ANEXO AO PROCESSO Nº. 278/93- C.M.

Ana Maria Lombardi Daibem

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Possibilidades de Construção de uma Prática Inovadora

Marília
1997

unesp

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

MFN
2501

CLASS. 370.733
D 132 p
TOMBO: 846

ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM

SVE

A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INOVADORA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

T. 896

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.

1410000846

Marília
1997

unesp

Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Bauru

370.7
D13p

Daibem, Ana Maria Lombardi
A prática de ensino e o estágio supervisionado : possibilidades de construção de uma prática inovadora / Ana Maria Lombardi Daibem. -- Marília, 1997.
000f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências.

Orientador: José Misael Ferreira do Vale

1. Educação 2. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 3. Inovação Pedagógica 4. Ação Pedagógica Coletiva 5. Universidade Estadual Paulista 6. Faculdade de Filosofia e Ciências I. Título

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Orientador: Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale

Banca Examinadora:

Profª Drª Leonor Maria Tanuri

Prof. Dr. Luís Carlos Canêo

Profª Drª Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

Profª Drª Maria da Glória Minguili

Dedicatória

Parafraseando BRECHT ao ensinar que aqueles que lutam a vida inteira são imprescindíveis,

dedico este trabalho a Isaias Milanezi Daibem, *"sempre companheiro"*, testemunhando nossa opção de *"sermos um"*.

Na sua pessoa, símbolo de luta, dedico também a todos aqueles que se engajam na construção de uma sociedade justa e fraterna.

Agradecimentos

A meus pais, Henrique e Eretilde, pelo carinho com que cultivaram meu processo de educação;

A Maria de Lourdes, minha irmã, pelo quanto partilhamos nossa existência;

Aos nossos filhos queridos: Daniel Henrique, Luciana, Célio Guilherme, João Paulo e Mariana, pelo quanto compreendem e valorizam nossas opções de vida, estudo e trabalho;

Ao Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale pela orientação competente e dedicada;

Aos Professores: Drª Leonor Maria Tanuri, Dr. Luiz Carlos Canêo, Drª Maria Beatriz Loureiro de Oliveira e Drª Maria da Glória Minguili, pelas preciosas reflexões que me proporcionaram para o aprimoramento deste trabalho;

Aos Colegas do Departamento de Educação do Campus de Bauru, pelo apoio e compreensão nas ausências em função deste estudo;

Aos Colegas da UNESP: Drª Adriana J.F. Chaves, Ms. Antonio Francisco Marques, Dr. Fausto Foresti, Ms. Maria Cristina S. Lunardelli e Drª Miriam Celí Pimentel Porto Foresti, pelo apoio e incentivo;

Aos Professores do Campus de Bauru e alunos da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que compartilharam esta experiência;

Aos Professores e Alunos da Rede Pública de Ensino pela acolhida e participação;

Aos Companheiros do Grupo de Pesquisa: Adriana Lourenço Lopes, Claudemir Furlan, Ms. Maria Regina Cavalcante e Roberta Stangherlim pela disponibilidade e dedicação;

Aos Companheiros, Profª Aparecida de Araújo, Elaine Correia Cerigatto, Profª Valéria Biondo, que realizaram com empenho e competência os trabalhos técnicos desta tese;

A todos os amigos que embora não citados, foram estímulos valiosos para a construção deste trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

DAIBEM, A.M.L.. A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: possibilidades de construção de uma prática inovadora. Marília, 1997, 273 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília

RESUMO

Partindo da prática social vivida na área da educação, este trabalho acredita na possibilidade de inovar a ação pedagógica no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Psicologia da UNESP, Campus de Bauru. Seu objetivo é formar o Psicólogo Educador-Docente com a finalidade de contribuir para a conscientização de profissionais/cidadãos, dispostos a participarem na construção de uma sociedade economicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e culturalmente plural. Foi realizada um pesquisa-ação fundamentada na Filosofia da Práxis e na Pedagogia Histórico-Crítica e Libertadora, desenvolvendo a metodologia ação-reflexão-ação na dimensão dialética/dialógica. O estudo retomou na literatura, os desafios da formação do educador, revendo a trajetória da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Escola Normal às Licenciaturas, direcionando-o para o interior da UNESP e para o curso de Psicologia de Bauru. Olhando a realidade rumo a uma ação inovadora, foi caracterizada a prática pedagógica dos professores de Psicologia no ensino médio. Descrita a prática pedagógica e os resultados obtidos no período de 1992 a 1996, a autora conclui ser possível, reconstruí-la, gerando mudança qualitativa na disciplina, que poderá contribuir para se rever o projeto político-pedagógico do curso. Falando de uma prática pedagógica inovadora em construção, o trabalho de pesquisa sugere propostas que sustentam o aprimoramento da desejada formação de Psicólogos Educadores-Docentes, definindo, assim, uma práxis pedagógica comprometida com a escola pública.

Palavras-Chave: Educação; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; Inovação Pedagógica; Ação Pedagógica Coletiva.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: FALANDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 01

CAPÍTULO I: BASES TEÓRICO-PRÁTICAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA 14

CAPÍTULO II: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A QUESTÃO DA PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA 36

- Da Escola Normal à Licenciatura..... 37
- Licenciatura: o caso da UNESP (1976-1996)..... 75
- A Prática de Ensino nas Licenciaturas da UNESP: o Simpósio de 1993 81

CAPÍTULO III: OLHANDO A REALIDADE 88

- Rumo a uma Prática Inovadora 89
- Pesquisa e ação pedagógica 101
- A Prática Pedagógica de Professores de Psicologia no Ensino Médio 106
- Psicologia na UNESP: a experiência do Campus de Bauru (1969-1996)..... 155

CAPÍTULO IV: O PRIMADO DA PRÁTICA 170

- A Prática e seus Resultados 171
- Lições da Prática 205

BIBLIOGRAFIA: 216

ANEXOS: 228

- Questionário para alunos egressos 229
- Questionário para professores 231
- Roteiro para Observação e Avaliação de Aula 246
- Plano de Aula 248
- Roteiro para o Relatório de Estágio 249
- Roteiro para Planejamento de Curso 251
- Roteiro para Elaboração do Projeto de Pesquisa e/ou Intervenção 253
- Plano de Curso 256
- Orientações para o Relatório de Estágio 257
- Projetos de Pesquisa e/ou Intervenção realizados no período de 1993 a 1996 259
- Resumos de Projetos de Pesquisa e Intervenção realizados pelos alunos de Prática de Ensino de Psicologia 263
- Parâmetros Norteadores para a Avaliação de Disciplinas 276
- Subsídios básicos para elaboração de Projetos Pedagógicos 279
- Avaliação Global (1º e 2º Semestre) 291
- Avaliação - 1º Semestre 293
- Avaliação - 2º Semestre 294

ABSTRACT: 295

INTRODUÇÃO

FALANDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

"Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediados pela realidade". (FREIRE, 1981:79)

unesp

INTRODUÇÃO
FALANDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma prática pedagógica para ser compreendida e avaliada requer, dentre outros aspectos, informações sobre a história de vida daquele que atua como sujeito mediador. Conforme afirma GRAMSCI:

> "(...) não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu desenvolvimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado". (1981:40).

Nesta perspectiva passo a relatar que vivenciei as primeiras experiências na prática docente, quando ainda cursava graduação em Pedagogia no período de 1967 a 1970. Iniciei substituindo eventualmente aulas no então denominado Curso Normal, empenhando-me para contribuir à altura na formação dos futuros professores e conseqüentemente aprendia também a ser professora. Atuando em aulas noturnas, nos "cursos de madureza", com alunos trabalhadores, muitos deles ferroviários, certamente eu era entre eles a pessoa de menos idade e menor experiência de vida. Procurava ali ensinar o saber que privilegiadamente tinha acesso na Faculdade, transmitindo-o aos jovens e adultos, cuja existência sofrida era penalizada pela exclusão que lhes impunha a sociedade individualista e competitiva, organizada desigualmente, que perdura infelizmente até os dias atuais. Diante destes fatos foi emergindo gradativamente uma visão de educação, que posteriormente identifiquei com a concepção dialética e dialógica, que convivem na minha trajetória, conforme explica DEMO:

> "Na história, as faces sempre dialogam (...) dialeticamente, ou seja no campo eletrificado do conflito, onde entendimento e desentendimento são partes integrantes da totalidade comunicativa. Porque diálogo autêntico é uma fala contrária (...).

unesp

> Para haver diálogo, é mister haver interesses contrários (contrariados). (...) Termos contraditórios não são dialéticos porque eles somente se excluem. Não formam um todo dinâmico, de repulsa e necessitação. Termos contrários são especificamente dialéticos, porque constituem os componentes essenciais das totalidades históricas". (1995:61-2).

Ao concluir a graduação, reafirmei a opção pela educação, decisão que reconheço ter sido cuidadosamente tecida na convivência com muitas pessoas que me ajudaram a crescer, porque certamente valorizavam a vida e acreditavam na possibilidade do "vir a ser" das pessoas.

Considero importante ressaltar que embora a formação sistemática desenvolvida no âmbito escolar tenha ocorrido nas "melhores escolas" da região onde residia, estas eram também apenas "o que podiam ser" naquele determinado momento histórico. Por esta razão, afirmo que a oportunidade de participar do grêmio estudantil, do centro acadêmico, de movimentos políticos e religiosos constituíram um processo de educação assistemática e paralela, de muito siginificado para a "tomada de consciência" rumo à "conscientização"[1], que então se descortinava.

A opção pela educação foi também orientada durante o Curso Normal de modo privilegiado, porque convivi com Professores e EDUCADORES. Estes testemunharam e me recordam ALVES:

> "A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária. (...) educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma estória a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os ligam aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal." (1984:19-13).

[1] Segundo Freire (1980 e 1982) "tomada de consciência" freqüentemente limita-se a uma aproximação espontânea sem caráter crítico. A "conscientização" supõe o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permitindo desvelar a realidade; é o conhecimento com postura epistemológica definida que contém até elementos de utopia.

unesp

Nos primeiros três anos após a graduação, vivenciei uma experiência profissional rica em aprendizagens, ao transitar na Educação Básica e Superior. Concomitantemente atuei como docente e orientadora num colégio de elite, numa escola pública noturna de periferia e iniciei também a docência numa faculdade, vivendo situações díspares.

O momento político que atravessávamos, a diversidade de contextos, as contradições, conquistas, encantos e desencantos, vividos e compartilhados com companheiros muito especiais, abriram-me os horizontes, ampliaram-me a visão de mundo e fizeram-me compreender que o caminho da educação não era para mim apenas uma profissão e, sim, uma causa e um projeto de vida. Então entendi que vemos

> "(...) muitas pessoas morrerem porque julgam que a vida não é digna de ser vivida" (...) "outros, paradoxalmente, sendo mortos por idéias ou ilusões que lhes dão uma razão para viver - razões para viver, são também excelentes razões para morrer. Concluo, portanto, que o sentido da vida é a mais urgente das questões". (CAMUS, A. apud ALVES, 1984:20).

Nos nove anos seguintes, atuei numa instituição, cuja finalidade era a formação profissional. A perspectiva inicial de atuar como Orientadora Educacional foi extremamente convidativa e altamente enriquecedora. Porém, sob pressão do movimento pseudo-desenvolvimentista, que propunha o chamado "milagre brasileiro" da década de 70, a concepção de formar foi substituída ostensivamente pelo treino imediatista de mão-de-obra a serviço da acumulação de capital. Nesta etapa deparei-me com as imposições oriundas da Pedagogia Tecnicista, centradas nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que geram conseqüências na educação, como explica SAVIANI:

> "Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas das mais diferentes matizes. (...) se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importanta é aprender a fazer". (1993:24-5-6).

unesp

Concretamente ocorreram mudanças na instituição onde atuava: a função de "Orientador Educacional" foi substituída pela função de "Orientador Técnico"; os cursos de formação profissional com duração de 3 a 4 anos foram substituídos por uma diversidade de programas com 10 a 60 horas de aulas em média. Os cursos de curta duração, além de prepararem o profissional para "saber fazer" tarefas específicas, compartimentadas, também eram uma estratégia para "fazer crescer" o índice demonstrativo de produção de mão-de-obra. Ao término do primeiro ano das mudanças efetuadas e sem ter ocorrido grandes alterações na equipe técnica e docente, o relatório anual afirmava terem sido formados por volta de 14.000 profissionais, em contrapartida à média de 400 alunos, que anualmente concluíam os cursos de formação profissional nos anos anteriores.

Após o pseudo-avanço da produção, surgem diretrizes que exigem de cada profissional da instituição o compromisso mensal de atingir determinado índice de arrecadação financeira, prevalecendo os programas mais rentáveis. Quando a prioridade não era mais a educação do trabalhador, quando um programa de significado social denominado "Jovem Primeiro Emprego"[2] foi desativado, porque promover assessoria empresarial era mais lucrativo para a instituição, decidi que ali não era mais o meu lugar.

