociais e Geografia, dos cursos de Licenciatura e Metodologia de Estudos Sociais do currículo do curso de Pedagogia.

Os cursos de licenciatura a que se referem as Práticas de Ensino, com exceção do de Geografia, são ministrados na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG.

2- Caracterização da Prática de Ensino no Setor de Ciências Sociais.

A preocupação primordial da Prática de Ensino é a formação do professor que está atuando ou vai atuar nas escolas de 1º e 2º graus. É com vistas a sua preparação didático-pedagógica que se desenvolvem os cursos no setor.

As atividades de Prática de Ensino das diversas disciplinas que o setor abrange vão sofrer algumas variações na metodologia, embora exista entre elas um lastro comum: a função criticizadora das ciências humanas e seu papel na compreensão da realidade nos contextos de 1º e 2º graus.

3- A Metodologia dos cursos de Prática de Ensino no Setor de Ciências Sociais.

3.1- Discussão para a caracterização das diferentes teorias de aprendizagem e respectivas derivações pedagógicas.

3.2- Discussão sobre as especificidades do método inerente a cada disciplina e suas consequências para a aprendizagem a nível de 1º e 2º graus.

3.3- Exposição, exemplificação e discussão de técnicas e procedimentos didáticos aplicáveis no desenvolvimento das disciplinas nas escolas de 1º e 2º graus.

- 3.4- Pesquisas e levantamentos com os alunos da situação atual do ensino-aprendizagem de nossas disciplinas a nível de 1º e 2º graus.
- 3.5- Estágio- utiliza escolas da comunidade e também as escolas de 1º e 2º graus da UFMG.
- 3.6- Utiliza profissionais de escolas da comunidade em debates na sala de aula e encontros do Setor.
- 3.7- Análise do material didático disponível e utilizado nas escolas de 1º e 2º graus (programas, livros-textos, apostilas, etc)

4- Para onde vai (ou deve ir) a Prática de Ensino?

As discussões no setor de Ciências Sociais nos levam a alguns questionamentos importantes na definição de novos rumos não só da Prática de Ensino, mas que envolvem a questão da licenciatura e da própria formação do educador a nível de 1º e 2º graus.

Para isso, o setor desenvolve atividades como encontros com professores de 1º e 2º graus, reuniões internas de estudo, discussão e seminários com professores das áreas de conteúdo.

As questões que nos colocamos são:

- 4.1- Como vem se dando, nos cursos de licenciatura, o aprendizado das Ciências Humanas?
- 4.2- Que tipo de aprendizado é necessário para a formação do futuro professor da área de Ciências Humanas no 1º e 2º graus?
- 4.3- Que finalidades devem ter no currículo de 1º e 2º graus as disciplinas da área de Ciências Humanas?
- 4.4- Como conciliar a formação metodológica (Prática de Ensino) com a formação inerente à unidade de conteúdo? - (Institutos e Faculdade de Filosofia)?
- 4.5- Qual deve ser o perfil da Prática de Ensino: poderia ser esta considerada como uma didática específica constituída por uma parte teórica e outra de campo?

Essas seriam as questões centrais, em torno das quais vem, o setor de Ciências Sociais e o próprio Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, dirigindo suas preocupações. A oportunidade de discuti-las num âmbito maior nos leva a estarmos presentes no Encontro de Prática de Ensino promovido pela USP, em fevereiro de 1983.

MELHORIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE PRIMEIRO GRAU NÍVEL II: UMA ALTERNATIVA DE ESTÁGIO CURRICULAR DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM CLASSES DE PRIMEIRO GRAU

Professoras

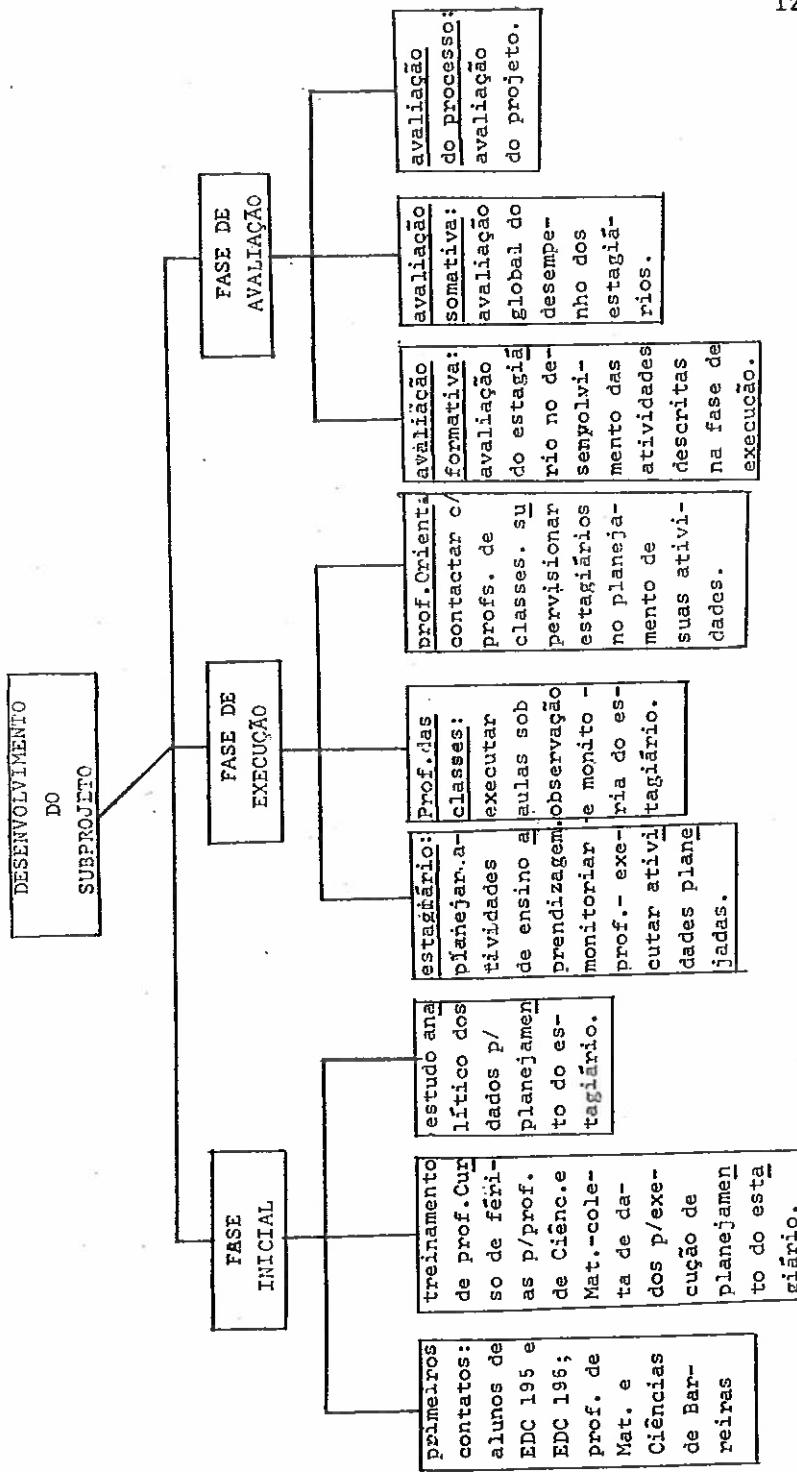
Sônia Muniz Santos
Maria Delvina Lemos da Fonseca
Maria Auxiliadora Sampaio Araújo
Universidade Federal da Bahia

Objetivos:

- Treinar alunos do Curso de Licenciatura em Ciências do 1º grau, no planejamento, realização e avaliação de atividades de ensino aprendizagem nas áreas de Ciências e Matemática a nível de 1º grau, utilizando o Campus Avançado UFBA em Barreiras;
- Atualizar professores de Ciências e Matemática das Escolas de 1º grau de Barreiras;
- Propiciar a participação de professores e alunos da FACED - UFBA no processo de desenvolvimento da comunidade de Barreiras;
- Desenvolver competência no que se refere a estágios em Escolas situadas em cidade do interior do Estado.

O presente sub-projeto desenvolveu-se em classes de Ciências e de Matemática de Escolas de 1º grau da Rede Oficial de Ensino - estadual e municipal da sede do município de Barreiras- Ba. como uma das atividades do Programa Campus Avançado da UFBA - Barreiras - Ba. Contou com a participação de 20 alunos matriculados nos 1º e 2º semestre nas disciplinas: EDC 195- Prática de Ensino de Ciências do 1º grau e ou EDC 136 Prática de Ensino de Matemática do 1º grau, ambas pertencentes ao Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da UFBA.

Este subprojeto foi desenvolvido em três fases descritas no esquema a seguir:



OUTRA TENTATIVA PARA A MELHORIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DE PRIMEIRO GRAU NA CIDADE DE RIO GRANDE

Professores

Maria Inês Copello de Levy

Luiz Carlos Schmitz

Fundação Universidade do Rio Grande - RS

A situação dominante no ensino de Ciências em nossa comunidade é ainda a mera transmissão de conhecimentos a serem decorados e repetidos, constituindo assim uma clara contradição com o estabelecido pelas diretrizes legais e as modernas teorias de ensino aprendizagem.

Existem antecedentes de variados esforços a nível da ação educativa dos colégios da comunidade na procura de melhorar a reverter dita situação.

Dentro desta linha de ação, em início de 1982 planejou-se um Projeto Piloto de funcionamento de um Clube de Ciências na Universidade do Rio Grande. Difundida a atividade nos colégios estaduais e municipais fizeram-se as inscrições registrando-se uma enorme receptividade do alunado. De acordo a critérios estabelecidos foram selecionados 60 alunos que estão desenvolvendo pequenos projetos de ensino experimental acompanhados por alunos das licenciaturas científicas que são a sua vez orientados por professores da Universidade.

Pretende-se, a partir deste Projeto Piloto o desenvolvimento de uma ação continuada através da organização de um Serviço de apoio ao melhoramento do ensino de 1º grau (SAMECI).

Dito serviço atuará a três níveis:

- motivação do alunado de 1º grau;
- treinamento do futuro professor de ciências (alunos das licenciaturas científicas);
- reciclagem dos atuais professores de ciências.

Serão apresentados os resultados obtidos.

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE
PRÁTICA DE ENSINO DE QUÍMICA**

Professores

Rita Maria Leonardo Pereira
Marcos Antonio Nicacio
Lilavate Izapovitz Romanelli
Luiz Otávio Fagundes Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

CARACTERIZAÇÃO

Este curso foi oferecido para os alunos de Licenciatura em Química do curso de Química do Instituto de Ciências Exatas (ICEEx) da UFMG, como cadeira do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação da UFMG, no segundo semestre de 1982.

HISTÓRICO

Tendo em vista o afastamento temporário do professor da cadeira de Prática de Ensino de Química, o Setor de Química do Colégio Técnico (COLTEC) do Centro Pedagógico da UFMG foi procurado no sentido de que um de seus professores assumisse as aulas da dita disciplina.

Percebendo a necessidade incontestável da integração entre as disciplinas ditas de conteúdo e as de formação pedagógica, resolveram que o curso fosse trabalhado por um grupo que respondesse a essa integração.

Este trabalho foi coordenado por professores do Setor de Química do COLTEC, professores do Departamento de Química do ICEEx e professores do DMTE da Faculdade de Educação da UFMG que, eventualmente limitados para abordar os múltiplos aspectos envolvidos na área do ensino de Química (p.E. : material didático, livro texto, mercado editorial, problema de ensino de certos temas em Química, vestibular, História da Química, características da escola brasileira) solicitaram a participação de pessoas concernentes.

OBJETIVOS DO CURSO

O objetivo do curso foi abordar o ensino de Química, tanto prática quanto teoricamente, tratando de três aspectos relativos à matéria, que são - finalidades, objeto, metodologia, além de buscar enfocar a situação atual do profissional desta área.

Cumpre salientar que os três aspectos acima citados apareceram separados apenas para fins didáticos, estando fundamentalmente interligados durante o processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

1. Introdução
2. Porque estudar/ensinar Química?
(filosofia; objetivos; a Ciência e a organização da Sociedade; desenvolvimento do espírito científico, etc.)
3. O que estudar/ensinar em Química?
(estudo do programa oficial; seleção de conteúdos; análise de itens das respostas dos últimos testes de Vestibular)
4. Como estudar/ensinar Química?
(a realidade atual das nossas escolas; planejamento de curso, de unidade, de aula; estágio em uma escola sem muitos recursos; material didático; livro texto; estágio no COLTEC)
5. A situação atual do professor de Química.

METODOLOGIA

A abordagem dos temas mencionados foi em forma de exposições, discussões, seminários, trabalhos em pequenos grupos, estudo dirigido, pesquisa, estágio, etc.

AVALIAÇÃO

A avaliação se baseou nos trabalhos registrados resultantes de algumas atividades e em observações e entrevistas.

Profº Aristides Camargo Barreto
PUC/RJ

A metodologia científica da Matemática, em todos os níveis, é absolutamente inseparável do conteúdo, por causa de algumas peculiaridades, muito específicas, da Matemática:

- 1) Seu caráter essencialmente abstrato, que tende a produzir uma fatal alienação;
- 2) Certos tópicos pressupõem metodologia adequada, não só ao tema, mas também aos objetivos e ao grupo;
- 3) A metodologia adequada a um tema determinado deve resultar de seleção entre teorias alternativas, eventualmente com grau maior de generalidade (um exemplo bem ilustrativo é o conceito de limite, que surge primeiro nos cursos de introdução ao cálculo diferencial, mas pertence à topologia).

Neste trabalho, resultado de nossa experiência na PUC/RJ, propomos que a Prática de Ensino de Matemática seja conjunta com a disciplina Fundamentos da Matemática Elementar. Esta última, que consiste numa revisão crítica da Matemática Elementar de um ponto de vista superior, desenvolvemos com a estratégia de ensino a partir de modelos matemáticos interdisciplinares (1). Dentro dessa estratégia, começamos buscando situações-problema apropriadas, que antepomos a cada teoria; a seguir, após tratada a teoria, construímos um modelo matemático da situação. O esquema prioritário é portanto o seguinte: - situação - teoria - modelo. A estratégia convencional, teoria-exemplo - exercício, é complementar. O uso das calculadoras é estimulado, na operacionalização dos modelos.

A estratégia de modelos favorece substancialmente a transferência de aprendizagem.

As situações, geradas por problemas comunitários, devem ser sugeridas pelos estudantes, como parte de um modelo piagetiano global de licenciatura (2). Este inclui seminários inter-

disciplinares sobre temas atuais de ecologia, poluição, demografia, transportes, genética, lingüística, análise literária, serviço social, sociologia, psicologia, engenharia, informática; em paralelo, discussão de artigos de jornais e revistas (científicas ou não). São atividades que contrabalançam a tendência alienante da Matemática, além de desenvolverem o espírito crítico, tanto de análise quanto de síntese, em favor do objetivo maior da Educação Matemática, que é a formação de atitude.

Referências

1. Barreto, A.C. (1980): Teaching as Based on Interdisciplinary Mathematical Models, 4º Congresso Internacional de Educação Matemática, Berkeley-USA, no prelo.
2. Barreto, A.C. (1982): Por um modelo piagetiano de licenciatura, II Encontro de Professores de Matemática do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria (Conferência de abertura).

SUGESTÃO PARA UM PLANO DE CURSO DE
PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Prof. Omil A. Pilatti
Universidade Mackenzie

Este trabalho se propõe a apresentar um modelo de plano de curso de Prática de Ensino de Matemática não muito padronizado por se revelar extremamente integrativo e possibilitar a análise de pesquisas ou inovações na área da Educação Matemática.

Neste modelo, não só a Prática se interpenetra com os Estágios, como a legislação o enfatiza, mas ambas se associam à Instrumentação para o Ensino da Matemática, disciplina indispensável que dá o tom científico da formação pedagógica do futuro professor. A Prática, os Estágios e a Instrumentação fecham, por sua vez, uma proveitosa interdisciplinaridade com as demais de caráter psico-pedagógico.

As discussões e os seminários promovidos dentro do modelo tanto permitem a apreciação de posturas - da mais skiniana à mais rogeriana - diante do ensino da Matemática, como permitem o conhecimento das diversificadas experiências ou pesquisas levadas a efeito aqui ou no estrangeiro.

Atualmente, problemas de aprendizagem de Matemática são enunciados sob um prisma multidisciplinar - onde até a Teoria da Informação se faz presente - e, como resultado, novas tendências se delineiam nos critérios de avaliação, na definição e classificação de objetivos e na seleção de conteúdos.

As novas tendências, devidas em grande parte à crescente participação do pedagogo ou do psicólogo nos misteres do professor de Matemática, traduzem-se em alternativas para a melhoria do ensino dessa disciplina ainda seletiva e discriminatória.

Essas alternativas, pressentidas há mais tempo, revelaram-se com nitidez na 5^a Conferência Interamericana de Educação Matemática, exatamente quatro anos atrás, ocasião em que muitos se persuadiram de que o ensino da Matemática estava virtualmente em mudança. Uma mudança, todavia, de natureza

distinta da que aqui se implantou na década de 60.

Foi, pois, no panorama de uma contra-reforma em marcha que o modelo que apregão se formou e vem sendo testado há alguns anos. Daí, ele procura dar aos alunos uma visão mais ampla de como poderão desenvolver sua prática docente em face de novas exigências, diante das quais o conhecido professor estereótipo encontrará dificuldades de adaptação.

O modelo conta com alguns pressupostos básicos, dos quais destaco três: 1º) a lógica subjacente à Matemática nem sempre casa com a lógica intuitiva ou do senso comum; 2º) a criatividade e os raciocínios matemáticos não são processos tão simples de transferir como habitualmente se supõe dentro da Matemática; 3º) os programas de Matemática são muito sobreclarregados para os prazos estipulados.

Para que se antevêja o modelo em sua qualidade integrativa e formativa, limito-me neste resumo à exposição do seguinte quadro programático:

Instrumentação	Prática	Estágios
-	Orientação geral sobre Estágios Superv.	-
Resenha do livro didático de 1º grau (1º/2º níveis) e 2º grau.	a) Idem b) Aulas de regência a partir de textos didáticos.	Formas de utilização do livro didático.
Livro para-didático. Modelos práticos de aprendizagem.	a) Aulas de regência a partir de textos para-didáticos; b) Métodos e técnicas alternativas. Seminário.	Métodos e técnicas alternativas.
Dificuldades de aprendizagem.	Analise de provas corrigidas.	Dificuldades de aprendizagem.
Formas de minimizar as dificuldades.	Idem. Discussão em grupo.	Diferenças individuais/incentivos de aprendizagem.
Formas de avaliação.	Correção de provas	Elaboração de provas ou testes.
Dedução matemática.	Prospecção de pré-requisitos.	Classificação do vocabulário matemático.
Criatividade e raciocínio matemáticos.	Idem. Seminários.	-
Literatura da Matemática. Vários gêneros.	Seminários.	Observações correspondentes.
Métodos não tradicionais de ensino	Seminário. Preparo de aula com recursos de TV.	Telecurso de 1º/2º graus.
Máquinas calculadoras e o ensino da Matemática.	Idem. Seminário.	-
Objetivos do ensino da Matemática.	Trabalho em grupo.	Observações específicas.
Planejamento de Cursos de Matemática.	Idem.	Métodos, técnicas e situações sala de aula.

**DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO QUÍMICA COMO PRÉ REQUISITO
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Profº Attico Inácio Chassot
Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Nos últimos anos, ainda que de maneira discreta, nos Institutos de Química de muitas Universidades do mundo, inclusive em brasileiras, está surgindo uma nova área da Química. Ao lado das tradicionais: Química Geral, Química Analítica, Química Inorgânica e Físico-Química começa a ganhar crédito a Educação Química, que é um estudo do ensino e da aprendizagem da Química, para todos os níveis.