Revendo estes fatos, mais uma vez recorro a ALVES que com clareza e propriedade nos ajuda interpretá-los:

> "Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucaliptos, não é tudo árvore, madeira?"
>
> (...) "cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem uma cidadania num mundo específico" (...) "O educador (...) habita um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas." (1984:12;3-4).

[2] Este trabalho foi publicado em: DAIBEM., A.M.L. et al. - Programa Jovem - Primeiro Emprego - Experiência de Bauru - São Paulo, SENAC, Documento de Trabalho nº 10, 1981.

unesp

A partir de 1981, retornei à escola pública, atuando no Ensino Médio, na formação de professores e logo a seguir, voltei à instituição de Educação Superior onde já havia atuado, para lecionar no curso de Pedagogia e Licenciaturas.

Deparei-me com questões desafiadoras decorrentes da concepção e normatização da nova estrutura definida para o Ensino Básico e para o Ensino Superior Brasileiro. Com a implantação da reforma universitária de 1968, houve a separação entre departamento e coordenação de curso, instituindo o regime de créditos, com matrícula por disciplina. Conforme explica SAVIANI:

> "Perpetuou-se no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico". (1982:54).

Em conseqüência desse modelo de universidade, atuando com inúmeras turmas de Didática, cheguei ao limite de ter que lecionar para classes com mais de 60 alunos, sendo estes oriundos de até 10 licenciaturas diferentes. A expectativa era a de que o plano de ensino a ser desenvolvido, deveria atender às necessidades dos alunos e a um padrão de ensino de qualidade! Como analisa ALVES (1984), neste contexto de massificação interessava o crédito cultural adquirido numa disciplina identificada por uma sigla e ministrada por professores descartáveis.

Com a implantação da Lei de nº 5692/71, que propunha a profissionalização compulsória para o ensino médio[3], além das dificuldades já existentes na formação de professores para as séries iniciais, esta comprometeu-se ainda mais. A Habilitação Magistério caracterizava-se na época como um curso com conteúdos e formação rarefeitos, de "segunda categoria", para o qual se dirigem em maioria quase absoluta "as mulheres com menos potencial intelectual"!

Diante deste quadro, quanto à formação do educador, perguntava-me na ocasião sobre a razão do processo de massificação do ensino em que estávamos envolvidos de maneira desconfortável e em contraposição ao

[3] Na época, a atual Educação Básica correspondia ao Ensino Fundamental de 1º grau e ao Ensino Médio, de 2º grau

unesp

que estudávamos. Lembro-me hoje, mais uma vez de ALVES que define, muito bem, a situação vivida por mim naquela oportunidade:

> "Plantar carvalhos? Como, se já se decidiu que somente eucaliptos sobreviverão?"
>
> "(...) São atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes. É depois, quando se esvai o ímpeto criador, quando as águas correntes se transformam primeiro em lagoas, depois em charcos, que se estabelece a gerência, a administração, a burocracia, a rotina, a racionalização, a racionalidade". (1984:15;8-9).

Para melhor compreender e poder intervir nas questões da educação, busquei a Pós-Graduação, cursando mestrado em Administração Escolar. Mais uma vez os horizontes se expandem, a consciência se aguça, dando continuidade à causa que move minha vida até hoje, consciente de que

> "Aquele que vigia modestamente algumas ovelhas sob as estrelas, se tem consciência de seu papel, descobre que não é apenas um servidor. É uma sentinela. E cada sentinela é responsável por todo império". (EXUPERY, 1968: 149).

Para a dissertação, elegi como tema de pesquisa a controvertida tese da municipalização do ensino fundamental, buscando melhor compreender as suas contradições políticas e administrativas, pois na época vivenciava como diretora de escola pública, dificuldades neste âmbito. Concluí o curso e defendi a dissertação em 1991, reafirmando algumas concepções sobre as quais tenho procurado sustentar um projeto de vida e atuação profissional, buscando coerência entre o pensar e o fazer. Sobre educação, afirmei por exemplo que:

> "Associamo-nos àqueles que acenam com a possibilidade de uma contra-educação, cuja consciência crítica se desenvolve no seio da sociedade capitalista através do exercício da análise crítica da realidade pelo estímulo à produção científica, pela adesão ao diálogo e pelo incentivo à contradição com vistas à

unesp

> conquista de uma unidade qualitativamente melhor". (DAIBEM, 1991:105).

Sobre as relações entre educação e sociedade, posicionei-me afirmando conforme DAMASCENO:

> "A história tem mostrado que o caminho para a ruptura com relações de exploração e dominação é o de uma revolução social e este é um processo integralmente pedagógico, cujos instrumentos necessários para sua efetivação se distribuem em âmbitos como os escolares e os profissionais. Não é por acaso que a dicotomização desses âmbitos tem servido durante séculos à burguesia, com efeito a união dialética da luta do trabalho ou do trabalho da luta com a vida escolar servirá aos educadores comprometidos com as classes trabalhadoras como iniciativa de resgatar o saber que, produzido socialmente, é apropriado privadamente pelas elites". (1989:244).

Sobre a autonomia da escola expliquei:

> "É preciso que a unidade escolar disponha não só de recursos, mas também de vontade política, e que abra espaços efetivos à informação, participação e controle por parte da sociedade. A autonomia da escola só será relevante se significar autonomia da tarefa educativa, que é obtida a partir de uma consciência crítica das possibilidades de atuação da escola em face da clientela e da comunidade a que serve, num esforço continuado e conjunto". (...) Há um espaço de encontro e de convívio humano que é potencialmente educativo. É pela ocupação desse espaço com um projeto de educação consciente e crítico que se dará substância efetiva de autonomia à escola". (DAIBEM, 1991:115).

Em 1992, após concurso público, ingressei na UNESP - Campus de Bauru, para atuar no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, na disciplina Didática e/ou Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Embora a minha expectativa primeira fosse atuar com a disciplina Didática, que já havia lecionado vários anos, me foram atribuídas as aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no curso de Psicologia.

Ao retomar a prática docente em um curso de Licenciatura, deparei-me com o "desprestígio" de atuar num curso onde, com raras exceções, ser professor é a última opção do aluno de Psicologia[4]. Não foi difícil constatar que a disciplina menos valorizada era a Prática de Ensino, cujas ações desarticuladas de um projeto pedagógico, quase sempre se caracterizam por uma seqüência de procedimentos habituais, que não correspondem a uma proposta dinâmica e engajada de educação, negando a possibilidade de ser uma práxis pedagógica.

Diante da realidade objetiva com a qual me deparei, lembrei-me de um diálogo mantido com uma das professoras da banca examinadora do concurso que havia feito recentemente na UNESP. A docente cumpria com zelo sua tarefa de argüir-me, questionando-me sobre a opção pelas disciplinas objeto do concurso, certamente querendo certificar-se das minhas competências e disposição para o cargo em questão. Afirmei-lhe que na vida fazemos opções, porém há circunstâncias que optam por nós e então nos cabe desvendar o sentido do que a existência nos oferece e mergulhar intensamente nas suas entranhas. Como afirmou MARX sobre a tese III de Feuerbach:

> "(...) são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador tem, êle mesmo, necessidade de ser educado". (1965:88).

Foi com essa disposição interior que assumi a disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, a partir do segundo semestre de 1992.

Se o desafio era penetrar no âmago desta questão, elegi a prática pedagógica do professor de Psicologia como tema do projeto de pesquisa, para o plano trienal de atividades que requer a UNESP. No início de 1993, mais uma vez reafirmei o meu compromisso com as opções e circunstâncias que me cercavam, elegendo como objeto de estudo para o programa de doutorado a formação do Psicólogo Educador - Docente, a partir do espaço propiciado pela disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

---

[4] Confirmando este fato, um estudo realizado pelo Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo detectou, em 1984, que de 10.747 Psicólogos atuantes, apenas 3,3% dedicavam-se ao ensino.

unesp

A breve reconstrução da história do processo de minha formação e atuação profissional na área de Educação, diretamente no campo da formação de professores, proporcionou-me identificar algumas concepções, que no limite das circunstâncias e do nosso grau de compreensão, foram e continuam sendo referências norteadoras da minha prática docente.

Destaco nesta trajetória, a questão de ser Professor e/ou Educador, segundo a concepção dialógica e dialética. Emerge neste relato a preocupação com uma educação voltada para o exercício da autonomia, da consciência crítica, valorizando o convívio humano e a compreensão da relação teoria e prática. Pensamos e fazemos a educação, compreendendo-a como uma das estratégias possíveis a serviço da transformação e da humanização da sociedade.

Com este pensar, assumi o fazer docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em um Departamento de Educação, que limitado às condições histórico-institucionais, atribuía estas aulas para o professor com disponibilidade de carga horária, por não ter ocorrido concurso específico para esta disciplina. Conseqüentemente, o envolvimento descontínuo dos professores atendia uma situação emergencial, dificultando o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consistente.

Observei também, que esta disciplina não merecia no contexto do curso de Psicologia, o devido reconhecimento. Embora houvesse empenho por parte dos professores que me antecederam, os esforços descontínuos e desarticulados, fruto inclusive de um curso cujo projeto pedagógico praticamente inexistia, eram também desgastados pelas barreiras que a própria estrutura universitária impõem aos departamentos e respectivos cursos.

Quanto aos alunos, a postura inicial nas aulas de Prática de Ensino era de resistência e descrédito. A idéia predominante era que as questões sobre ensino e educação são irrelevantes e conferem pouco prestígio àqueles que pretendem ser Psicólogos, função esta considerada mais nobre. Referendavam esta ótica as situações geralmente desestimulantes que os alunos constatavam durante o estágio, referentes ao ensino de Psicologia e às precárias condições de trabalho dos professores nas escolas do Ensino Médio.

Este quadro reflete a situação das Licenciaturas, que geralmente são consideradas pelos alunos e até mesmo por professores como "espaço de

unesp

perfumarias" nos cursos de graduação, sendo as disciplinas de formação pedagógica desvalorizadas pelo meio acadêmico, que deposita muitas vezes no domínio do conteúdo, a chave de uma prática pedagógica bem sucedida.

Inúmeros diagnósticos visando detectar expectativas e necessidades dos licenciandos e das instituições educacionais, assim como avaliações de cursos, de estágios supervisionados apontam insistentemente uma gama de dificuldades que, a rigor, denunciam os desacertos que comprometem a qualidade do processo de formação de educadores.

A Licenciatura por sua vez é considerada empobrecedora pela ação meramente reprodutora do saber, desvinculada das atividades de pesquisa e extensão que contemplam as esferas mais valorizadas do mundo acadêmico. Comprometem ainda mais a desvalorização da docência, os baixos salários, as precárias condições de trabalho e de desenvolvimento profissional, que socialmente descaracterizam o professor.

A prática pedagógica nos remete, dentre outras questões, a repensar o processo sistemático sobre o qual se dá a formação profissional do docente, no caso a Licenciatura - e mais especificamente, sobre a função da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Diante desta realidade, coube-me a responsabilidade de responder ao empenho do Departamento de Educação que, após anos de luta, conquistou espaço para uma função docente específica nesta disciplina, que requer uma prática pedagógica consistente e articulada, que proporcione o avanço qualitativo das questões da educação no contexto do curso de Psicologia. Consciente dos desafios acima apontados, assumi o compromisso de resgatar a importância da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular da Licenciatura.

As questões norteadoras da prática pedagógica e demais ações que constituem este trabalho, foram as seguintes:

1. Como reverter uma prática sedimentada, opaca e burocratizada da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no contexto da Licenciatura e do curso de Psicologia, para que esta disciplina seja valorizada e tenha significado no processo de formação profissional dos alunos?

2. Como proporcionar a formação de educadores-docentes competentes e compromissados com um ensino qualitativo de Psicologia no Ensino Médio?

3. Como a prática pedagógica dos futuros professores poderá ser mediadora, visando a participação do aluno no processo de re-construção da escola a serviço de uma sociedade menos desigual?

4. Como desenvolver um processo de formação de professores que articule a Universidade com as Escolas de Ensino Básico?

5. Como atender às expectativas e necessidades dos alunos de Psicologia, valorizando a dimensão do Psicólogo Educador e do Docente Psicólogo?

A partir dos problemas descritos, elaborei a seguinte questão síntese: será possível intervir na prática pedagógica vigente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e re-construí-la com o objetivo de formar o Psicólogo Educador e o Docente Psicólogo, que atue no ensino de Psicologia, tendo em vista a formação humanizadora do aluno para o desenvolvimento de uma sociedade economicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e culturalmente plural?