Como nas outras áreas da Química, nesta há os que investigam, planejam currículos, escrevem livros, experimentam estratégias de ensino, ensinam e aprendem. Há um grande objetivo: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da Química.

Na investigação em Educação Química usa-se conhecimentos de Química, Estatística, Filosofia, Sociologia, Psicologia procurando introduzir melhorias no ensino, já que a Química é considerada, por muitos, uma disciplina difícil.

Neste relato pretende-se mostrar como se aproveitou a Educação Química na organização curricular de uma Licenciatura em Química, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois ao lado de uma sólida formação em Química, Física, Matemática, Desenho, Bioquímica, Geologia e de um conjunto de disciplinas da Faculdade de Educação, onde se destaca um Estágio-Residência em ensino de Química, em turno completo, com uma carga horária total 300 horas (= 20 créditos ou 20 horas semanais), há um conjunto de sete disciplinas de Educação Química, que na lotação foram distribuídas nos 3 diferentes departamentos do Instituto de Química, numa tradução do desejo de envolvimento de todos os Departamentos nesta emergente área da Química.

As disciplinas de Educação Química são:

QUI 114 - Evolução da Química - 4 créditos, em que se faz um estudo panorâmico da história das Ciências, de uma maneira particular da história Química

QUI 131 - Conteúdos de Química no 2º Grau I - 2 créditos, onde se busca a preparação e o aperfeiçoamento de conteúdos experimentais e teóricos de Química Geral, Analítica e Inorgânica, visando a transposição para o 2º Grau.

QUI 231 - Conteúdos de Química no 2º grau II - 2 créditos, igual a QUI-131 quanto à Química Orgânica

QUI 331 - Conteúdos de Química no 2º grau III - 2 créditos, igual a QUI-131 quanto à Físico-Química.

QUI 132 - Instrumentais para o Ensino de Química - 4 créditos, busca despertar para a adaptação de materiais de baixo custo e localmente existentes para o uso em laboratório.

QUI 232 - Química Aplicada - 4 créditos, destinada a mostrar a importância da Química e sua vinculação com o cotidiano e suas implicações no meio ambiente.

QUI 332 - Projetos para o ensino de Química - 4 créditos, onde se fará um estudo crítico dos principais projetos de Ensino de Química: Ciências Integrada, C.B.A. Chem. Study, Nuffield Project, Projeto Piloto da UNESCO.

LEITURA CRÍTICA E CRIATIVA - UM ESTUDO
COM ESCOLARES DA QUINTA SÉRIE

Profa. Carmen Lucia Hussein
Instituto de Psicologia da USP

Um dos objetivos deste trabalho foi testar procedimentos para a produção de leitura crítica e leitura criativa e a generalização do treino para outros comportamentos. Outro objetivo foi testar a eficiência de três sequências de treino: leitura criativa (B) para leitura crítica (C), leitura crítica(C) para leitura criativa (B) e a permanência em reprodução de textos (D.D) para o desenvolvimento de criticidade e criatividade textual e a generalização do treino para outros comportamentos. Também foi estudada a variável sexo em relação a estes objetivos.

Foram usados três grupos experimentais com 14 sujeitos cada um, metade de cada sexo. Os sujeitos foram testados em três etapas: Pré, Pós 1 e Pós 2 em redação, compreensão, criatividade e criticidade textual, exceto a motivação que foi aplicada apenas no Pré e Pós 2.

Foram dadas 12 horas-aula de treino para cada Grupo. Os treinos oferecidos ao G.E.I e ao G.E.II consistiram de uma aplicação do modelo de análise funcional do comportamento verbal, em que questões formuladas pela professora consistiram em estímulos discriminativos para a resposta do aluno-leitor e estímulos reforçadores foram liberados pelos colegas e professora da classe. O treino para o G.E. III consistiu na reprodução de texto pelos alunos e a docente. Além do treino, o G.E.I passou pela sequência B.C, o G.E.II pela C.B. e o G.E. III pela D.D.

Os resultados mostraram que o treino de criticidade e criatividade conduziram a um melhor desempenho do que o grupo de reprodução. Uma outra conclusão é que a sequência de treino primeiro em leitura crítica e depois em leitura criativa parece ter sido mais efetiva do que as demais. Além disso, todas as modalidades de treino e sequências conduziram a um melhor

desempenho para a escrita e compreensão. A variável sexo parece não ter sido relevante para as modalidades de treino e sequências.

Os dados foram discutidos à luz do modelo de análise funcional do comportamento verbal e das pesquisas feitas na área.

USO DE TÉCNICAS DE ROLE PLAYING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Profa. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Faculdade de Educação da USP

Esta comunicação apresenta uma estratégia para formação de professores e levanta questões sobre o tema, a partir de experiência com coordenação de grupos de estagiários em Prática de Ensino utilizando técnicas de role playing.

O role playing foi proposto por Jacob Levy Moreno já na década de 20, incluído no corpo teórico por ele criado, o Psicodrama. O rico e complexo conjunto de princípios que sustentam o Psicodrama apoia-se em posições advindas da fenomenologia, da dialética hegeliana, da filosofia de Bergson. As propostas morenianas relativas à escola, por sua vez, foram fortemente influenciadas pelo movimento da Escola Nova.

Moreno tomou o conceito de papel e criou técnicas para ajudar o indivíduo a ter uma percepção mais aberta do papel, uma atuação não-estereotipada, sensível para captar nuances características da situação e que solicitam um desempenho criativo. Através de dramatizações especialmente trabalhadas, o indivíduo examina seus sentimentos, o modo como percebe e se relaciona com os que atuam em papéis complementares ao seu e pesquisa alternativas de desempenho, criando respostas mais comprometidas com o significado de cada momento.

Trazendo o referencial moreniano ao curso de licenciatura, diríamos que aprender a ser professor implica em aprender a perceber cada aluno e a responder-lhe complementarmente, em cada momento na sala de aula.

Em Educação, as técnicas psicodramáticas têm sido usadas como metodologia de ensino, como forma de diagnóstico e orientação de problemas de alunos, em pesquisa e avaliação educacional e em supervisão de estágio profissional.

No curso de Prática de Ensino que coordenamos, as reuniões de role playing preparavam, acompanhavam e avaliavam atividade de regência de aulas pelos participantes junto a esco-

ias de 2º grau. Foram organizadas, em média, 12 reuniões de 2 horas cada uma, por semestre, em grupos de até 20 licenciados. Elas partiam do aqui-e-agora dos participantes, sendo examinados, dramaticamente, os pontos mais significativos para o grupo. Tais reuniões eram coordenadas por dois professores com formação em Psicodrama. Algumas reuniões serão relatadas neste Encontro, para melhor compreensão do procedimento.

Dois grupos de questões serão brevemente apresentadas:

Quais as dificuldades de professores iniciantes assumem criativamente o papel? Como se relacionam a matrícula em curso de licenciatura e a percepção do papel de professor que têm os licenciandos? Até que ponto conhecimentos teóricos adquiridos e ideologias sobre o papel de professor, a história de vida do licenciando e as habilidades diversas por ele anteriormente desenvolvidas se relacionam com seu desempenho na regência de aulas?

Como pode o programa de Prática de Ensino favorecer o pleno desenvolvimento do papel de professor? Qual a contribuição das reuniões de role playing na atualização das percepções dos licenciandos a respeito do papel de professor? Como estas reuniões lidam com a opção e a atratividade que os licenciandos experimentam em relação ao magistério? Como a autonomia no papel de professor é alcançada, considerando as propostas destas reuniões de questionarem as ideologias dos licenciandos relativas à escola e à atuação docente? Como a regência de aulas e as reuniões de role playing propiciam treino de desempenho como professor?

HABILIDADES DE ENSINO A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PERSONALIDADE: UMA ESTRATÉGIA COM BASE NO MICRO-ENSINO

Profa. Lillian Mary H. de Sá Campos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A Prática de Ensino deveria ser o coroamento de cursos voltados para a formação integral de professores. Como estes cursos são poucos ou inexistentes, o supervisor da Prática se vê sobrecarregado com a responsabilidade de preparar indivíduos competentes para o magistério em um exiguo prazo de tempo. Estratégias especiais desenvolvidas na Universidade podem e devem complementar as experiências dos estagiários nas escolas enriquecendo a sua vivência, fortalecendo a sua auto-crítica e espírito de colaboração, e prestigiando a sua criatividade.

A partir de concepções baseadas tanto no treinamento por micro-ensino como nas técnicas de dinâmica de grupo, apoiadas nos conceitos rogerianos de atitudes de ajuda, temos obtido excelentes resultados nos cursos que ministramos para futuros professores de Língua Estrangeira/Inglês, na PUC/RJ.

Para nossa tese de mestrado, em 1976, planejamos, executamos e testamos uma adaptação do Micro-Ensino. O Micro-Ensino, tal como foi criado em 1962, em Stanford, pelo grupo do Professor Allen, para treinamento profissional e pré-profissional de professores, consiste em uma redução drástica nos fatores (1) tempo, (2) conteúdo, (3) número de participantes, (4) nível de ansiedade, dentro de uma situação de ensino-aprendizagem real, com alunos reais e feedback imediato por uso de video-tape, gravador ou recursos apenas verbais. Os critérios de julgamento de sucesso na atividade se baseiam na adequação dos comportamentos observáveis referentes a uma ou outra dentre mais de duas centenas de HABILIDADES de ensino, escolhidas para o treinamento, tais como uso de exemplos ou formulação de perguntas. Em nosso estudo-experimental mantivemos os critérios mencionados, exceto o da realidade dos alunos. Utilizamos simulação, com grupo reduzido de colegas. O resultado do experimento demonstrou que os alunos submetidos apenas

as situações micro obtiveram, ao final do curso, em aulas reais na Escola, o mesmo grau de sucesso que os alunos submetidos apenas ao treinamento convencional na própria Escola.