A seguir, no capítulo I, desenvolvo uma reflexão teórica sobre Educação, tendo em vista fundamentar a prática pedagógica na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. No capítulo II, apresento uma revisão de literatura sobre a formação do educador na história da educação brasileira, tendo como foco a disciplina em questão. Inicio o capítulo III, apresentando uma síntese da revisão histórica do capítulo anterior, analisando a dinâmica conservadorismo-inovação na realação teoria-prática. A seguir, fundamento a opção metodológica pela pesquisa-ação, apontando as três frentes de atividades que se desenvolveram concomitantes e articuladas num processo dinâmico de ação-reflexão-ação. Foram realizadas atividades de diagnóstico através da identificação das concepções de alunos egressos do Ensino Médio e de professores sobre a prática pedagógica na disciplina Psicologia; e do levantamento histórico-avaliativo do curso de Psicologia da UNESP - Campus de Bauru.

unesp

No capítulo IV, através de um texto explicativo, registro as atividades de intervenção e avaliação na prática pedagógica da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, no período de 1992 a 1996 e no Conselho de Curso de Psicologia. Concluo este trabalho extraíndo as lições vividas que referendam possibilidades de construção de uma prática inovadora. Respondo ainda as questões que o nortearam e aponto propostas para uma educação de qualidade, em relação ao ensino e à sociedade

unesp

Capítulo I

Bases Teórico-Práticas da Ação Pedagógica

"(...) é preciso perguntar, a cada momento, como a teoria e a prática foram e são produzidas, qual sua gênese e sentido historicamente necessários, (...). Contra toda repetição monótona do já-feito e contra toda aplicação automática do já-pensado à prática educativa é preciso, repensando-a criticamente, recriá-la a cada instante" (COÊLHO, 1996:1235).

unesp

Capítulo I

Bases Teórico-Práticas da Ação Pedagógica

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no contexto da formação docente, tem sido alvo de críticas contundentes que denunciam sua ineficácia enquanto espaço e instrumento de preparação para uma prática pedagógica consistente e significativa[5]. Considerando que esta questão pertence ao núcleo temático da Educação e que esta se orienta a partir de uma determinada concepção de homem e de mundo, pretendo, inicialmente, fundamentá-la para, à luz de uma concepção teórica, nortear e analisar uma prática pedagógica que pretende romper com o caráter meramente reprodutor e conservador, vigente no âmbito do fazer docente.

Segundo FREIRE, o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, é um ser "em situação", "do trabalho" e "da transformação do mundo". Nesta perspectiva, afirma:

> "O homem é um ser da 'praxis', da ação e da reflexão. (...) como um ser da atividade que é capaz de refletir sôbre si e sôbre a própria atividade que dêle se desliga, o homem é capaz de 'afastar-se' do mundo para ficar nêle e com êle. Sòmente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade". (1975:28-31).

Compreendemos as relações homem-mundo segundo o pensamento progressista, que concebe a organização social liberal possivelmente como um estágio da pré-história da humanidade, quando ainda impera o reino da necessidade baseada na desigualdade e no lucro avassalador. Segundo SAVIANI (1994), a superação da sociedade de classes permitirá evoluir para o reino da liberdade, momento catártico em que a sociedade humana se reencontra consigo mesma. Neste sentido é fundamental projetar uma sociedade econômicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e

[5] Segundo SAVIANI (1995), uma prática pedagógica consistente e significativa supõe um salto qualitativo, novas finalidades e a mudança estrutural da sociedade em benefício da maioria da população.

unesp

culturalmente plural, condições básicas para o re-encontro do homem com sua humanidade.

Concebo a Educação no contexto das relações homem-mundo, como um processo de libertação e reflexão crítica, um instrumento de luta, numa perspectiva de humanização da sociedade, em contraposição à concepção idealista e mecanicista de Educação e da História. Nesta perspectiva afirma FREIRE:

> " (...) a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser 'dentro' do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sôbre aquêle que-fazer". (1975:76)

Conceituando a Educação como mediação das mediações da existência humana, afirma SEVERINO (1992) que a Educação, como trabalho não-material mediado pela atividade simbólica, tem por objetivo humanizar o educando, personalizá-lo, desenvolver-lhe as potencialidades através da sua inserção no tríplice universo das mediações existenciais[6], preparando-os para o exercício do trabalho, para a vida social e para a participação cultural.

Em particular, a Educação Escolar é essencialmente um "que fazer" que acontece num espaço privilegiado, onde se articulam vários aspectos: os fins e valores, os conteúdos, os métodos, o contexto, as pessoas, as disciplinas, etc.

No caso específico da formação docente para o Ensino Fundamental e Médio, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado adquirem importância no processo de instrumentalização para a tarefa docente. Esta disciplina nos remete ao âmbito da Pedagogia, Ciência da Educação, que tem como objeto a prática educativa.

---

[6] Esclarece SEVERINO (1992) que este tríplice universo compreende: 1) o universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; 2) o universo das mediações institucionais da vida social, das relações políticas; e 3) o universo da cultura simbólica, das vivências subjetivas da consciência pessoal, das relações institucionais e do mundo objetivo da cultura.

unesp

CABANAS afirma que a Pedagogia não se dilui nas ciências da educação e a conceitua como:

> " (...) ciência prática e normativa da educação, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção de conhecê-lo e de transformá-lo, munida portanto, de uma intencionalidade, de um projeto". (apud PIMENTA, 1996:50).

Segundo MAZZOTI, a Pedagogia é uma ciência do fazer educativo que não se confunde com o próprio fazer que permanece como atividade do educador.

> " (...) é uma ciência da prática, que não se efetiva como tecnologia e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação". (apud PIMENTA, 1996:52).

A Educação, enquanto prática social humana, é dinâmica, histórica e está em permanente construção com a finalidade de humanizar o ser humano. Deve ultrapassar o nível da simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender, comprometendo-se com os destinos da própria prática educativa e da sociedade onde se realiza.

As contradições do ato de ensinar e aprender, circunstanciados pela problematização da sociedade atual, requer uma ação dialética como a alternativa capaz de captar a totalidade do fenômeno educacional.

Nesta perspectiva afirma SCHMIED-KOWARZIK:

> " (...) a Pedagogia dialética não é apenas uma diretriz no plano teórico da ciência da educação, mas a preocupação teórico-científica da fundamentação da pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis". (apud PIMENTA, 1996:54).

A Pedagogia dialética requer a unidade entre teoria e prática, sendo a Pedagogia a atividade teórica de conhecer e estabelecer finalidades e valores e a Educação pensada como atividade prática (práxis). Como afirmou MARX (1965) na tese II sobre Feuerbach, na prática o homem deve provar a

unesp

verdade, pois a discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento, isolada da prática, é pura escolástica. Na tese VIII, acrescenta que a vida social é essencialmente prática e que os mistérios encontram solução racional na prática humana e na sua compreensão.

A Pedagogia dialética propõe a formação do homem enquanto ser político e de conhecimento que busca a libertação histórica, sendo esta uma tarefa social que depende das condições reais de vida na sociedade, segundo suas múltiplas determinações. É uma pedagogia compromissada com as classes populares, que propõe a substituição do homem unilateral, super-especializado e alienado, por um homem multilateral, com forte base de cultura geral e, sobretudo, com forças para enfrentar a exploração e a alienação no seu trabalho. Segundo MANACORDA:

> " (...) a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa exatamente pelo conhecimento e uso dos novos instrumentos de produção e de comunicação entre os homens (...). É preciso dar instrução, sim, mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva". (1986:60).

O conceito de práxis é fundamental para se compreender a pedagogia dialética e a indissolubilidade entre teoria e prática. Segundo VAZQUEZ (1977), para MARX práxis é a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade; sempre atividade, mas nem toda atividade é práxis. Esta significa atos que se dirigem à transformação de um objeto ou realidade, tendo como guia um ideal ou finalidade, chegando-se a resultados ou produtos reais. Estes atos devem ter o caráter de consciência que comporta a elaboração de finalidades, o conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e as condições de possibilidades para sua realização. Esta é uma atividade teórica que por si não leva à transformação da realidade (material e social) não se objetiva e não se materializa; não é por si uma forma de práxis. Neste sentido, VAZQUEZ ensina que no caso da atividade teórica:

> " (...) Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções, ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva - ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que

unesp

> têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura". (1977:203).

O trabalho teórico é indispensável para a compreensão da realidade. É através da teoria que será possível fazer a leitura da realidade, sendo, sendo oportuno distinguir quais são os objetos possíveis de um discurso teórico. Para ALTHUSSER o discurso teórico pode referir-se a objetos abstratos e formais, como por exemplo, "O Capital" de Marx, que analisa o modo de produção capitalista e não a formação de uma sociedade real concreta. O discurso teórico pode também referir-se a objetos concretos reais como a análise científica de uma realidade histórica concreta, como por exemplo a formação social francesa em 1996. Afirma ALTHUSSER:

> " (...) o que caracteriza a teoria em sentido estrito é o facto de ela se referir precisamente a um objecto, ou a objectos formais abstratos, isto é, de produzir não o conhecimento <<concreto>> de objectos reais concretos, mas o conhecimento de objectos formais- abstractos, ou teóricos em sentido estrito, de conceitos, de relações e sistemas conceptuais teóricos, que devem e podem intervir seguidamente no sentido de contribuir, numa grande fase, para o conhecimento dos objectos reais-concretos. (...)
>
> (...) este conhecimento dos objectos formais-abstractos (...) é o produto de um processo de trabalho teórico, está submetido a uma história material que comporta, entre as suas condições e elementos determinantes, as práticas não-teóricas (a prática econômica, a prática política, a prática ideológica) e os seus resultados". (1978:29-31,2).

A compreensão da práxis requer a distinção entre a atividade humana teórica e a atividade humana prática. A atividade prática é real, objetiva ou material, sendo seu objeto a natureza, a sociedade ou os homens reais. Sua

unesp

finalidade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana; que produz uma nova realidade,

> " (...) que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social". (VAZQUEZ, 1977:194).

A partir do objetivo que orienta a ação, a práxis assume diferentes formas, tais como: produtiva, criadora e política. Na atividade prática produtiva, o homem estabelece uma relação material e transformadora mediante seu trabalho com a natureza em determinadas condições sociais, que Marx denomina relações de produção. A partir dela, o homem não só produz num mundo humanizado, cujos objetos satisfazem suas necessidades mas também se produz, forma ou transforma a si mesmo.

A práxis é criadora quando o objeto sobre o qual o sujeito age, é produto da práxis produtiva. É a praxis do operário, do artista e do cientista, que segundo VAZQUEZ

> " (...) não está a serviço direto e imediato de uma teoria, mas sim de uma forma específica de praxis; (...) Desse modo, vemos que enquanto na ciência a finalidade da atividade experimental é teórica-fortalecer ou impulsionar o desenvolvimento de uma teoria-, e, de modo imediato, serve portanto, a determinada atividade prática, em outros campos a experimentação contribui para o desenvolvimento da praxis correspondente, mas de maneira direta e imediata: enquanto que seus resultados se aplicam na esfera prática adequada". (1977:199-200).

Há também a práxis em que o homem é sujeito e objeto dela; são os atos orientados no sentido de sua transformação como ser social voltados às mudanças das relações econômicas, políticas e sociais.

Quando atinge grupos ou classes sociais ou a sociedade em geral, pode ser denominada práxis social. Quando esta se dá mediante a

unesp

atividade do Estado, denomina-se práxis política, que numa etapa superior passa ao nível da práxis revolucionária. Embora a prática teórica, por si só, não transforme o mundo, também é certo que sem ela a prática restaria fragilizada.

Interpretando VAZQUEZ (1977), PIMENTA explica:

> "A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente". Quer dizer, retomando Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo. (...) A prática que é critério de verdade é a prática enquanto atividade material, transformadora e social. Não a prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia individual". (1994:92).

Analisando vertentes epistemológicas que geram reducionismos cientificistas para as ciências sociais e humanas, SANTOS (1984) chama atenção para a busca de compreeensão e de interpretação do sentido e da realidade humana, definindo como interesse prático do conhecimento, não o aspecto técnico-manipulador meramente pragmático, mas, sim, emancipador, ético e político. Lembro também que no plano da construção do conhecimento, a perda da perspectiva teórica e epistemológica reduz a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática.

Quanto ao processo de conhecer, KOSIK afirma:

> "A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentes de si, tem primeiro que submetê-las à própria praxis: para poder constatar como elas são quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da praxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que

unesp

> ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático". (1976:22).

Questionando o ato de conhecer como atitude passiva, como imposição de conteúdos, afirma FREIRE:

> "O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece reconhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato". (1970:27).

Teoria e prática são indissociáveis como práxis e para VAZQUEZ a autonomia entre estas atividades é relativa. Assim explica PIMENTA:

> " (...) a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente - nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante". (1994:92-3).

Para VAZQUEZ, a prática concebida como práxis humana total, tem primazia sobre a teoria, mas pressupõe uma íntima vinculação com ela e dela requer um mínimo de elementos teóricos, tais como: a) conhecimento da realidade como possibilidade que é de transformação; b) conhecimento dos meios e de sua utilização para transformação; c) conhecimento da prática acumulada em forma de teoria; d) a antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir.