A partir de então, visto que a adaptação do Micro-Ensino teve utilidade real, passamos a acrescentá-la, como mais uma estratégia, ao curso de Prática de Ensino, obtendo ótimos resultados em termos de desempenho técnico dos alunos, economia de tempo e crescimento pessoal. Com o passar do tempo, nosso enfoque deixou de enfatizar a aquisição pura e simples de habilidades de ensino como forma de treinamento de hábitos docentes. As habilidades passaram a servir de base para:

- 1) um salto criativo na execução das tarefas docentes,
- 2) o estabelecimento de uma dinâmica de grupo para o debate analítico e crítico, tanto de conteúdos quanto de atitudes.
- 3) criação dos elementos catalizadores das atitudes de cooperação do grupo na busca de melhores soluções para os problemas didáticos e para o desenvolvimento das potencialidades docentes relativas à personalidade.

O feedback por video-tape tem sido sempre altamente motivador, especialmente na análise das atitudes; a discussão aberta dos problemas técnicos, didáticos ou pessoais de cada estagiário estabelece uma posição crítica positiva entre os colegas; a contribuição trazida por cada elemento enriquece o grupo tanto nos aspectos de conteúdo da matéria como naqueles que tocam os problemas de personalidade; a variedade de situações e o debate crítico evitam qualquer tipo de condicionamento através de modelos estereotipados. A atuação do supervisor tem sido reconhecida pelos alunos como importantíssima, o que parece decorrer das atitudes empáticas e facilitadoras que permitem o estabelecimento de uma verdadeira sinceridade no grupo.

Com este enfoque, a adaptação que fazemos da técnica de Micro-Ensino, não pode ser definida como simples treinamento devendo ser considerada como um tipo de relacionamento de ajuda entre colegas e professor, com caráter formador, no sentido em que fortalece integralmente a personalidade do futuro docente através do aperfeiçoamento do conteúdo da matéria e dos procedimentos didáticos.

A ANÁLISE DO LIVRO - TEXTO NO CURSO DE PRÁTICA DE ENSINO

Profº Luiz Pompeu de Campos
Universidade Federal de Minas Gerais

Considero de fundamental importância para a formação de um professor-educador, o desenvolvimento de uma consciência crítica na escolha do livro-texto a ser adotado em seu curso."

Uma das unidades que desenvolvo no Curso de Prática de Ensino de Física é a da análise e crítica dos livros-textos de Física para o 2º grau. Este trabalho inicia-se com uma visão geral sobre a política de edição e o mercado do livro, passando pela leitura de alguns textos, e culminando com a análise geral e específica dos textos de física existentes.

Gostaria de contribuir durante o Encontro Nacional de Professores de Prática de Ensino, com a apresentação deste trabalho, ou seja:

- a) o esquema geral adotado para a análise dos textos metodologia do trabalho;
- b) resultados obtidos- livros analisados e opiniões gerais;
- c) perspectivas.

Profº Alfredo G. de Faria Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Uma das informações mais preciosas que o supervisor de Prática de Ensino pode fornecer diz respeito ao estilo de ensino revelado pelo aluno-mestre ao ministrar aulas no estágio.

A preocupação com o estilo de ensino surgiu da necessidade de identificar e tornar clara a estrutura do comportamento docente.

Neste trabalho, a expressão estilo de ensino é empregada na acepção que lhe emprestam Sieber e Wilder (1977) quando consideram as seguintes dimensões: orientação para o aluno Vs; orientação para o conteúdo; centrado no educando Vs; centrado no professor Vs; direutivo (autocrático) Vs não direutivo (democrático) Vs permissivo (*laissez faire*); planejado Vs. improvisado; solução de problemas Vs comando etc.

O presente trabalho teve como objetivos: traçar o perfil coletivo de ensino e determinar o estilo de ensino predominante revelados por licenciandos em Educação Física durante as atividades de estágio supervisionado.

A população alvo estava constituída por quarenta e oito alunos-mestres do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O instrumento utilizado foi o Sistema de Análise de Ensino proposto por Gordon Underwood (1978), que se vale das técnicas de análise de interação.

O Sistema apresenta um conjunto de nove categorias cujas definições se encontram traduzidas no livro Prática de Ensino em Educação Física, Estágio Supervisionado (Faria Junior; Bressane; Correa, 1982).

Quadro I

As Categorias do Sistema de Underwood

CATEGORIA	DENOMINAÇÃO
1	Fala do Professor - Resposta
2	Fala do Professor - Iniciativa
3	Demonstração - Professor
4	Demonstração - Aluno(s)
5	Fala da Classe - Resposta
6	Fala da Classe - Iniciativa
7	Movimentos da Classe - Resposta
8	Movimentos da Classe - Iniciativa
9	Inatividade

O sistema foi validado usando-se a exaustividade como noção de validade como o fizeram Leclerc e Turcotte (1973), Leclerc (1973) e Faria Junior (1980). A fidedignidade utilizando-se o W de Kendall foi 0,95.

Os alunos-mestres foram, turno a turno, observadores e observados. O treinamento foi feito durante as aulas de Metodologia do Ensino I e foi usado VT e observações ao vivo.

Consideraram-se três amostras de cinco minutos retiradas das partes inicial, principal e final das aulas, segundo procedimento recomendado por Bressane (1981).

Os dados coletados foram tabulados em uma matriz 9x9 de modo a dar o perfil coletivo de ensino do grupo investigado. Foi também elaborado um histograma considerando-se os valores percentuais.

A soma dos percentuais obtidos nas categorias 1 e 2 (44,1%) denota a predominância do verbalismo nas aulas ministradas. Este fenômeno, frequentemente encontradiço na educação em geral, segundo Flanders (1977) e outros pesquisadores, surpreende-se considerada a natureza da prática de Educação Física. A soma dos percentuais das categorias 3 e 4 (5,8%) revela o pequeno volume desta estratégia didática tão privilegiada nos primórdios da Educação Física. Desta forma, a demonstração, seja pessoal ou direta (3,6%) seja substitutiva ou indireta (2,4%) apresentou-se mais como uma complementação da exposição oral do professor, no grupo investigado. Os percentuais mostram a tendência em conservar o uso tradicional da demonstração efetuada pelo próprio professor.

A análise das categorias 5 e 6 denota que os alunos tiveram poucas (9,8%) oportunidades de se manifestarem oralmente. O percentual na categoria 5 (4,6%) patenteia que os licenciandos poucas perguntas fizeram aos educandos ou se o fizeram os educandos não responderam. Podem ter eles assim perdido a oportunidade de explorar a técnica do interrogatório reflexivo, que objetiva despertar e dirigir a atividade reflexiva dos discípulos (Faria Junior, 1974). O percentual permite afirmar-se que o estilo de ensino por descoberta orientada (Mosston, 1978) não foi utilizado pelo grupo estudado.

Cotejando os percentuais obtidos nas categorias 7 - (30,3%) e 8 (7,5%) pode-se concluir que os alunos-mestres deram preferência significativa a um tipo de estratégia centrada no conteúdo em que o educando é um elemento passivo a quem competiu somente executar o que o professor propôs. Este estilo cerceia a liberdade de ação e, muitas vezes, mesmo, a liberdade de pensar do aluno.

COMUNICAÇÃO ORAL DO FUTURO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA, HABILIDADE DE ENSINO TREINÁVEL?

Profº Alfredo G. de Faria Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Assevera-se, hoje em dia, estar o ensino intimamente associado ao processo da comunicação e mais - que a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, da qualidade desta comunicação. Embora esta não seja unicamente oral julga-se importante que o futuro docente maneje seu comportamento oral como uma qualquer outra habilidade técnica de ensino.

Trabalhos desenvolvidos por Faria Junior (1980, 1981, 1982) e Bressane (1981, 1982) estudando os estilos de ensino empregados por licenciandos em Educação Física, constataram as dificuldades que os mesmos revelaram em dominar aquela habilidade. Em decorrência, fazia-se necessário saber se o conhecimento dessas dificuldades e um treinamento posterior poderiam influir positivamente na melhoria da comunicação oral.

O presente estudo teve como objetivos: identificar, durante um primeiro período de estágio supervisionado, as dificuldades dos alunos-mestres em relação ao domínio de comportamento oral e verificar se num segundo período, após treinamento, modificações nesse campo já se podiam fazer sentir.

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da UERJ, investigando uma população composta de dezessete licenciandos em Educação Física, durante 1982.

Empregou-se como instrumento o sistema FaMOC de análise de ensino (Faria Júnior, 1980) que permite identificar os deslocamentos das intervenções orais do docente, seja em direção ao esforço individual, seja em direção ao esforço coletivo. Ele permite, ainda, constatar os enfoques indiretos e diretos utilizados nas aulas. A fidedignidade do instrumento apresenta os limites 0,87 e 0,95 e uma média 0,89, utilizando o w de Kendall (Faria Júnior, 1980). A validade do Sistema foi estabelecida de três formas diferentes: validade de conteúdo; exaustividade como noção de validade e validade de construto. Ele foi considerado válido nas três determinações.

Para utilizar o Sistema FaMOC faz-se necessário fracionar o registro contínuo da aula em períodos de quinze segundos - Unidade de fracionamento - para depois identificar as diferentes Unidades de Análise. Considera-se uma parte de discurso do professor aos alunos de uma turma, contida numa unidade de fracionamento e ligada a uma intenção pedagógica, como uma Unidade de Análise. O sistema apresenta-se dividido em quatro categorias de base - Facilitação e Manutenção, ligadas às atividades de Animação e Orientação e Controle, vinculadas às atividades de Instrução. (observar grade de observação a seguir).