Esclarece VAZQUEZ que a atividade prática é simultaneamente subjetiva e objetiva. O objetivo é o resultado ideal de um processo que parte do resultado ideal, porém a consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo imutável. Esta tem que impor o objetivo original, modificando-o em prol de sua

unesp

realização; ao mesmo tempo guia a prática na medida em que se guia ou pela própria realização de seus objetivos: eis a expressão perfeita da unidade entre a teoria e a prática.

Toda ação envolve uma teoria quer saibamos ou não, é essencial que a teoria seja desvelada para que tenhamos uma compreensão lúcida do que fazemos quanto aos seus objetivos, meios e eficiência.

Sobre estas questões afirma FREIRE:

> " (...) se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira". (1975:40).

Para VAZQUEZ há diferentes níveis da práxis. Em termos de grau de criação ou humanização do produto da atividade prática, a práxis poderia ser reiterada ou criadora. Segundo o grau de consciência do sujeito, no processo prático, seria possível distinguir entre a práxis espontânea e reflexiva

A práxis criadora é entendida como unidade indissolúvel entre interior-exterior e subjetivo-objetivo no processo prático; a indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; a unicidade e irrepetibilidade do produto. Na prática reiterativa inexiste ou se manifesta debilmente as características da práxis criadora; não produz uma nova realidade; não produz mudança qualitativa na realidade presente; não transforma criativamente, embora possa ampliar o já criado, multiplicando quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida.

A práxis burocratizada é uma expressão da práxis reiterativa. Nesta, verifica-se o divórcio total entre o interior e o exterior, o conteúdo que se submete à forma, o real ao ideal e o particular concreto ao universal abstrato. É a práxis social-estatal, política, cultural e, inclusive, educativa quando exercida de modo burocrático.

O grau de consciência que se tem da atividade prática em desenvolvimento, qualifica-a em práxis espontânea ou reflexiva. É de todo conveniente ressaltar que:

> " A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de

unesp

consciência da praxis". (VAZQUEZ, 1977:284).

Afirma também VAZQUEZ que a consciência prática (como atividade ideal que se materializa) permite que transpareça ou se eleve à consciência do que se está plasmando. Pode contribuir para enriquecer a atividade real, material; é a auto-consciência da prática.

Segundo o grau de manifestação dessa autoconsciência prática, distingue-se o nível da práxis espontânea e da práxis reflexiva, nas quais a consciência estará sempre presente em graus diversos.

> " Em suma, a praxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A praxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que se pode considerá-la espontânea. Nesse aspecto, a praxis mecânica, repetitiva, se opõe à atividade prática criadora como à espontânea". (VAZQUEZ, 1977:286).

Sobre a questão da consciência, FREIRE (1970) define o processo de conscientização como uma operação própria do homem, de sua defrontação e inserção crítica no mundo, na totalidade do sistema de relações, nos homens concretos e em estruturas sociais. Afirma também que o diálogo e a problematização conscientizam e que rejeitá-las:

> " (...) é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à 'domestição' dos homens e instrumentaliza a invasão cultural". (1975:55).

As visões de MARX e GRAMSCI convergem, quando partem do pressuposto de que a formação da consciência não é espontânea, inata; requer o esforço e a atuação de elementos externos e internos ao indivíduo, sendo portanto, a Educação um processso contraditório de elementos subjetivos e objetivos, que requer sistematização.

unesp

GRAMSCI opõe-se ao determinismo economicista que explicaria, por si só, o processo de transformação da realidade. Segundo COUTINHO, o pensador italiano deu

> " (...) grande importância ao trabalho de educação, ao esforço para criar as condições subjetivas da ação revolucionária, rompendo com a passividade dos que confiavam apenas no amadurecimento espontâneo das condições objetivas". (1980:46-7).

GRAMSCI avança na concepção anti-economicista, pensando de modo não mecânico a relação economia e política, infra-estrutura e superestrutura, considerando o nível político-ideológico, a esfera da liberdade. Para entender o pensamento gramsciano, o conceito de catarse é fundamental

> " (...) para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da praxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético". (GRAMSCI, 1981:53).

A passagem do subjetivo ao objetivo e de necessidade à liberdade, exigirá que o ser humano assimile e incorpore a idéia de uma nova sociedade e a formação de um "novo homem". Significa que para transformar a sociedade, é preciso formar o ser humano em função de novas finalidades ético-políticas.

SEVERINO (1991) qualifica como substancial que todo processo educativo seja uma atividade de conscientização, mediação imprescindível e

unesp

insubstituível no plano humano, para a compreensão da realidade e para a intervenção humanizadora. Aborda a tridimensionalidade da formação do professor, evocando o perfil de um profissional qualificado, consciente do significado da educação, com a função de estender essa consciência aos educandos.

Apresenta três dimensões que fundamentam o processo de formação do professor: os conteúdos, as habilidades didáticas e as relações situacionais. Os conteúdos implicam além do domínio de conhecimentos, os domínio do processo de produção do conhecimento. As habilidades didáticas compreendem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos como recursos de organização e condução da atividade fundada na ciência. As relações situacionais pressupõem a percepção das referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educacional e que dizem respeito à compreensão de si, dos outros, de suas relações recíprocas, de sua pertença ao grupo social e à humanidade como um todo; conscientes de que o sujeito individual só pode constituir-se em relação com os outros, embora seja distinto em relação a elas.

Acrescenta o autor que o processo de formação do professor ao contemplar as dimensões citadas, deve se efetivar com competência, criatividade e criticidade, através de um currículo multidisciplinar, porque formar o educador envolve um conjunto complexo de perspectivas e enfoques.

Afirma SEVERINO que:

> " A educação não constitui um campo epistemológico específico, o que não é nenhum desdouro, uma vez que, por sua própria natureza, é antes um campo praxeológico; (...)
> Mas a condição de multidisciplinaridade do universo curricular da formação do educador não lança o campo epistemológico onde se situa a educação na dispersão ou na fragmentação:sua abordagem epistemológica é ainda e simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar". (1991:36-7).

Refletindo sobre a complexidade da Educação como prática social, merecem registro as considerações de MACHADO (1995), ao afirmar que

o trabalho disciplinar na escola têm-se pautado no eixo Multidisciplinar/Interdisciplinar, substimando o eixo Intradisciplinar/Transdisciplinar[7].

Quanto aos estudos interdisciplinares autênticos, afirma GUSDORF que estes:

> " (...) supõem uma pesquisa comum e a vontade, em cada participante, de escapar ao regime de confinamento que lhe é imposto pela divisão do trabalho intelectual. Cada especialista não procuraria somente instruir os outros, mas também receber instrução. Em vez de uma série de monólogos justapostos, como acontece geralmente, ter-se-ia um verdadeiro diálogo, um debate por meio do qual, assim se espera, se consolidaria o sentido da unidade humana". (apud MACHADO,1995:195).

Quanto ao educador, o responsável pelo fazer educativo, e ao próprio educando, FRIGOTTO (1996) aponta que numa perspectiva contra-hegemônica, há um conjunto de dimensões a serem desenvolvidas, tais como: o conhecimento histórico-científico, bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.

Alerta o autor que esta concepção de formação humana traz como conseqüências concretas desafios para aqueles a quem cabe hoje a tarefa de formar e profissionalizar educadores, particularmente em sociedades desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira.

No plano ético-político, formar para uma perspectiva omnilateral, numa concepção em que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Em

---

[7] Interpretando MACHADO (1995:193-4) conceituo os termos:
Mutidisciplinar: que faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas sendo preservados seus interesses próprios, sua autonomia e seus objetos particulares.
Interdisciplinar: pretende o estabelecimento de uma intercomunição efetiva entre as disciplinas, através da fixação de um objeto comum, constituindo subobjetos os seus objetos particulares.
Intradisciplinar: compreende as progressivas particularizações do objeto de uma disciplina que dão origem a uma ou mais subdisciplinas; porém, não chegam a deter uma autonomia de método e de objeto.
Transdisciplinaridade: constitui um novo objeto que se dá em um movimento ascendente, de generalização. Ex.: a Educação é um conhecimento transdisciplinar, no qual a multiplicidade das suas vertentes se submete à unidade complexa de seu objeto.

unesp

contraposição ao industrialismo excludente e inorgânico, trata-se em termos gramscianos de:

> " (...) construir um industrialismo de novo tipo, orgânico, e cujo objetivo seja responder às múltiplas necessidades humanas. Não se pode criar uma escola e processos formativos de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e portanto, antidemocrática.
>
> No plano ético-político, a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo". (FRIGOTTO, 1996:400).

No plano teórico e epistemológico através do método histórico-dialético, compreende-se de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento que será sempre a apreensão inter-subjetiva de sujeitos, das múltiplas determinações dos fatos e fenômenos históricos, cuja aproximação do movimento concreto condiciona-se à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos.

Afirma FRIGOTTO que:

> " (...) é mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano dos processos de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir desta realidade do aluno (que nunca é individual mas, social) o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino". (1996:400).

No plano da ação prática do educador, o desafio é: como conduzir a prática cotidiana para que não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político, rompendo, porém, com a teorização academicista? Como vencer a pedagogia da desesperança, a situação

unesp

de deterioração das condições de trabalho do professor? Como qualificar técnica, teórica e eticamente nosso trabalho?

Respondendo a estas questões, propõe FRIGOTTO (1996) que a partir das experiências e lutas concretas vividas no cotidiano da escola, é possível vencer os desafios, estruturando coletivamente um projeto político pedagógico. Esta concepção visa romper com a divisão disciplinar, com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino. No plano político-prático é uma forma de neutralizar as imposições tecnocráticas que subordinam a educação ao mercado e ao processo globalizado e excludente.

No âmbito da escola segundo SNYDERS (1977), esta simultaneamente reproduz as estruturas existentes, mas também pode ameaçar a ordem estabelecida; é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação. GRAMSCI propõe a Escola Unitária[8] pública para que o aluno desenvolva a maturidade, a autonomia, a consciência crítica de seus direitos, através da atividade criativa, liberta das atuais formas disciplinadoras, sob o primado do coletivo e sob a supervisão de professores e estudantes mais adiantados.

Quanto ao processo educativo, o tema coerção versus espontaneidade preocupa GRAMSCI (1968 e 1978); e este de certa forma se traduz hoje no intenso debate que travam os educadores sobre a questão da autoridade e liberdade. Propõe em contraposição ao espontaneísmo, a diretividade na aquisição de hábitos de trabalho, de disciplina intelectual. Em decorrência, enquanto funções sociais, defende a idéia de que a dominação e a coerção ao cederem progressivamente espaço à hegemonia e ao consenso, ganham a função de organizarem de baixo para cima a reprodução e a direção da vida social.

Enriquece esta reflexão, as considerações de FREIRE (1988) sobre o caráter social e histórico da prática educativa, destacando o espaço onde ela se dá, seja no contexto da escola, da rua, porém, partes de um contexto maior, ressaltando também a importância da cotidianidade. Aborda o indispensável papel do intelectual como organizador de espaços sem necessidade de ser autoritário, apontando o voluntarismo e o espontaneísmo como obstáculos à educação progressista.

---

[8] Em termos epistemológicos, unitário significa síntese do múltiplo que permite ao educador interpretar o múltiplo e não inventar explicações para todos os problemas.

unesp

O autor chama à compreensão dos limites da prática educativa e o assumir da solicitude da educação, lembrando que se requer ao educador progressista clareza quanto à questão, afirmando:

> " (...) o a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar". (FREIRE, 1988:8).

Fundamento o meu trabalho na filosofia da práxis, enquanto possibilidade de transformação e não apenas interpretação de mundo. Viso conseqüentemente superar no plano da consciência filosófica, a visão imediata da prática utilitária, destacando criticamente os condicionamentos sociais, econômicos, ideológicos e históricos que resultam da ação humana.

Fundamento-me, também, na Pedagogia Histórico-Crítica/Libertadora centrada na essencialidade da experiência concreta, na participação e no processo de conscientização.

SAVIANI, o mentor da Pedagogia Histórico-Crítica, parece permitir a inter-ação desta com a concepção Pedagógica Libertadora. O autor distingue em FREIRE (Pedagogia Libertadora) a nítida influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialismo cristão) admitindo que em "Ação cultural para a liberdade" configura-se uma abordagem dialética da educação quando esclarece, referindo-se a FREIRE:

> " (...) ele se refere explicitamente à luta de classes, à revolução, a ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve da estrutura social". (1991:73).

Atribui ao "Movimento Paulo Freire de Educação no Brasil" assim como à "Pedagogia Freinet na França", a tentativa de constituir uma espécie de "Escola Nova Popular" que valorize a escola, articulando a pedagogia com os interesses populares.

unesp

Propõe SAVIANI na Pedagogia Histórico-Crítica que seus métodos:

> " (...) se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão - assimilação dos conteúdos cognitivos". (1993:79).

Conforme MANACORDA, é necessária a ligação com a base, com a demanda de uma participação ativa, assim como uma forte estruturação do sistema educativo. Para o autor esses pontos são igualmente importantes e assim propõe:

> " (...) Portanto, o problema é este: promover uma grande participação da base, uma grande atenção à exigência do indivíduo, daquele que cresce, mas também estar sempre atento à possibilidades reais do desenvolvimento do ambiente no qual esse indivíduo vive. E, mais tarde, organizar, a nível estatal geral, um sistema ligado ao desenvolvimento científico, técnico, que não se verifica nas pequenas localidades, mas em escala mundial, ligado, portanto, a uma determinada estrutura". (1986:62).

Parece oportuno recordar MARX (1965), quando afirma, na VI Tese de Feuerbach que a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, mas é o conjunto de suas relações sociais, decorrentes das condições materiais. Seria interessante dizer que estas relações implicam a comunicação, o diálogo, levando em conta a vida e o contexto. Não se trata,

unesp

portanto, de uma concepção dialética/idealista, mas sim dialética/dialógica[9], que reserva a unidade do objetivo-subjetivo, na qual as relações sociais têm base material, mas que não existiriam sem a comunicação.

Explica SEVERINO que o homem visto de um ponto de vista histórico-antropológico, é um ser que se relaciona com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Sua existência se dá através da prática de mediações, nas quais essas relações se concretizam.

> " (...) ao mesmo tempo em que os homens desenvolvem relações com a natureza por meio da **prática produtiva**, com os seus semelhantes por meio da **prática política**, eles desenvolvem ainda relações no âmbito de sua própria subjetividade por intermédio da **prática simbolizadora**. (...) (...) nossa vida em sociedade seria impossível sem a produção sistemática de bens materiais e sem a **comunicação** no âmbito das mediações simbólicas; a vida subjetiva e sua expressão simbólica dependem, para sua consolidação e desenvolvimento, da infraestrutura econômica e do intercâmbio social". (1992:5-6). (grifo nosso).

Busco trilhar uma compreensão que supere dialeticamente o idealismo e o materialismo tradicional. Porém, diante da complexidade que é a questão do pluralismo enquanto fenômeno social e político e no terreno da teoria do conhecimento, levei em consideração COUTINHO, a partir da idéia de hegemonia em GRAMSCI, ligada à "vontade coletiva nacional-popular" que transcende os limites da consciência de classe e aponta a formação de um "bloco histórico".

Afirma COUTINHO:

> " Portanto, se a negação do pluralismo conduz ao despotismo, e se o simples pluralismo leva à manutenção do liberalismo capitalista, do corporativismo neoliberal, a proposta do socialismo democrático - a proposta, portanto, de uma renovação radical da sociedade

[9] É oportuno registrar que SAVIANI (1991) alerta para o aspecto de que há correntes que utilizam a palavra dialética como sinônimo de dialógico, referindo-se ao diálogo, à troca de idéias, à contraposição de opiniões; e não como teoria do movimento da realidade, que busca captar o movimento objetivo do processo histórico.

unesp

> moderna - é a da hegemonia com pluralismo ou de um pluralismo que se articule com hegemonia, respeitando as diversidades e alimentado-se dessas diversidades. E assim, não apesar das diversidades, mas através e por causa delas, construir um projeto comum de sociedade, um projeto global, que funde uma vontade coletiva efetivamente transformadora. Essa é a única forma de conseguirmos criar, efetivamente, uma democracia que respeite a vontade coletiva e o interesse público, mas que respeite também o pluralismo e, portanto, respeite os elementos modernos da realidade social". (1995:11).

No terreno da teoria do conhecimento, esclarece o autor que o pluralismo não pode implicar o ecletismo ou relativismo; há pontos de vista inconciliáveis. Propõe a troca de idéias, a discussão do diferente para que as verdades se afinem e assim se consiga aproximar a teoria do real. Propõe o pluralismo como sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, de tolerância para o desenvolvimento da ciência.

Exemplificando afirma COUTINHO:

> " (...) estou convencido hoje, *como marxista*, de que temos de reconhecer a enorme contribuição de Freud para o conhecimento do ser humano. Seria ecletismo, porém, se tentássemos conciliar a teoria social de Marx com a teoria social de Freud. (...)
>
> Não obstante, feliz ou infelizmente, Marx nada disse sobre criança. Não especulou sobre uma coisa básica que Freud descobriu, que é a sexualidade da criança. (...) Marx também não falou da existência do inconsciente psíquico individual. Isso foi uma coisa que Freud descobriu. (...)
>
> Penso que aceitar a teoria freudiana da neurose, a etiologia sexual das neuroses, é absolutamente compatível com a aceitação do marxismo, como teoria social. Isso não é ecletismo, porque estamos lidando com dimensões diferentes". (1995:13).

unesp

No âmbito das Ciências da Educação, NÓVOA também defende uma construção plural, quando afirma:

> " (...) a defesa da pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica. (...) a defesa da pluralidade não pode constituir uma cortina que oculte as reais dificuldades epistemológicas e heurísticas, das Ciências da Educação". (1996:83)

Quanto às concepções de mundo, no terreno do pensamento social, além da ciência, existem os valores sobre os quais COUTINHO (1995) fundamenta-se em GRAMSCI. Para ambos os valores adquirem objetividade quando intersubjetivamente compartilhados pelos diversos atores sociais; quando há consenso e se tornam hegemônicos.

Dirá COUTINHO, interpretando GRAMSCI: os valores têm realidade social, na medida em que:

> " (...) a formação de uma vontade coletiva, de um conjunto de valores move um sujeito coletivo e se torna, através de sua ação, um fenômeno objetivo da realidade social (...)
>
> A hegemonia se funda, portanto, numa unidade na diversidade. (...) Queremos construir uma consciência ética universal, fundada na unidade de alguns valores humanistas básicos e na diversidade dos modos de explicitá-los (...).
>
> A Universidade é, de certo, um aparelho de hegemonia (...) só pode ser definida como democrática, porque é e tem de ser espaço onde os vários projetos de sociedade, as definições de ciências, os valores debatem entre si.
>
> E isso é o que torna a Universidade efetivamente pública, ou seja, a existência, em seu interior, desse espaço público, aberto ao debate, ao pluralismo". (1995:16-7)

A Educação como prática mediadora não poderá realizar a síntese necessária se não levar em conta os valores maiores que podem orientar

unesp

a ação pedagógica, no sentido individual e social. Sem uma posição diante de valores sociais e individuais, a Educação se torna presa fácil dos modismos não críticos, do espontaneísmo oportunista e das concepções idealistas.

A necessária competência para pensar e fazer a educação, requer uma formação de qualidade do docente-educador. Apesar das multideterminações que interferem nos mais diversos níveis do processo ensino e aprendizagem e da co-participação que a dinâmica educacional requer, a qualificação do professor é fundamental. A ele cabe a função de mediar coletivamente as transformações educacionais. Este é um desafio que trataremos sob um olhar histórico, a seguir, tendo como referência básica a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no contexto da Licenciatura.

Capítulo II

Desafios da Formação do Educador: a questão da Prática de Ensino na Licenciatura

"(...) História é movimento, é transformação. Determinar o sentido da evolução histórica é a tarefa primordial do historiador de todas as épocas. Elaborar teorias pedagógicas e criar as instituições educacionais que atendam a esse processo contínuo de transformação histórica é a função maior dos grandes educadores". (REIS FILHO, 1995:7-8).

unesp

Capítulo II

Desafios da Formação do Educador: a questão da Prática de Ensino na Licenciatura

• Da Escola Normal à Licenciatura

A formação para a docência em termos ideais é ainda no Brasil uma questão polêmica, um problema a ser resolvido. Desenvolve-se de forma precária, atendendo muito mais às exigências burocráticas da organização escolar vigente do que às necessidades reais dos Licenciandos e da sociedade brasileira, conforme propõem os pressupostos de uma educação de qualidade e transformadora, a serviço da maioria da população.

Analisando a História da Educação Brasileira, observa-se que aos fatos políticos nem sempre correspondem alterações no campo educacional; mudanças na legislação nem sempre interferem na prática a que se destinam; assim como revisões curriculares ocorrem, também, muito mais devido a inovações e modismos no terreno das idéias pedagógicas do que a transformações político-educacionais.

A visão imediatista de que é possível mudar a realidade "por dentro", é um equívoco muitas vezes presente na concepção da população leiga e mesmo dos profissionais da educação. Porém, dialeticamente, as mudanças educacionais acabam refletindo no desenvolvimento sócio-cultural do país, mesmo que seja a longo prazo. Portanto, não é possível ignorar a dimensão histórica da educação e suas relações com os determinantes econômicos, políticos e culturais que agem sobremaneira no processo de formação dos professores como na educação em geral.

Considerando que a prática pedagógica da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado é o objeto deste estudo, entendemos ser indispensável elaborar uma breve retrospectiva sobre a formação docente no Brasil, destacando a evolução histórica da referida disciplina no contexto educacional da sociedade brasileira. Atendendo à

unesp

cronologia dos fatos, apresento inicialmente a questão da formação para a prática pedagógica na Escola Normal Paulista e, a seguir, nas Licenciaturas.

A Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado na Escola Normal Paulista

A compreensão histórica da Escola Normal Paulista requer analisá-la no contexto social, econômico e político, no qual foi criada e desenvolve-se até os dias atuais. Sua história revela aspectos marcantes da sociedade brasileira e da história da educação de nosso país que apresento a seguir.

A economia agrária da Colônia sustentava-se numa estrutura social reduzida à classe dos proprietários rurais e trabalhadores do campo, escravos e semi-livres. A organização educacional vigente que ficou por mais de 200 anos sob a orientação do modelo jesuítico, era dirigida a uma minoria da população, sendo exercida principalmente como instrumento político de submissão da Colônia à Metrópole. Os colégios fundados pelos jesuítas eram destinados precipuamente à formação do clero, habilitando assim a Colônia a prover-se, quanto possível, dos seus próprios meios de evangelização. Preparavam também para os estudos superiores, em universidades européias, os jovens que não buscavam a vida sacerdotal. Neste contexto, a educação escolarizada só interessava à camada dirigente, pequena nobreza, que deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

O plano de estudos da Companhia de Jesus (a "Ratio Studiorum" - 1599) continha uma programação voltada à cultura européia, para a formação de uma elite colonial instruída. Iniciava pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, primeiras letras e matemáticas elementares. A seguir, em caráter opcional, havia o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, que prosseguia bifurcando para o aprendizado profissional e agrícola ou para a aula de gramática e viagem de estudos à Europa. Os índios eram apenas catequizados, pois o trabalho profissional de cunho manual ocorria no convívio, no próprio ambiente de trabalho, formado por índios, negros ou mestiços.

unesp

Segundo RIBEIRO:

> "(...) a formação da elite colonial será marcada por uma intensa 'rigidez' na maneira de pensar e conseqüentemente de interpretar a realidade (...) Um trecho de uma das regras da 'Ratio' diz o seguinte: 'Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente". (1978:8).

Quanto à educação, no período jesuítico, o Brasil estava numa fase em que o Estado ainda não havia assumido suas responsabilidades na organização e manutenção do ensino.

Com a política do Marquês de Pombal expulsando os jesuítas da Colônia em 1759, desarticulou-se a organização educacional vigente, cujas reformas não representaram uma ruptura total com a tradição; a mudança foi mais de conteúdo do que de método. Há autores que a consideram desastrosa, por ser aquela o único tipo de educação existente, embora de caráter livresco e humanista. Afirmam que houve um retrocesso, considerando que o governo reformador demorou mais de uma década para iniciar a reorganização do ensino. A educação continuou atrelada às determinações do Reino, com dificuldades para recrutar professores, mantendo grande contingente de leigos.

A orientação educacional adotada propunha a formação do nobre, agora negociante; a abreviação dos estudos para que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; o aprimoramento da língua portuguesa; a diversificação do conteúdo, incluindo o de natureza científica, tornando-os mais práticos.

> "Surge com isto um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja e sim o financiado pelo e para o Estado.
>
> O Alvará de 28/06/1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores
>
> (...) foi aberto um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam

unesp

sem licença e quais usavam os livros proibidos". (RIBEIRO, 1978:15).[10]

Afirma Fernando de AZEVEDO:

> "Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunhas da época, não só a espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas ausência absoluta de senso pedagógico. Embora menos rígida e disciplinadora do que a dos jesuítas, de cujas tradições de ensino foram como que os depositários, a atividade pedagógica dos padres e capelões do engenho, orientada pelos mesmos objetivos, desempenhou um papel importante na conservação da cultura brasileira no sentido nacional". (apud ALMEIDA, 1993:9)

Quando Portugal é invadido pelas tropas francesas e a família real e a corte são obrigados a virem para o Brasil, em 1808, desencadeiam-se então as forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmam-se no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma. Tornou-se necessária a reorganização administrativa, o estabelecimento de quase todos os órgãos de administração pública e de justiça, assim como diversas medidas no campo intelectual e educacional com a criação de instituições afins e cursos diversos[11]. Os cursos inauguram o nível superior de ensino no Brasil, representando

> "(...) uma ruptura com o ensino jesuítico colonial (...) que não foi total, à medida que não houve reformulações nos níveis

[10] A Real Mesa Censória criada e sediada em Lisboa, em 1768, que administrava o ensino, proibiu obras de LOCKE, HOBBES, ROUSSEAU, SPINOSA, VOLTAIRE, porque poderiam levar o país na direção do deísmo, ateísmo e materialismo. (RIBEIRO, 1978:14).