Categorias e sub-categorias	ANIMAÇÃO					INSTRUÇÃO														
	FACILITAÇÃO		MANUTENÇÃO			ORIENTAÇÃO		CONT.												
	F1	F2	F3	F4	F5	M1	M2	M3	M4	M5	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	C1	C2	
Frequências	Ajuda a promover a coesão e a cooperação	Ajuda a estabelecer padrões de conduta	Impõe regras de conduta	Ajuda a desenvolver procedimentos de trabalho	Impõe procedimento de trabalho	Ajuda a manter ou a restabelecer o moral da turma	Ajuda a modificar condutas indesejáveis	Sanciona a incapacidade de modificar condutas indesejáveis	Ajuda a se conformar c/ os procedimentos de trabalho	Sanciona a incapacidade de respeitar proc. de trabalho	Propõe um problema de múltiplas soluções	Impõe uma situação de forma estritamente acabada	Fornecer a justificativa do trabalho proposto e informa sobre temas ligados a vida escolar	Encoraja ou estimula a emulação	Ajuda a fazer uma retificação da aprendizagem	Faz uma retificação da aprendizagem	Nata o tempo ou faz uma transição	Ajuda a fazer uma avaliação	Faz uma avaliação	Silêncio ou confusão

Utilizando-se as fórmulas do Sistema foi possível determinar os perfis coletivos do ensino do grupo no primeiro e no segundo períodos de Prática de Ensino. Os índices obtidos foram comparados usando-se o Teste de Significância Estatística

entre Percentagens (Garret, 1974) e as poucas modificações ocorridas não foram significativas a nível 0,01. Assim, o grupo revelou sempre maior preocupação com o aspecto Instrução do que com o aspecto Animação. Desta forma, os aspectos sociais tão importantes numa aula de Educação Física foram, pelo grupo investigado, postergados a um segundo plano. O grupo exerceu, também, nítida influência diretiva resultante do emprego predominante de estratégias que exigem acentuada submissão à autoridade, mínima criatividade e pouca iniciativa pessoal.

Os desempenhos dos licenciandos nos dois momentos foram comparados sub-categoria por sub-categoria e para isso utilizou-se o teste do X (Levi, 1978) sendo formulada como H: a diferença constatada em cada sub-categoria nos dois momentos analisados é imputável unicamente ao acaso e não a modificações deliberadas na maneira de ensinar.

A sub-categoría 07 está relacionada com o preenchimento de um momento de silêncio, com palavras ou expressões estereotipadas, sem significação particular desvinculada de uma intenção pedagógica que possam ser retiradas sem prejudicar a coerência do discurso. Nas aulas do primeiro semestre algumas palavras ou expressões classificadas em 07 foram: OK! ; Tá; Iii... meu Deus; Oh!; bom...; é é é é; Né; Então...; É isto aí!; Vam'bora; bora, etc. Nas aulas do segundo semestre, o discurso dos licenciandos já fluia mais facilmente, invertendo a tendência constatada em outros estudos onde 07 se apresenta com altas frequências (Faria Júnior, 1981; Bressane- 1981).

O valor obtido como diferença ($\chi^2=13,22$) não permitiu adotar a H_0 podendo-se assim concluir que esta diferença foi fruto de uma maneira de ensinar deliberadamenteposta em prática, possivelmente fruto do treinamento da comunicação oral como habilidade técnica de ensino.

EFICIÊNCIA DO MICRO-ENSINO NA MODIFICAÇÃO DA
ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO A ADULTOS:
UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SAÚDE

Profa. Rosa de Lourdes de Melo Souza
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

Os Sujeitos desta Pesquisa foram 24 alunos pertencentes ao Programa de Extensão e Melhoria de Ensino (PREMEN), com habilitação na área de Saúde que, em convênio com a UFPB, estava cursando Licenciatura Plena, em regime intensivo. Eram originários da Região Norte e Nordeste do Brasil vinculados neste Curso ao Centro de Educação da UFPB., em João Pessoa (Campus I)

O objetivo geral deste trabalho foi verificar os efeitos do Micro-Ensino aplicado a 11 sujeitos com experiência de ensino, denominados Grupo com Experiência (GE) e 13 sem experiência Grupo não Experiente (GNE).

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Verificar a eficiência do Micro-Ensino a nível de verbalização de conhecimentos sobre a Tecnologia;
- Verificar a eficiência do Micro-Ensino a nível de generalização das Habilidades Técnicas de Ensino (HTE) para a situação de sala de aula em termos de desempenho;
- Verificar a eficiência do Micro-Ensino a nível de generalização para a Intereração Professor-Aluno em sala de aula;
- Verificar a influência da variável experiência docente anterior na eficiência do Micro-Ensino conforme foi focalizada nos três objetivos anteriores.

A variável experimental (o treino) foi aplicada em 16 sessões de Micro-Ensino realizadas em torno de oito Habilidades Técnicas de Ensino (HTE) com observação das micro-aulas pelo Supervisor.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: Teste de Conhecimentos sobre o Micro-Ensino; Teste de Desempenho quanto às Habilidades Técnicas de Ensino; Teste da Análise de Intereração Professor-Aluno.

Estes mesmos instrumentos foram utilizados Pré e no Pós-Teste.

Os resultados demonstraram diferença significante entre os dois grupos, antes e depois do treino apresentando nível de progresso maior para o GNE. Foram também observadas algumas diferenças entre os grupos favorecendo o GE.

Quanto ao nível de conhecimento verbal sobre o ME verificou-se progresso para os dois grupos e generalizações apenas para alguns aspectos do Desempenho e da Interação Professor-Aluno.

Algumas conclusões foram registradas, tais como:

- O Micro-Ensino pode ser aplicado sob as mais diversas modalidades - baseado nos princípios da Flexibilidade, da Criatividade e da Individualização;
- A pesquisa mostrou generalização do Micro-Ensino, ou seja, transferência das HTE da situação Micro-Ensino para a realização do Professor em SALA DE AULA REGULAR.
- Houve progresso por parte de todos os Sujeitos (com ou sem experiência docente), concluindo-se que o treinamento nas Habilidades Técnicas de Ensino produz resultados positivos tanto para os treinandos professores como para os pré-profissionais.*

Entre as sugestões apresentadas, após a conclusão desta pesquisa, destacam-se:

- Utilização do Micro-Ensino em outras alternativas, tais como: habilidades interpessoais, habilidades sociais, habilidades técnicas de enfermagem, em laboratório;
- Utilização de questões convergentes e divergentes em sala de aula, redirecionamento de questões de aluno para aluno, utilização da Pausa em classe; e
- Iniciação do trabalho de pesquisa científica para a formação de professores de 2º Grau.

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTIMULAÇÃO A
CRIATIVIDADE EM PRÁTICA DE ENSINO

Profa. Adelina Maria Ferreira Regalado
Departamento de Educação da Universidade Gama Filho

A disciplina Prática de Ensino tem por função num currículo de formação de recursos humanos para o magistério, instrumentalizá-los para um desempenho eficiente.

Limitações dos subsistemas Universidade e escolas de 1º e 2º graus impedem o Professor de Prática de Ensino de sozinho conseguir tal propósito.

Inúmeras têm sido as preocupações daqueles que lidam com esta disciplina no sentido de encontrar caminhos que venham constituir alternativas de solução ou minimização dos problemas.

Uma delas se refere à questão: Como realizar um trabalho de Prática de Ensino motivador, criativo, atual que venha não só despertar nos nossos alunos um interesse maior pela disciplina como principalmente fazê-los reinventores de alternativas de ação didática capazes de conduzir seus futuros alunos à uma aprendizagem eficaz?

Na tentativa de atender a esse desafio foi que Recriar-recreando surgiu com o objetivo geral de desenvolver nos licenciandos habilidades de criar atividades lúdicas, prazeirosas, atraentes e como objetivos específicos: familiarizarem-se com o programa da série em cuja disciplina estejam estagiando; habituarem-se a manipular recursos da realidade cotidiana; exercitarem a imaginação; selecionarem materiais adequados às atividades e/ou vice-versa; trocarem e ampliarem experiências; aplicarem as sugestões em suas aulas práticas de modo a contaminarem paulatinamente os professores-colaboradores tradicionais com a utilização de modelos didáticos condizentes com a realidade hodierna.

Para assegurar esses objetivos etapas precisam ser cumpridas, tais como:

1- Divisão da turma em duplas.

- 2- Consulta ao plano de curso ou programa de professor-colaborador em cuja turma estejam estagiando, a fim de familiarizarem-se com as unidades de ensino.
- 3- Seleção de materiais: textos de jornais, livros de literatura, letra de música popular, pensamentos, provérbios, poesias, piadas, programas de rádio e TV, gravuras, palavras embaralhadas, etc.
- 4- Discussão propriamente dita para montagem de pelo menos cinco (5) atividades baseadas no programa da disciplina, nos materiais selecionados e no seguinte quadro sinótico:

ATIVIDADE	ASS.RELACIONADO	MOMENTO DA AULA	ETAPAS	RECURSOS	OBJET.
-----------	-----------------	-----------------	--------	----------	--------

- 5- Relato oral para troca de experiências entre eles.
- 6- Avaliação pelos alunos e professor.
- 7- Seleção dos melhores trabalhos para reprodução.

Para validação de Recriar-recreando foram usados os seguintes procedimentos:

- 1- Apreciação por parte de professores de Prática de Ensino.
- 2- Testagem seguindo esquema $X \rightarrow O$, no qual (X) corresponde ao tratamento (execução da tarefa por 36 alunos do 8º período do Curso de Psicologia) e (O) o produto da tarefa (quadro sinótico e respectivos materiais).
- 3- Avaliação afetiva em relação à tarefa, através das respostas de 20 alunos a um questionário abordando a sua validade, objetivos, dificuldades, vantagens e sugestões para reformulação.
- 4- Informações assistemáticas por parte de alunos que já utilizaram as sugestões em atividades de co-participação e regência de classe.
- 5- Levantamento e interpretação dos resultados.

Recriar-recreando em sua primeira testagem apresentou resultados significativos e excelente receptividade. Outras testagens serão realizadas a fim de aperfeiçoá-la e divulgá-la, efetivamente.

Com o objetivo de tornar explícito esse trabalho, vêm citar exemplos extraídos dos próprios alunos.

ATIVIDADE	ASSUNTO	MOMENTO DA AULA	ETAPAS	RECURSOS	OBJETIVOS
1. Audição da Música Pivete de Chico BUarque	1.Delinquência juvenil	1. Apresentação do Assunto	1.Audição da Música 2.Interpretação Oral 3.Discussão	1.Gravador 2.Fita	1.Demonstrar interesse pelo assunto que será desenvolvido
2.Leitura do Pequeno Príncipe	2.A personalidade segundo a Psicanálise	2.Desenvolvimento do assunto	1.Divisão da turma em grupos 2.Discussão 3.Relatório Oral	2.Livro Quadro de giz	2.Identificar e fixar conceitos de personalidade segundo a Psicanálise
3.Leitura de histórias em quadrinhos	3.Agressividade	3.Integração do assunto	1.Distribuição de revistas 2.Execução da tarefa 3.Relato do nº de atividades encontradas em 6 quad.	3.Revisões em quadros	3.Identificar a agressividade verbal e não verbal
4.Leitura de gravuras	4.Socialização	4.Avaliação do assunto	1.Distribuição de gravuras 2.Discussão 3.Relatório Oral	4.Gravuras	4.Cifrar caracterizando os primeiros contatos da socialização humana.

O SISTEMA DE CONSULTORIA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE DISCIPLINAS PSICOLOGICAS E PEDAGÓGICAS

Profa. Gilda Maria Grumbach Mendonça
Universidade Gama Filho

A Prática de Ensino, sendo uma disciplina de caráter eminentemente prático, visa a instrumentalizar o aluno para reunião de classe. Para tal, faz-se necessário atendimentos individuais e/ou a pequenos grupos de alunos, dada a complexidade de se transferir para situações práticas os conhecimentos teóricos adquiridos.

Observando-se a necessidade desse tipo de atendimento sem prejuízo da carga horária e da turma como um todo, iniciou-se um Projeto Experimental: O Sistema de Consultoria.

Duas turmas de Prática de Ensino desta Universidade, uma do Curso de Psicologia e outra do Curso de Pedagogia estão envolvidas neste projeto, que se desenvolve da seguinte forma:

1º Momento: durante as seis primeiras aulas, a turma toda comparece à Universidade para assistir às explicações do professor sobre esquema de trabalho da disciplina e aspectos básicos dos planejamentos de ensino.

2º Momento: a turma já dividida em dois grandes grupos (G1 e G2) realiza as seguintes atividades: por semana:

- o grupo 1, em sala de aula, subdividido em grupos menores e sob a supervisão do professor regente, elabora os planos de curso e de unidade. Após esta tarefa, cada aluno esquematiza um plano de aula, com base na unidade planejada anteriormente.

- o grupo 2, sem comparecer à Universidade, lê e analisa criticamente um livro sobre Educação.

Na segunda semana há a permuta de grupos e respectivas tarefas.

A partir da 3ª semana, o G1 retorna à Universidade e dois alunos (previamente estabelecidos) dão início às ativi-

des de regência de classe. O professor, nestes dias, avalia, também, os planos de aula de alunos que assumirão a regência da classe ao próximo encontro e/ou darão aulas na escola de estágio.

O G2, em casa, cumpre seu programa sucessivo de tarefas semanais assim discriminadas: elaboração, aplicação de um sociograma na turma de estágio de cada aluno e posterior análise; organização de um teste misto sobre a unidade de ensino programado e análise de um livro didático de 2º grau correspondente à disciplina em que está estagiando.

Na semana seguinte, outra vez, há a permuta de grupos e respectivas tarefas.

E assim sucessivamente até todos os alunos terem atuado no laboratório de classe.

3º Momento: toda a turma reunida para avaliação final do curso.

Este modelo de trabalho tem caráter experimental, estando em processo de aperfeiçoamento; sendo que a avaliação ainda tem função de controle, só a continuidade da experiência é que permitirá conclusões a respeito de sua eficácia.

REDAÇÃO NO PRIMEIRO GRAU

Prof.ª Maria Thereza Fraga Rocco
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

No 2º semestre de 1980, desenvolvi, com meus alunos de Prática de Ensino, atividade de estágio que consistiu no seguinte: aplicação de técnicas variadas de redação e que, além da feitura do texto como um todo, visavam a destacar alguns objetivos determinados, tais que: ampliação e adequação de repertório dos alunos; exercícios para treinamento da capacidade de observação; desenvolvimento de contato com vários níveis de linguagem, bem como produção de diferentes tipos de discurso (narração, descrição, de 4a. a 7a. séries) e (narração-descrição, introduzindo-se aspectos dissertativos-argumentativos, a partir da 8a. série).

As atividades se desenrolaram em duas direções:

- 1) A partir de projeto realizado pela Coordenadora da área de Comunicação e Expressão da Escola de Aplicação da USP, professora Nívia Gordo e por mim, instalou-se o estágio na referida escola, sob formas de aulas que integravam o próprio horário das crianças, havendo inclusive avaliação conjunta desse trabalho, realizado pelo estagiário-professor e pelo próprio professor titular da série que, invariavelmente, participava de todas as atividades organizadas.
- 2) Com base em projeto similar àquele desenvolvido na Escola de Aplicação da USP, um outro grupo de estagiários, utilizando as mesmas técnicas e tendo os mesmos objetivos, iniciou o trabalho em escolas da rede estadual. Com relação às atividades aí efetuadas, ocorreu o seguinte: as aulas-estágio funcionavam como reforço de alunos carentes em redação e eram ministradas fora da carga horária normal das crianças e nem sempre a avaliação dessas aulas entrava na avaliação geral da criança, pela escola.

Ainda que não tenha havido um controle mais científico da experiência (por exemplo: com aplicação de um pré e pós-teste), constataram-se resultados empíricos que deram conta de

aspectos relevantes, tais que:

a) Tanto na Escola de Aplicação quanto nos estabelecimentos da rede, verificou-se que o professor (estagiário) era uma determinante e não uma variável no que se referia ao maior ou menor êxito das crianças.

b) Houve (de forma geral) maior progresso das crianças da Escola de Aplicação - o que não se deve ao fato de terem talvez essas crianças um nível econômico mais elevado (ainda que saibamos que mais de 20% dessas mesmas crianças pertencem a níveis econômicos que poderíamos considerar baixos, conforme a escala de profissões); tais resultados se devem antes ao trabalho conjunto desenvolvido pela Coordenadora Nívia Gordo, pelos professores de Português da Escola, pelo trabalho dos estagiários e pela supervisão da Prática de Ensino.

c) Foram verificados também resultados bastante positivos em algumas escolas da rede, na medida em que, além da determinante professor, o trabalho contou com apoio do professor de classe, da orientação e direção do estabelecimento- que valorizaram o estágio aos olhos das crianças durante todo o tempo de sua realização.

d) Observou-se, por outro lado, um quase que total malogro naqueles estabelecimentos onde os estagiários não contavam com apoio e, pelo contrário, sofriam boicotes à realização das atividades (exemplos: escola fechada no horário previsto; crianças dispensadas por motivos os mais diversos; advertências negativas com respeito à atividade estágio que, no fundo, só serve para atrapalhar o funcionamento da escola.)

Falei em quase total malogro, pois, mesmo dentro das condições as mais adversas, alguns estagiários conseguiram resultados bons, mesmo desenvolvendo suas atividades na porta de entrada dos prédios ou nos pátios reservados para recreio.

Detalhes mais numerosos serão acrescentados quando da apresentação do texto definitivo do presente relato.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESTUDO

Profa. Olga Molina
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O objetivo desta comunicação é dar notícia de um plano de trabalho que se desenvolve atualmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O plano tem como hipótese geral que alunos submetidos a treinamento em habilidades de leitura devem compreender melhor textos informativos (e tornar-se responsáveis pela sua própria aprendizagem a partir de textos escritos) que alunos não treinados. A compreensão de leitura, no presente trabalho, é entendida como uma habilidade através da qual o leitor se torna capaz de, após a leitura de um texto, parafraseá-lo, utilizando vocabulário adequado e respeitando a organicidade textual (parágrafos, partes, itens, etc.) bem como torna-se capaz ainda de avaliar criticamente o texto lido.

O trabalho envolve professores da FEUSP (área de Prática de Ensino), alunos estagiários de Prática de Ensino de Português e alunos de 1º grau.

Uma aplicação piloto foi realizada no segundo semestre de 1982 em 21 (vinte e uma) escolas da 13a. DE da Capital. Os dados provenientes de pré e pós testes de compreensão de textos, de questionários respondidos pelos sujeitos (alunos de 1º grau), bem como dos relatórios dos estagiários serão apresentados por ocasião do ENPE. Tais dados permitirão uma avaliação do trabalho desenvolvido, visando a melhoria do plano para re-aplicação, antes de divulgação maior junto aos professores da rede de ensino (etapa final do trabalho).

A LEITURA GLOBAL EM DIDÁTICA

Profº Laudir Barufi

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

perfaz a própria natureza significativa do texto lido. Figurativamente, é como se o conteúdo do texto se deslocasse para aquém de sua moldura, à semelhança do que profetizou Velasquez em seu quadro Las Meninas (Foucault).

Apesar das hipóteses imprecisamente delineadas, já se vislumbra um fecundo roteiro pedagógico acalentando essas propostas, mas, antes de tudo, antecipando graves responsabilidades de reflexão e pesquisa.

A tendência atual do ensino de Linguagem e Literatura, ao ressaltar o emprego de textos, reitera um antigo desafio científico à Didática, exigindo desta uma mais precisa reflexão sobre o problema da leitura. Muito embora o assunto já tenha sido exaustivamente tratado em outras áreas científicas, a ponto de ter engendrado novas ciências, como a Psicolinguística, originária das análises da percepção linguística em Psicologia, a Semiótica, resultante das reflexões hermenêuticas em Filosofia, está ainda por se lhe definir um campo específico dentro ou a partir da Didática enquanto dedicada aos estudos sobre o ensino da linguagem. Aos professores de Prática de Ensino de Linguagem importa mais este trabalho, podendo mesmo vir a depender disso a própria razão de suas propostas pedagógicas.