11 No campo intelectual ocorreram medidas, tais como: a criação da Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Museu Nacional (1818). No campo educacional são criadas: a Academia Real de Marinha (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Cirurgia e Anatomia (Bahia - 1808); a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros (Minas Gerais - 1812); na Bahia os cursos de Economia (1808), Agricultura e Botânica (1812), Química Industrial, Geologia e Mineralogia (1817), Desenho Técnico (1818); no Rio de Janeiro o laboratório de Química (1812) e o Curso de Agricultura (1814).

unesp

> escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, biologia, etc., seguia padrões mais literários (retóricos) que científico". (RIBEIRO, 1978:23).

O retorno do grupo chefiado por D. João VI a Portugal, em 1821, contribui com o processo de emancipação política, evoluindo para a proclamação da Independência, em 1822, que promove um mínimo de alterações formais, mantendo inclusive a continuidade do regime monárquico e do titular.

A estrutura do ensino no Império compunha três níveis: o superior, com os cursos criados por D. João VI, conforme a nota 11, o secundário onde permanece a organização de *aulas régias* ou *avulsas,* que se integram a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica; e o primário que continuava sendo um nível de instrumentalização técnica, para saber ler, escrever e calcular.

A lei de 15 de outubro de 1827, única geral relativa ao ensino elementar até 1946, adota o método lancasteriano, de influência inglesa, onde alunos mais adiantados que são denominados monitores, dirigem grupos de alunos visando solucionar a quantidade insuficiente de professores.

Nesse quadro, não se operou nenhuma mudança estrutural na educação. Como a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, a clientela escolar se reduzia aos filhos dos homens livres. A opção monárquica, com seus padrões aristocráticos, exigia apenas a popularização do nível elementar. As poucas escolas existentes apresentavam problemas, como a falta de professores especializados, sem amparo profissional e com remuneração insuficiente.

Segundo REIS FILHO (1995) a Escola Normal foi criada pela convenção de 1794, por proposta de Lakanal e instalada, em Paris, no ano seguinte. No Brasil inicia-se na terceira década do século XIX, sendo entregue ao arbítrio das províncias, a partir do Ato Adicional de 1834.

Na província de São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846. A qualidade de ensino era precária, ministrada por um único mestre, com duração de dois anos e dirigida apenas aos alunos do sexo masculino. ***A formação nos cursos normais se limitava àquilo que devia ser ensinado; apenas a disciplina "Métodos e Processos de Ensino" era de caráter***

unesp

pedagógico. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não eram mencionados, sendo que o currículo pressupunha uma formação geral pouco consistente, mais polimento de caráter humanista do que realmente preparo profissional. (ALMEIDA, 1993).

Por volta de 1850, o Império tem condições de consolidar-se, tendo sob controle a camada social média e a classe popular em crescimento, que compõem a maioria social dominada. Nessa década, há férteis realizações no campo educacional, porém restritas em sua maioria ao município da corte. Destacam-se em 1854, a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte *e* ***o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário***.

ALMEIDA (1993) registra que em 1874 surge *no currículo os* ***"exercícios práticos de ensino", vinculados à única disciplina de natureza pedagógica do curso, denominada: "Metódica e Pedagogia com Exercícios Práticos"***. Em *1876, esta passou a denominar-se* Metódica e Pedagogia Teórica e Prática; sendo aberta neste ano a seção feminina, que foi fechada dois anos depois, por falta de verba para mantê-la.

Em 1880, na Escola Normal da Província de São Paulo, que deu origem ao Instituto de Educação "Caetano de Campos", o curso era de três anos, com classes mistas e cinco professores para cinco cadeiras; tendo sido criado um curso preparatório anexo, com duas classes, uma para cada sexo.

Apesar de ser lenta a evolução da Escola Normal Paulista, segundo REIS FILHO esta

> (...) "passou a desempenhar papel de relativa importância na inovação dos processos de ensino. A ampliação de seu plano de ensino, enriquecido com um elenco de matérias científicas e com três anos de duração, possibilitava uma melhor formação geral ou propedêutica do futuro professor primário". (1995:152).

O autor informa também, que em 1887 ampliou-se para oito o número de cadeiras da Escola Normal, porém a formação prática dos futuros professores repetia os modelos anteriores e não constava formalmente no currículo como disciplina ou atividade.

unesp

Na fase de transição entre a Monarquia e a República, tanto a Escola Normal como o Sistema Educacional tiveram pouca significação, servindo mais como apoio e reprodução às relações hegemônicas da sociedade da época.

Quanto à qualidade das Escolas Normais "Diogo de Mendonça Pinto", Inspetor Geral da Instrução Pública, em seu primeiro relatório no ano de 1852, afirmava:

> "Esta (...) será tudo quanto se quiser, mas de escola normal só tem o nome (...). ***Onde já se viu uma Escola Normal que não seja essencialmente prática, na qual o exercício falte ao estudo teórico?***" (apud TANURI, 1979:16).

Afirma, também, TANURI:

> "A escola normal em São Paulo, no período monárquico - restrita a um único estabelecimento oficial - caracterizou-se por um desenvolvimento lento e insuficiente, marcado por ensaios e erros, por avanços e recuos, só conseguindo subsistir quando da terceira tentativa de sua criação, depois de ser extinta por duas vezes[12]. Organizada a princípio como uma modesta escola primária, não chegou, no referido período, a ultrapassar o nível dos estudos primários superiores, nem se afirmar como instituição responsável pelo preparo do pessoal docente para o ensino elementar". (1979:219).

As idéias republicanas introduziram na sociedade brasileira mudanças estruturais que, somadas à elevação do nível econômico das classes média e superior e à influência cultural dos imigrantes europeus, levaram-na a rever valores colonialistas. A escravidão, considerada pelos ideólogos liberais como um "mal necessário", entra em processo de extinção, culminando com a Abolição, em 1888. Porém, a educação continuava precária nos diversos graus e ramos, assim como a maioria da população, na mais extrema pobreza.

Com a República, coube à Federação legislar sobre a educação secundária e superior e aos Estados, o ensino primário e profissional, no qual se

[12] Por ter sido considerada inútil, não atendendo à sua finalidade, foi fechada em 1867; criada novamente em 1874, sendo inaugurada em 1875. Em 1878 foi novamente fechada por falta de verba para mantê-la. Em 1880 foi inaugurada então pela terceira vez a Escola Normal, que deu origem ao Instituto de Educação Caetano de Campos. (In REIS FILHO, 1995: 150-1).

unesp

incluía a Escola Normal. Em *1890*, Caetano de Campos reformou a Escola Normal, com nítida fundamentação em Pestalozzi, tendo Rangel Pestana como mentor intelectual. Afirma ALMEIDA (1993) que esta foi a única reforma que alterou significativamente o ideal de formação prática do professor.

O currículo da *Escola Normal, em 1890,* estava estruturado em três anos de curso, ***cujo caráter prático-utilitário se acoplava aos lastros de formação humanista,*** oriunda, provavelmente, dos ideais burgueses e do capitalismo incipiente que se incorporava aos padrões sócio-culturais da República.

A *formação pedagógica limitava-se à disciplina "Organização das Escolas e sua direção"*, no terceiro ano do curso. ***Os "exercícios práticos do ensino" eram uma disciplina independente no currículo, com freqüência diária obrigatória de duas horas na Escola de Aplicação.*** **Pela primeira vez, *ocorre uma tentativa de real regulamentação das atividades de Prática de Ensino no currículo da Escola Normal.***

> "Para tal fim é criado um órgão especial - a Escola-Modelo - anexo à Escola Normal. É a base de toda reforma da instrução pública paulista, nos primeiro anos da República (...). Destinada à prática do ensino, para alunos do 3° ano da Escola Normal, a Escola-Modelo é estruturada pelo Decreto de 12 de março". (REIS FILHO, 1995:53).

Com a reforma Caetano de Campos, desapareceu o curso preparatório anexo à Escola Normal. ***As Escolas-Modelo, uma idéia paulista, transformaram-se em Grupos Escolares e continuaram com a função de proporcionar exercícios práticos de ensino para os normalistas, configurando uma garantia institucional para a realização dos estágios. Da formação prática feita inicialmente através "dos exercícios práticos de ensino", à "observação" como veículo por excelência para a aquisição do conhecimento, estabeleceram-se as bases da aprendizagem do futuro professor, através das atividades práticas executadas nas Escolas-Modelo.***

O método intuitivo originado com Pestalozzi passou a ser aplicado nestas escolas, para o desenvolvimento da prática dos futuros mestres, então sistematizada como disciplina autônoma com metodologia própria.

unesp

A Escola Normal passou a ter dez cadeiras, ***incorporando no terceiro ano do curso os "exercícios práticos de ensino", que se tornaram um setor quase autônomo de Prática de Ensino. Preparavam o futuro professor na técnica de transmissão de conhecimentos, segundo o ideário da Escola Tradicional.***

A prática da observação era largamente difundida como fator indispensável na formação do futuro professor, propondo-se talvez mais a um treinamento no domínio de técnicas pedagógicas do que de formação profissional teoricamente fundamentada.

O currículo da Escola Normal de 1892 não mencionava os "exercícios práticos de ensino", porém entendo que estes eram executados na Escola-Modelo.

Os "exercícios de ensino" realizados na Escola Modelo, passam, no currículo de 1894, a aparecer oficialmente. O plano de estudos da Escola Normal de 1896, baseado no Regulamento da Escola Normal de São Paulo, aprovado pelo Decreto de nº 397, de 1896, ***mantém os "exercícios de ensino" feitos na Escola-Modelo a partir do 3º ano, porém diminui significativamente a carga horária,*** limitando-se a 5 horas, no 3º ano e a 6 horas, no 4º ano. Predomina a formação geral e na área de formação específica, aparece apenas "Pedagogia e Direção de Escolas", no 4º ano.

Os "exercícios de ensino" não apareciam vinculados a nenhuma disciplina pedagógica ou específica, caracterizando-se sob a forma de atividades na Escola-Modelo, para que o aluno-mestre fosse treinado nos métodos e técnicas do ensino, sem que houvesse uma fundamentação teórica, proporcionada por disciplinas da área pedagógica.

> ***"Podemos perceber nesse período que cada vez maior importância era atribuída à Prática de Ensino efetuada nas Escolas-modelo. Os métodos e processos de ensino começavam a ocupar papel relevante no pensamento dos educadores da época, que consideravam indispensável, na formação do professor, seu preparo na técnica de transmissão de conhecimentos, a qual passava a se reger segundo algumas normas pré-fixadas e não de forma espontânea***

unesp

de acordo com o pensamento livre de cada mestre". (ALMEIDA, 1991:125).

O Decreto de nº 1.252, de 17 de novembro de *1904*, que estabeleceu disposições para a execução da Lei de nº 907, de 04 de julho de 1904, suprimiu algumas cadeiras da Escola Normal, definindo os dois anos iniciais como básicos, com disciplinas de formação geral. Nos dois anos seguintes, ***haveria introdução dos "exercícios de ensino" na Escola-Modelo anexa, sem referência à carga horária***. No terceiro ano, não existia nenhuma disciplina de conteúdo pedagógico que servisse de base teórica para o desenvolvimento da prática na Escola-Modelo anexa. No último ano aparecia "Pedagogia", vinculada à "Educação Cívica".

Tudo indica que ***"a prática pela prática" expressa a tendência de formação técnica do professor, principalmente através da observação direta, sem a preocupação de adequar esse procedimento a um necessário processo reflexivo***.

O currículo da Escola Normal permaneceu inalterado até 1911, quando o Decreto de nº 2.025, de 29 de março desse ano, ***continua priorizando a formação geral, sendo a disciplina "Pedagogia" ministrada a partir do 2º ano, a única responsável pela parte pedagógica do curso, estando inexplicavelmente articulada no 4º ano, com "Educação Cívica"***.

Segundo TANURI, os "***exercícios práticos de ensino***", feitos nos Grupos Escolares, em que foram transformadas as Escolas-Modelo, ficavam a cargo do professor de Pedagogia que cuidava

> *"(...) do fornecimento de algumas noções teóricas que antecediam o estágio de aplicação, bem como de algumas considerações a respeito do que fora observado e das poucas aulas ministradas pelos próprios alunos". (1979:131).*

Os "exercícios práticos de ensino" passavam a contar com alguma fundamentação teórica, embora de forma precária, reduzida e inconsistente. **A partir de 1913, o *Decreto de nº 2.367 amplia os estudos pedagógicos, embora ainda com pequena carga horária no cômputo geral***

unesp

do curso;os "exercícios de ensino" foram articulados com Métodos e Processos de Ensino e Crítica Pedagógica".

Segundo REIS FILHO,

> "(...) o professor da escola primária paulista, nos primeiros anos da República, possuía uma preparação profissional específica (...) que significativamente o diferenciava do professor primário do Império que não recebia nenhum treinamento em processos e métodos de ensino (...) "Por outro lado, há agora um modelo de escola primária (...) dentro de padrões e de métodos de ensino muito mais elaborados. É verdade que esses padrões são exigentes, baseiam-se na errônea suposição de que a educação popular deva atingir um padrão cultural, modelado pela sociedade urbana. Esse equívoco fará da escola elementar paulista, uma escola altamente seletiva, com altos níveis de repetência e de evasão escolar". (1995:207-10).

A República logrou progressos consideráveis no campo da educação compatíveis com as circunstâncias. Como meio de ascensão social, não podia oferecer riscos à ruptura da estrutura social conservadora de resquícios aristocráticos do período monárquico, porém, contraditoriamente, é com a República que surge a preocupação mais direta com a educação das camadas populares.

Com a 1ª Guerra Mundial, surgem alterações na economia e na sociedade. Modificam-se as condições de vida e trabalho com o desenvolvimento acelerado do processo de industrialização e urbanização. Surge nos principais centros urbanos a classe proletária, passando a classe média a ter mais evidência, inclusive através de seus líderes políticos e econômicos. Esta, apoiando a burguesia industrial e financeira, abalou o sistema de sustentação da estrutura de poder até então vigente e passou a disputar o controle do Estado às oligarquias rurais, tradicionais grupos dominantes.

Os anos iniciais da década de 20 caracterizam-se pelo "entusiasmo pela educação"[13] e pelo "otimismo pedagógico"[14] , conforme analisa

---

[13] (...) " a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo..." (NAGLE, 1976:99-100).

unesp

NAGLE. Porém, o sistema de ensino continua praticamente estagnado, não tendo a totalidade da população escolar acesso ao ensino primário.

Segundo NAGLE (1974) é preciso compreender a situação da época para que se possa julgar as medidas adotadas na reforma paulista de 1920, em relação ao ensino primário. A precariedade dos recursos orçamentários do Estado convive com os compromissos político-doutrinários de natureza republicana e democrática, que pregam a instrução popular como dever primeiro.

A escola elementar se fez cada vez mais necessária, considerando que as transformações de classe iniciadas no Império tomam forma durante a Primeira República. Setores fragilizados das elites agrárias refugiam-se em ocupações urbanas como a advocacia, a medicina, o funcionalismo público, reforçando o extrato superior das camadas médias, na qual se inclui o pessoal do magistério.

Essas camadas médias participaram de alguma forma dos movimentos político-sociais, visando alterar o panorama da sociedade. Nesses movimentos a escolarização teve destaque, porém, a Escola Normal, apesar das reformas, não sofreu modificações significativas. Apenas ampliou a dimensão da cultura geral, assumindo feições de uma escola secundária, cujo aspecto profissional fica relegado a segundo plano. Ocorre uma crescente participação do elemento feminino na Escola Normal, desta vez destinada à educação das moças burguesas, que buscam conhecimento e profissão. (ALMEIDA, 1993).

As reformas educacionais buscavam um modelo ideal de ensino nos moldes técnico-pedagógicos, baseando-se nos princípios escolanovistas, produto de um processo de transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade, representativos estes do moderno pensamento liberal aplicado à educação. O desenvolvimento urbano-industrial cria um clima de ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional, cujo atraso e ignorância só poderia ser superado pela educação "prática" da força de trabalho.

> "Ao 'entusiasmo pela educação' se sucede agora um 'otimismo pedagógico'. Tal otimismo se expressa na proposta de reforma das escolas existentes. A disseminação escolar não basta e nem é adequada sem a implantação

[14] (...) "a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro" (NAGLE, 1976:99-100).

unesp

> dos princípios escolanovistas. A escola seria mais eficiente, seu espírito científico qualificaria o ensino, a psicologização do processo educacional capacitaria o aluno segundo suas virtualidades, a administração escolar racionalizaria o processo educacional. Enfim, começa a se fazer presente no Brasil a idéia da Reconstrução social pela Reconstrução educacional". (CURY, 1978:19).

As alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças na escola normal, pois era preciso reformular seus padrões de ensino, para que o professor tivesse condições de atender às novas exigências.

Nesse contexto, ***a Escola Normal busca seu caráter profissionalizante, preparando o professor nas técnicas pedagógicas necessárias ao seu bom desempenho, evidenciando o valor da metodologia de ensino***.

No currículo da Escola Normal de *1920, o 1º ano era básico, só de cultura geral, a disciplina* Prática Pedagógica iniciava-se no 2º ano, permeando todo o processo educativo de formação de professores, com elevada carga horária.

Segundo ALMEIDA,

> *"No último ano introduz-se 'Didática', mais especificamente - regência de classe, levando-nos a concluir que a Prática de Ensino, provavelmente, era desenvolvida também sob essa denominação no 4º ano do curso, sendo que no 2º e 3º anos esta aparece como Prática Pedagógica". (1993:55).*

Na reforma de 1927, desaparece do currículo a Prática de Ensino, concentrando Psicologia Pedagógica, Pedagogia e Didática no 4º e 5º anos.

A Psicologia tem importância singular neste período, tanto em relação ao se caráter profissionalizante quanto ao seu papel de transformar a atividade educacional em atividade essencialmente científica. Esta ressalta a importância dos instrumentos de medida psicológica e por decorrência da medida educacional; assim como os testes psicológicos como recurso para a avaliação de alunos e para o aperfeiçoamento do ensino. Ressalta também a importância

unesp

do conhecimento das características do educando, tais como suas formas de percepção, inteligência, capacidades e destrezas.

> "Em decorrência desse ponto de partida, sofrem transformações radicais o papel do educador, a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender, enfim, todo o aspecto interno das instituições escolares. O que importa agora é a realização das potencialidades contidas na personalidade integral da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento, com o que se transforma a própria atmosfera do ambiente escolar.
> O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. (...) Reage-se contra o 'didatismo deformador', pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender. Ensaiam-se novos métodos e técnicas, novos 'sistemas' de ensino, acompanhados de novas normas pedagógicas, como os centros de interesses, o sistema de projetos, o trabalho por equipes etc." (NAGLE, 1976:247:50).

A fase de 1918 a 1930 é conhecida como o declínio das oligarquias que evidentemente decorre da existência de novas forças sociais, em virtude das modificações na estrutura econômica. A industrialização floresce e socialmente representa a consolidação da burguesia industrial e do operariado. É necessário assinalar também o crescimento do setor médio da população, composto pela pequena burguesia das cidades, por uma grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, as classes liberais e intelectuais e os militares.

Entre 1931 e 1937, a indefinição do governo VARGAS gera o denominado período do "conflito de idéias", que no campo educacional era representado por um lado pelos tradicionais educadores católicos que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa, o ensino particular, a educação separada para os sexos, a responsabilidade da família, etc. Por outro lado, educadores influenciados por "idéias novas", defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública.

unesp

Em *1931*, sob orientação de Lourenço Filho, ocorrem novas mudanças no Curso Normal. *Retomou-se o curso de quatro anos* que, no governo de Júlio Prestes, havia se reduzido para três. *Foi criado o curso de "Aperfeiçoamento Pedagógico" de dois anos, para o qual se exigia na matrícula o diploma de conclusão do Normal ou Ginásio.* São introduzidas disciplinas consideradas relevantes pelo escolanovismo e ***novamente não aparece no currículo a Prática de Ensino. Segundo o "Regimento das Escolas Normais", os alunos do quarto anos deveriam fazer um estágio de vinte dias, regendo com inteira responsabilidade classes de grupos escolares****. Os professores das respectivas classes, nesse período, eram obrigados a freqüentar cursos de orientação técnica nas Escolas Normais da localidade.*

A Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, e o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, evidenciam o papel da escola como um instrumento de transformação social, de equalização de oportunidades para o indivíduo e correção da injustiça social. Essa função social atribuída à escola interfere na formação dos futuros professores.

A reforma de 1933 procurou colocar em prática a idéia de separar os estudos propedêuticos dos técnico-profissionais, ficando o curso normal nesta segunda categoria.

O "Código de Educação do Estado de São Paulo" instituído pelo Decreto de nº 5885, de 21 de abril de 1933, estabeleceu que a formação do professor primário se fizesse em dois anos, antecedendo estes estudos um curso secundário fundamental de cinco anos e um curso primário de quatro anos. No programa das Escolas Normais, destacam-se na seção de Educação, aulas de **Pedagogia** e **Prática de Ensino**.

O Estado Novo de regime ditatorial e ideologia facista, instituído com o golpe de 1937, alterou a estrutura educacional do país, através de uma política empenhada em garantir os interesses das elites nas escolas de elevado "status" social e fazer concessões às camadas médias e aos segmentos populares, através do ensino profissionalizante.

Segundo HORTA,

> " (...) ao mesmo tempo que se pretende garantir a unidade nacional pela unificação dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, acentua-se também a resistência à penetração de idéias

unesp

> pedagógicas desenvolvidas fora do País, ou seja, o 'ensino para todos' sob o pulso forte do Estado que orienta e seleciona segundo suas necessidades econômicas". (apud ALMEIDA, 1993:66).

No período não houve alteração no currículo e na organização das Escolas Normais. Somente através das Leis Orgânicas, surgidas no ministério de Gustavo Capanema, a política educacional do Estado Novo é definida e promulgada pelo Decreto Lei de nº 8530/46. Comenta PIMENTA sobre o Ensino Normal:

> ***" (...) regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologias e Prática de Ensino. Explicita claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista)". (1994:27).***

Todos os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam manter escolas primárias anexas para atender à atividade prática dos alunos da Escola Normal, através da observação, participação e docência junto ao trabalho do professor.

Em *1947*, através do Decreto de nº 17.698, ***a Prática de Ensino passou a assumir papel de destaque com 10 horas/aula semanais. Na sessão de Educação havia um maior número de aulas no currículo, englobando os fundamentos biológicos, pedagógicos, sociais e artísticos***.

Após o Estado Novo, o desenvolvimento econômico baseou-se, principalmente, na expansão da indústria local, estratificando uma sociedade formada então pela "classe dominante", representada pela oligarquia agrário-comercial e burguesia industrial e "as camadas populares", representada pelos trabalhadores em geral. Emerge também a "classe média", formada por profissionais liberais e funcionários públicos, que também passam a integrar o cenário econômico-político e social. O ingresso nessas profissões tinha a escola como o único meio de ascender socialmente.

O Decreto de nº 19.525, de 27 de junho *de 1950, **privilegia a formação pedagógica do professor,*** estabelecendo a prova de Prática de Ensino que exigia executar, no prazo de 15 a 20 minutos, um plano sorteado 24

unesp

horas antes. O aluno também deveria submeter-se **a uma *argüição, visando explicar ou justificar os métodos ou processos utilizados durante a aula prática. A freqüência era obrigatória às aulas e exercícios práticos e nas "Diretrizes Didáticas" há referências sistematizadas sobre a forma de execução da Prática de Ensino***.

Este Decreto estabelece relações da Prática de Ensino com Psicologia, Pedagogia e História da Educação, cujo ensino dar-se-á em função da Prática de Ensino, numa primeira tentativa de promover um caráter interdisciplinar no curso, utilizando a Prática como ponto centralizador. Recomenda também o estudo dos métodos e processos didáticos, que constituem matéria da cadeira de Prática de Ensino, sob forma de projetos ou unidades de trabalho*, cabendo aos professores de Educação, como das outras disciplinas* darem em suas aulas os elementos teóricos e técnicos indispensáveis, seja em obediência a planos pré-estabelecidos seja por solicitação especial do professor de Prática ou dos próprios alunos.

A partir de 1950, já era polêmica a questão do Curso Normal Noturno que tinha dificuldade de efetivar a **Prática de Ensino** nas escolas primárias que só funcionavam no período diurno e cresciam em quantidade. Em resposta a essa problemática, a Lei de nº 3.388 de 4 de julho de *1956*, através do Decreto de nº 26.526, de 5 de outubro do mesmo ano, acrescenta um ano à duração do "Curso de Formação Profissional do Professor Primário". Neste currículo, ***a Prática de Ensino detém a maior carga horária do elenco das disciplinas, constando dos três anos do curso***. O artigo 2º estabelece que das quatro aulas semanais, duas serão obrigatoriamente ministradas em período diurno e perante alunos do curso primário anexo ao estabelecimento. Porém, a forma de adequar o problema dos alunos trabalhadores, ao estágio diurno, não é explicitada.