Na Didática, pela sua própria natureza científica, o problema deve-se colocar em termos de método e viabilidade pedagógica, o que nos sugere que uma metodologia da leitura deva engendrar, por sua vez, uma gramática de leitura. Assim, o objeto desta reflexão se apresenta deveras amplo, mas, ainda assim, deve ser encaminhado nos dois aspectos. Nesses termos, parece, o método visaria o signo, justificando-lhe a estrutura e conferindo-lhe um caráter analítico.

De antemão se colocam algumas exigências, como a da globalidade da percepção (Gestalt), diversidade dos graus de concretude (Moles), reedição textual (Eco), etc. Para corresponder a tudo isso parece necessário explicitar a inerência ao signo da intencionalidade husserliana (Merleau-Ponty) deslocando o universo das significações, que a Semiótica nos propõe impresso, para fora do texto, para o gesto decodificante de quem lê; a leitura, pois, não apenas permite uma percepção analítica formal, mas implica em formulação que, à guisa de resposta,

A PRÁTICA DE ENSINO:

UM MOMENTO NÃO SÓ DE AÇÃO, MAS TAMBÉM DE REFLEXÃO

Profa. Rosa Maria Hessel Silveira
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A presente comunicação consiste de algumas reflexões sobre a Prática de Ensino em Português, sedimentadas a partir de uma experiência específica, qual seja a de docência na referida disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

Caracteriza-se a Prática de Ensino em nossa Universidade, não só nos Cursos de Letras como também em outras licenciaturas, como disciplina terminal, que o aluno faz ao término de um curso e que teria o mágico valor de transformar o estudante em professor, o teórico no prático. Sem dúvida, essa aparente desvinculação da Prática de Ensino com o currículo de Letras - disciplina da área de Língua e de Literatura - se deve, em parte, ao fato de ser a Prática de Ensino ministrada em unidade que não o Instituto de Letras, ou seja, na Faculdade de Educação. É possível que essa situação se estenda a outras universidades, de forma mais ou menos atenuada, e ela se enquadra numa perspectiva mais geral. Dentro dessa perspectiva, o Curso de Letras é visto como um curso destinado a formar pessoas entendidas em Línguas e Literatura e não como uma instituição destinada a preparar educadores. O ser professor seria uma espécie de apêndice inevitável para a manutenção pessoal de um profissional em Letras, cujo campo de trabalho é bastante limitado. Resultante dessa concepção - academicista e mesmo elitista - seria, por exemplo, o fato de a Prática de Ensino ser contemplada com um mínimo de horas-aula. Afinal, é corrente a opinião de que a Prática de Ensino representa mais uma exigência legal do que uma oportunidade real de experimentação, "porque se aprenderia a dar a aula na escola".

Essas seriam idéias encontradiças nos meios universitários, às vezes trazidas pelos próprios alunos, os quais, em sua maioria, as têm reformulado.

Por outro lado, a Reforma Universitária, com a semestralização do ensino e a criação de disciplinas opcionais que permitem ao aluno construir em parte o seu próprio modelo de formação, destruiu a homogeneidade que uma turma de alunos de Prática de Ensino poderia ter. Numa mesma turma, por exemplo, encontramos alunos que estudaram ou não Literatura infanto-juvenil, estudaram ou não Linguística Aplicada e, mesmo, por terem cursado disciplinas em semestres diferentes e eventualmente professores diversos, têm informações que repercutem em uma formação diferente.

Qual a solução encontrada por nós frente a esse conjunto de fatores?

Em primeiro lugar, foi feita uma opção por um trabalho preparatório do estágio, que consiste na discussão de temas relevantes para o ensino de língua e literatura de forma geral. Com efeito, o estágio é um episódio - ainda que possa ser significativo - na vida de um futuro professor, e uma preparação que se esgotasse nesse episódio caducaria no momento em que ele terminasse. Nesse sentido, encaramos a Prática como um momento de reflexão do aluno sobre o que ele adquiriu no Curso, sobre as relações entre esse conhecimento teórico e a realidade de sala de aula e do contexto educacional, e sobre as exigências que ele terá de enfrentar se se propuser a ser um professor consciente.

Com a sucessão de experiências, semestre após semestre, foram estabelecidos os temas mais fecundos para essa reflexão prévia. É assim que, na área de Língua, são abordados temas como: as implicações de alguns pressupostos lingüísticos no ensino de língua materna, a questão de correção lingüística no ensino (aspectos lingüísticos e didáticos), o ensino de gramática (que gramática? por que gramática?), relevância e seqüência de conteúdos gramaticais na organização do programa, exercícios gramaticais (a que diferentes objetivos servem? como organizá-los?), estratégias para desenvolvimento de habilidade de linguagem oral e a abordagem didática da ortografia. É evidente que nem todos os temas são novos para todos os alunos; mas, considerando a já citada heterogeneidade de formação dos mesmos e o momento em que essa discussão se dá - imediatamente antes de uma etapa prática - comprehende-se a receptividade que a mesma encontra entre os alunos, os quais, dessa forma, têm a

possibilidade de reprocessar informações esparsamente colhidas no curso e adquirir informações novas, na procura de uma síntese pessoal.

A experiência também tem nos mostrado, como recurso motivador para essa discussão, a eficiência de leituras ligadas ao tema em debate, cuja síntese é apresentada ao grande grupo por um aluno que a preparou. Na seleção de leituras a serem realizadas pelos alunos, procura-se também certa variedade de posições teóricas - para discutir gramática, podemos começar por Bechara, ou por Génouvrier & Peytard, ou por Baptista ... Parece-nos importante que certas questões sejam apresentadas sob vários ângulos e que se dê ao aluno o espaço para ele se situar, a partir do que se discutiu. É inegável que se corre o risco de, mesmo subliminarmente, transmitir crenças e preferências quanto à postura de ensino, mas isso não ocorreria sistematicamente de forma intencional.

Qual tem sido a repercussão desse sistema de trabalho?

Poderíamos dizer que ela tem sido satisfatória e gratificante. Ao final da disciplina, é de praxe solicitar aos alunos que façam, por escrito, a avaliação da mesma. Nessas avaliações, em que não faltam críticas a pontos falhos, de forma geral os alunos não se esquecem do seminário inicial, cuja lembrança poderia se apagar ante o impacto emocional do estágio, que lhe é posterior. E falam, por exemplo, na integração, que isso proporciona ao grupo, nas muitas discussões em aula, o que certamente é um ponto positivo, nas leituras feitas, abrangendo aspectos bastante interessantes, na oportunidade de analisar e comentar livros didáticos, de grande importância e nas aulas que nos desenvolveram um senso crítico em relação a muitos aspectos dos conteúdos trabalhados nas salas de aula. Um aluno menos sintético afirma que achou importantes as apresentações dos alunos, porque é uma forma de nos envolver com questões fundamentais do nosso ensino. Como depoimento final, poder-se-ia citar, de uma formanda do segundo semestre de 1982 a afirmação de que a Prática de Ensino é uma das únicas disciplinas que realmente busca solucionar as dúvidas que temos sobre como agir perante uma turma de alunos, buscando auxiliar-nos em relação a como, quando e por que ensinar.

O ESPAÇO NA LITERATURA - NA PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Profa. Ligia Marrone Averbuck
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Síntese de questões a serem colocadas na comunicação sobre: O espaço na Literatura - na Prática de Ensino de Português (EDU-224) - Proposta elaborada a partir de experiência realizada na disciplina, oferecida pela Faculdade de Educação da UFRGS, integrando o currículo do Curso de Letras.

1. A Experiência do Rio Grande do Sul - por um trabalho interdisciplinar.
2. Considerações sobre a orientação na área de literatura.
A Formação do professor de Língua e Literatura - a questão das licenciatura; alguns problemas ou O Espaço da Literatura.
1. A Prática de Ensino como tomada de consciência do aluno de Letras: o momento de reflexão; o perfil do aluno de Prática de Ensino - suas dificuldades, a vinculação da teoria (o discurso universitário) à prática docente. Para que preparam os Cursos de Letras?
2. O ensino da língua e da literatura no 1º e 2º grau - seu sentido como prática político-pedagógica. A necessidade de um ensino voltado:
 - a) para a realidade (social e psicológica)
 - b) para um objetivo transformador
3. A especificidade do ensino da língua e da literatura - duas realidades; diferenças na formação do professor; a necessidade do orientador especializado, num trabalho de equipe. A interdisciplinaridade da Prática de Ensino de Português (próprio nome da disciplina não corresponde mais aos currículos oficiais de 1º e 2º grau).
4. O ensino de 1º e 2º grau: a diversificação do enfoque, tendo em vista: a realidade psicológica do aluno, seu nível de desenvolvimento e interesses; a diversidade dos objetivos no ensino da língua. Consequências na Prática de Ensino.

5. Proposta breve para um programa mínimo na área do ensino da literatura que atenda a:

- a) Orientação para a leitura; a questão da seleção de textos. Interesses de leitura e faixa etária; a questão da leitura no seu enfoque cultural; a questão da compreensão; métodos de desenvolvimento.
- b) O livro didático: problemas a serem analisados, do ponto de vista dos textos.
- c) As formas literárias (gêneros): tratamentos possíveis em 1º grau; formas de exploração da leitura de textos literários em 1º grau (poesia, ficção, teatro, etc).
- d) Leituras de textos não literários. O aproveitamento dos MCM. O jornal na sala de aula:possibilidades, etc.
- e) O ensino da literatura no 2º grau: questões. O objetivo, a inserção na realidade cultural. A perspectiva da literatura em sua integração com outras manifestações culturais. A história da sociedade, a teoria e a crítica, auxiliares de leitura. Um projeto para a compreensão da literatura brasileira: a leitura comentada, a leitura livre, a socialização da leitura e o debate como modos de reflexão. A leitura crítica - objetivo final.

COMENTÁRIOS SOBRE QUATRO MÉTODOS PARA ENSINO DE ALEMÃO:
SCHULZ-GRIESBACH/ BNS / DEUTSCH 2000 / BNS (NOVA ELABORAÇÃO)

Profa. Lilian de Abreu Pessoa
Faculdade de Educação da USP

1. Introdução

2. Deutsche Sprachlehre für Ausländer (Método de língua alemã para estrangeiros) de Schulz-Griesbach.
 - 2.1. Divisão do curso: grau básico e grau médio
 - 2.2. Material complementar
 - 2.3. Destinatários
 - 2.4. Objetivos
 - 2.5. Concepção metódico-didática: textos e parte gramatical
 - 2.6. Apreciação do método
3. Deutsch als Fremdsprache (Alemão como língua estrangeira) de Braun, Nieder e Schmöe
 - 3.1. Divisão do curso: grau básico e grau médio
 - 3.2. Material complementar
 - 3.3. Destinatários
 - 3.4. Princípios fundamentais e objetivos
 - 3.5. Concepção metódico-didática: partes de cada lição
 - 3.6. Apreciação do método
4. Deutsch 2000 (Alemão 2000) de Roland Schäpers
 - 4.1. Divisão do curso: grau básico e grau médio
 - 4.2. Material complementar
 - 4.3. Destinatários
 - 4.4. Objetivos
 - 4.5. Concepção metódico-didática: partes de cada lição
 - 4.6. Apreciação do método

5. Deutsch als Fremdsprache- Neubearbeitung (Alemão como língua estrangeira- Nova elaboração) de Braun, Nieder e Schmoe.

5.1. Graus: apenas grau básico

5.2. Material complementar

5.3. Destinatários

5.4. Objetivos

5.5. Concepção metódico-didática: partes de cada lição

5.6. Apreciação do método

6. Conclusão

7. Bibliografia

A REALIDADE DA PRÁTICA DE ENSINO DE ALEMÃO
NO INSTITUTO DE LETRAS, CIÊNCIAS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO DA UNESP, CAMPUS DE ARARAQUARA

Profa. Masa Nomura
UNESP - Campus de Araraquara

A Prática de Ensino de Alemão, no Campus de Araraquara, conta com 30 horas-aula distribuídas nos dois últimos meses do ano letivo. As aulas, em geral, ficam a cargo dos professores da própria área de Letras, em vista do problema de conteúdo. Assim, a Prática desvincula-se, de certa forma, das chamadas Disciplinas de Formação Pedagógica pertencentes à área de Educação, pois o contato entre os docentes de uma e de outra área é mínimo, não havendo, por assim dizer, uma troca de informações e de experiências dentro do domínio pedagógico.

No que concerne à Didática e Metodologia utilizadas, tomamos como base os métodos de ensino de Alemão adotados nos cursos regulares de graduação. No nosso caso específico, os métodos e técnicas adotados são os do Braun-Nieder-Schmoe (BNS)¹ e do Rautzenberg (Aufbaukurs Deutsch). A orientação pedagógica que seguimos é a do Instituto Goethe, que todo ano oferece aos professores da área de Alemão um curso de metodologia e didática em nível de aperfeiçoamento.

No que respeita ao Estágio Supervisionado, no caso específico de Alemão, isto é praticamente inviável. Em nenhuma escola de 2º grau de Araraquara consta a disciplina Língua Alemã em seu currículo. De nossa parte, houve uma tentativa de formação de uma classe especial de Língua Alemã numa escola da cidade, com o objetivo único de possibilitar aos alunos do 4º ano a realização de um pseudo-estágio. Pedimos permissão ao diretor da escola para formar um núcleo de alunos do 3º colegial interessados em ter uma noção, ainda que leve, de língua alemã, e assim, tivemos oportunidade de testar as habilidades de nossos alunos numa escola de verdade. O resultado ficou muito a desejar, justamente por se tratar de um curso avulso e sem continuidade. Outra experiência que tivemos foi o estágio num curso de Alemão Optativo dado num seminário católico da cidade. A experiência, entretanto, não deu certo, uma vez que a metodolo-

gia e a didática empregadas não coincidiram com as nossas. Tudo isto, na verdade, indica que o Estágio Supervisionado das línguas que não constam do currículo do 1º e 2º graus é apenas um nome pomposo para algo inexistente. Nossos alunos estagiaram, quando possível, nos cursos de Alemão do próprio Instituto. Às vezes, nem é possível a realização de um estágio regular numa determinada classe, uma vez que as nossas aulas de Prática estão atualmente colocadas nos dois últimos meses do ano letivo, fase caracterizada por revisão de matéria, realização de provas e outros problemas próprios desse período do ano escolar.

Conclusão: É impossível levar-se a sério um curso de Prática de Ensino de Língua Estrangeira nos moldes como são realizados os cursos no interior do Estado, devido à ausência de infra-estrutura. Procuramos dar aos nossos alunos o conhecimento de estratégias de ensino fundamentais para o exercício da profissão, falta-nos, porém, a contrapartida disto, que é a existência de cursos regulares em escolas de 2º grau, onde se possa testar, de verdade, a habilidade de ensino dos nossos formandos.

PARA UMA RECONSIDERAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PRÁTICA DE ENSINO

Profº Lynn Mário T. Menezes de Souza
PUC/SP

O ensino da língua estrangeira tem mostrado uma tendência a se preocupar principalmente com o aspecto metodológico ao detimento do aspecto pedagógico de objetivos, prioridades e necessidades. Essa tendência se reflete atualmente em vários cursos de Prática de Ensino da língua estrangeira.

Em luz disso, a situação atual será esboçada neste trabalho, seguida de uma proposta para a redefinição de objetivos em termos de uma hierarquia de prioridades..

As implicações dessa abordagem para os cursos de Prática Ensino da língua estrangeira serão focalizadas.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PRÁTICA DE ENSINO DE
PORTUGUÊS E DE INGLÊS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Profa. Vera Maria Tietzmann Silva
Universidade Católica de Goiás

Os departamentos de Letras e de Educação da Universidade Católica de Goiás, através dos professores de Prática de Ensino de Português e Prática de Ensino de Inglês, promoveram em agosto um seminário de metodologia de ensino que ora passamos a relatar.

Em consonância com as grandes linhas que orientam a vida acadêmica de nossa universidade e atendendo à proposta de estágio definida no Plano das Políticas Orientadoras da Vida Acadêmica, da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, que busca no estágio uma integração ao Projeto Social da Universidade, transformando-o num instrumento de interferência, avaliação e integração social, propusemo-nos a realizar uma atividade de estágio e de integração comunitária, concretizada num seminário de metodologia que tivesse lugar no próprio campo de estágio, envolvendo também seu corpo docente e administrativo.

O tema desenvolvido foi Material de Apoio Pedagógico, escolha originada da observação de estágios anteriores que evidenciavam uma grande carência de motivação e de recursos didáticos, tanto por parte dos estagiários, como dos docentes da própria escola-campo. Dessa forma, a atividade proposta buscou revestir-se das características de estágio, extensão, feedback para as práticas de ensino e as matérias curriculares, e integração comunitária, tendo por objetivos:

- a. promover a integração UCG-comunidade
- b. fortalecer a relação entre teoria e prática
- c. propiciar a realização de um trabalho conjunto entre alunos de prática, supervisores e docentes da rede de ensino público
- d. conceder aos alunos de prática a oportunidade de testar sua habilidade e criatividade na elaboração de material didático

e. enriquecer o acervo de material didático da escola-campo envolvida no seminário através da doação dos trabalhos confecionados durante o encontro.

O seminário compreendeu duas fases distintas. A primeira, realizada na universidade, constou de uma exposição sobre diversos tipos de material de apoio pedagógico (cartazes, jogos, etc), mostrando suas características, modo de confecção, uso e aplicabilidade a conteúdos de inglês ou de português. Para tanto utilizaram-se apostilas, transparências e modelos de todos os materiais sugeridos. A segunda fase, realizada na escola, foi uma manhã de atividades intensivas de confecção de material, sob a supervisão dos professores de prática. Para esse encontro os alunos já trouxeram feitos de casa alguns cartazes e jogos. A escola cedeu parte do material utilizado (cartolina, cola, tinta) e os alunos o restante (tesouras, papel-cortaz, recortes). Tudo que resultou dessa experiência foi doado à escola, prevendo-se um encontro entre os docentes da escola e os professores de prática para orientação de uso. Ao final da atividade, mandamos fotografar parte do material e montou-se um áudio-visual sobre o assunto, a ser exibido na escola-campo (quando do encontro), na universidade (para a nova turma de prática) e, caso o planejamento o permitir, neste Encontro Nacional de Prática de Ensino.

Os frutos de seminário logo se fizeram sentir, pois os estagiários, empolgados com a experiência, enriqueceram suas aulas com cartazes, jogos e passatempos. Para os estagiários, isso resultou em maior segurança e para os alunos, em maior motivação, o que, sem dúvida, melhorou sensivelmente o desempenho docente.

Para os próximos semestres pretendemos continuar a oferta de seminários, seguindo essa mesma sistemática, mudando, à penas, o tema de estudo de cada um.

Uma Proposta de Inovação na Organização do Curso
 PRÁTICA DE ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.
 RELATO E AVALIAÇÃO DE UM EXPERIMENTO.

Este trabalho tenta relatar, o mais objetivamente possível, o curso de Prática de Ensino ministrado por mim na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 1982.

Aspectos referentes ao conteúdo programático e ao equilíbrio entre as diversas fases desenvolvidas são amplamente relatados e avaliados a partir de dados colhidos em discussões acadêmicas com os alunos, a partir de uma observação informal em sala de aula e a partir de dados fornecidos pelas alunas no final do curso.

MINI ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Profa. Elza Nadai
 Faculdade de Educação da USP

Estamos propondo uma reunião dos professores de Prática de Ensino de História, das diferentes instituições de ensino do país, aproveitando a oportunidade do Encontro Nacional¹ de Prática de Ensino, visando:

1. Analisar os programas e as condições da disciplina nas diferentes instituições de ensino;
2. Arrolar os principais problemas referentes à disciplina;
3. Discutir a bibliografia usada;
4. Captar e sistematizar as principais linhas de ensino e de pesquisa adotadas na referida disciplina;
5. Identificar e analisar os diferentes tipos de estágios supervisionados propostos pelos cursos de Prática de Ensino.