Em *1957*, nova reforma estabelece para o Curso Normal três anos no período diurno e quatro anos no noturno. O curso pré-normal é extinto, sendo obrigatório exames vestibulares ao seu ingresso (Lei de nº 3.739, de 22/01/57, revogada pela Lei de nº 5.304, de 15/04/59). O curso noturno tem então menor carga horária e a ***Prática de Ensino vinculada à Metodologia do Ensino Primário, detém a maior carga horária do currículo, aparecendo em***

unesp

todas as séries do curso. O artigo 26, parágrafo 2º, do Decreto de nº 34.547/59 ***valoriza a Prática de Ensino, indicando que no verso do diploma, além das médias de Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional, constará também, a média geral de Metodologia e Prática de Ensino Primário***.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4024/61, não alterou a formação do professor primário prevista pela Lei Orgânica de 1946. Apenas possibilitou que o Instituto de Educação formasse professores para as Escolas Normais, segundo as normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo ROMANELLI (1978) com o Golpe Militar de 1964, que instalou um governo autoritário e repressivo, o sistema educacional atravessou dois momentos. O *primeiro* no qual se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica, caracterizada pela contenção e repressão. Constata-se uma aceleração de ritmo do crescimento da demanda social da educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional. No *segundo* momento, o regime adotou, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico brasileiro.

No Estado de São Paulo são efetuadas reformas no curso normal, objetivando melhorar a preparação do professor primário, para atender à demanda educacional. Emergem duas tendências diferenciadas: o Curso Colegial, de ensino Secundário com vistas ao curso superior, e o Curso Normal, de caráter profissionalizante, visando ao preparo de docentes para as escolas primárias.

A Escola Normal continua funcionando em três anos e o plano curricular, adotado em *1965* (Decreto de nº 45.159-A, de 19/08/65) orienta que ***os estágios sejam feitos fora do horário das aulas de Metodologia e Prática de Ensino; não constam do currículo, sendo facultado aos alunos do curso noturno realizá-lo num único semestre***.

Os Decretos de nº 47.371 e de nº 47.404/66 recomendam que ***os estágios devam ser realizados também em escolas rurais e experimentais, com 30 horas anuais, na 1ª série e 50 horas anuais nas 2ªs e 3ªs séries.***

Em *1968*, uma nova reforma na Escola Normal, através do Decreto de nº 50.133, de 02/08/1968, amplia o curso para quatro anos e

unesp

estabelece que a terceira série após o primeiro semestre e a quarta série do Curso Normal, desde o início do ano letivo, terão *período diário integral de atividades, incluindo aulas, trabalhos dirigidos, seminários* ***e estágios de observação e prática em escolas primárias e em outras instituições da comunidade. É também referendada a obrigatoriedade do estágio supervisionado para o período noturno***.

A Lei de Diretrizes e Bases, de nº *5.692/71,* instituiu entre outras mudanças, a obrigatoriedade de profissionalização em todos os cursos de 2º grau, medida duramente combatida por educadores até sua extinção em 1982. *O Curso Normal, que passa a denominar-se Habilitação Específica para o Magistério (HEM)* é então planejado para ser cursado em quatro anos, com aprofundamento de estudos na quarta série, habilitando-se em Pré-Escola, 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries do 1º grau (Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE de nº 45/72).

O ufanismo nacionalista da década de 70 consegue a implantação de uma lei de bases liberais e prática tecnicista, fruto de uma ideologia liberal-conservadora. O objetivo é um plano nacional de educação que atenda às necessidades de desenvolvimento, formando técnicos para as indústrias e empresas. O que revela claramente uma concepção economicista da educação, que já vinha sendo introduzida no Brasil, desde os anos 50, através de iniciativas que acompanhavam as propostas da Educação Permanente.

O caráter pragmático e tecnicista na área da educação se insere nos currículos, nos métodos, na formação dos egressos das escolas, nas práticas informais de ensino controladas pelo Estado e órgãos de classes dominantes, contribuindo para a massificação e a despolitização da população.

Esta concepção influi também na formação do professor conforme afirma KAWAMURA:

> "(...) Na verdade, o que se espera, na sua prática docente, é a aplicação do seu conhecimento da área específica, pois o pedagógico já está preestabelecido, nos planos e programas educativos, pelos pedagogos que ocupam cargos de direção, supervisão e orientação (...)"
> "(...) A tecnificação do trabalho docente se desenvolveu mais com a expansão de cursos e programas de suplência e de treinamento

unesp

> profissional nas empresas e órgãos ligados a entidades patronais. Nesse caso, os planos eram mais imediatistas e de curta duração, importando a prática docente mais no desenvolvimento das técnicas de ensino a serem utilizadas do que, nos fins - estes já presentes nas funções das empresas." (1990:45).

A sociedade brasileira continua com uma população cuja maioria está empobrecida e uma minoria privilegiada. A classe média, progressivamente, vê-se privada do poder aquisitivo, período em que se desfazem gradativamente as ilusões de desenvolvimento promissor.

Politicamente, esta fase pode ser subdividida em dois períodos: a década de 70, caracterizada pelo centralismo federal, governos militares e repressão, e a década de 80, caracterizada pela reorganização democrática e conseqüente abertura política com a volta dos governos civis. O processo de redemocratização em curso busca a reconquista dos direitos civis perdidos, quando inclusive os professores, passam a reivindicar melhores salários e revalorização da profissão.

O parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº 349/72, ***regulamenta a Prática de Ensino, estabelecendo que a Didática fundamentará a Metodologia de Ensino, nos aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino que deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Orienta também para que a Metodologia responda às indagações que emergirem na Prática de Ensino e que esta respeite o lastro teórico adquirido nos estudos da metodologia".***

Segundo PIMENTA a

> "(...) antiga imprecisão entre Didática, Metodologia Geral e Especial e Prática de Ensino, presente nas legislações anteriores, aqui é resolvida por fusão entre todas - o que induziu à permanência de ambiguidade na prática dessas disciplinas. Via de regra as escolas deixaram de tratar Metodologia, uma vez que a lei fala em 'Didática, incluindo a Prática de Ensino' que, por sua vez, ficou entendida como o estágio (...) Ou seja, conforme o Parecer 349/72, o estágio é a prática, a Didática é

unesp

> a teoria prescritiva da prática. Mantêm-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário." (1994:47-8).

Na Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE - do Estado de São Paulo, de nº *21/76,* ***o Estágio Supervisionado volta a ser destaque com 300 horas de atividades, ficando a Prática de Ensino vinculada à Didática. A Prática de Ensino, representada pelo Estágio Supervisionado, é um componente curricular que aparece em todas as grades da Habilitação, com carga horária correspondente a 10% da parte diversificada.***

Em 1982, a Lei de nº 7.044 altera a Lei de nº 5.692/71, eliminando a profissionalização obrigatória. Porém, num país com milhões de analfabetos, o magistério continua sendo uma profissão socialmente desvalorizada, com salários aviltantes e péssimas condições de trabalho. Passam a ser raros os indivíduos do sexo masculino que procuram a HEM, cujas mudanças efetuadas após a LDB de 1971 são insignificantes e pouco alteram a estrutura dos cursos que funcionam com a duração de quatro anos. ***A Prática de Ensino continua desenvolvendo-se exclusivamente através das atividades ou sob a forma de Estágio Supervisionado, realizados em escolas de 1º grau, relacionando-se com Didática e Metodologia de Ensino.***

A Resolução da Secretaria de Estado (*SE)* de nº *274/82,* ***regulamenta o Estágio Supervisionado, recomendando a organização de um Planejamento que conte com a participação de todos os docentes que atuam na habilitação, objetivando assim, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares.***

Vigora na atualidade a Resolução da SE, de nº *14/88,* que criou os CEFAM's (Centro de Estudos, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Funcionam em período integral, com a duração de quatro anos, nos quais os alunos recebem bolsas de estudo. Até 1996 os alunos deveriam ***cumprir 360 horas de Estágio Supervisionado, porém a Resolução da SE, de nº 182, de 13 de dezembro de 1996, determina que deverão ser cumpridas 780 horas aulas de Estágio Supervisionado. Os alunos da 2ª série cumprirão 120 horas na Pré-Escola, os da 3ª série, 300 horas no Ciclo Básico em Continuidade (CBC) - 3ª e 4ª série e os da 4ª série, 360 horas no Ciclo***

unesp

Básico Iniciante (CBI) e Classes de Aceleração. A experiência é recente, porém é significativo o aumento de carga horária como fator a ser considerado nas avaliações, que certamente pretenderão aferir a contribuição desta alteração curricular na formação de professores para o Ensino Básico.

A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura

Licenciados são aqueles que cumprem os cursos de Licenciatura e que, de acordo com as exigências legais vigentes, são diplomados para lecionar no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estes cursos têm suas raízes na Escola Normal e Secundária, sendo que esta última desde o Império foi essencialmente de caráter propedêutico, tendo a finalidade de preparar seus alunos para o curso superior, principalmente o jurídico, que fornecia qualificação profissional para os cargos políticos e administrativos.

Com base no trabalho de CASTRO (1974) dividimos a história da Licenciatura no Brasil em três etapas que explicitamos a seguir.

Primeira etapa: de 1930 a 1961:

Com o objetivo específico de regulamentar o preparo de docentes para a escola secundária, criam-se, entre 1931 e 1939, novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade. Estes incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de formação de professores, tais como: o modelo federal de 1931, o modelo da USP-Universidade de São Paulo de 1934 e o modelo da Universidade do Distrito Federal de 1935.

Na exposição de motivos que acompanhou a Reforma do Ensino Secundário em 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, escreveu:

> "(...) o Brasil não cuidou ainda de formar o professorado secundário, deixando a educação da sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço

unesp

haja sido tentado naquela direção" (Apud CASTRO, 1974:629).

Em janeiro de 1934, é criada, por decreto estadual, a Universidade de São Paulo (USP). Este ato ocorre num momento de crise das oligarquias paulistas, o que lhe confere um caráter nitidamente político, ou seja: constituir-se um centro de renovação e formação das elites culturais e políticas. Predomina uma concepção ampla de licenciado atribuída aos formandos portadores ou não de formação pedagógica. Os artigos 22 e 23 do Estatuto Inicial da USP referem-se a uma licença em filosofia, ciências ou letras, atribuída ao aluno que concluísse o curso em qualquer seção da Faculdade.

A licença para o magistério secundário seria concedida àqueles que concluíssem o curso de formação pedagógica de professores secundários no Instituto de Educação.

O projeto original da USP incluía, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ***uma Faculdade de Educação mediante a incorporação da Escola de Professores do Instituto Caetano de Campos. Esta ministraria a formação pedagógica aos licenciados pela Faculdade de Filosofia*, porém sempre foi rejeitada a idéia de que centralizasse as matérias básicas**.

Em julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro é transformada em Universidade do Brasil, tornando-se o modelo-padrão para as demais universidades. A proposta de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que não se concretizou, transformou-se, em 1939, em duas seções da então denominada Faculdade Nacional de Filosofia: a seção de Pedagogia, com um curso de bacharelado e ***a Seção Especial de Didática, que habilitava os licenciados a lecionar no ensino secundário***.

"No Decreto-Lei que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia vamos encontrar pela primeira vez uma diferenciação do conceito de licenciado. Este não abrange mais todos os formados em seu cursos. Cada secção da Faculdade compreenderia um ou mais cursos ordinários, incluída uma secção especial encarregada de ministrar o 'Curso de Didática'. Esse curso, composto por seis disciplinas, vinha substituir a anterior formação pedagógica que conferia direito

unesp

> ao exercício do magistério" (CASTRO, 1974:633).

Em *1941*, através do Decreto-Lei de nº 3.454, foi disposto que, a partir do ano seguinte, ***o curso de Didática não mais poderia ser realizado simultaneamente com os cursos de bacharelado,*** o que prorrogou os estudos de licenciatura para quatro anos letivos. Este regime foi chamado, em 1959, pelo então Conselheiro Valnir Chagas, de "três mais um". Afirma FETIZON que:

> **"(...) havia uma carga horária insignificante para as disciplinas pedagógicas, numa proporção de 180 horas para 1500 ou 1820 horas,** dependendo da área específica em questão. Portanto, à baixa qualidade já existente, juntou-se o rebaixamento da quantidade, diminuindo a abrangência da abordagem pedagógica." (apud BERNARDO, 1986:71).

Em 1946, através do Decreto-Lei de nº 9.092, é ampliado o regime didático das Faculdades de Filosofia e proposta a alternativa de após três anos de estudos, cumpridos nas várias seções, para obter bacharelado prosseguir com duas ou três cadeiras daqueles cursos. Para obter a licenciatura, os alunos do 4º ano deveriam receber formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, sendo obrigados a cursar psicologia aplicada à educação.

Verifica-se que o regime do curso de Didática, embora não obrigatório, é mantido na maioria dos casos. Porém, o ginásio de aplicação **destinado à Prática de Ensino dos alunos matriculados no curso de Didática,** não foi entendido como obrigatório, pois muitas Faculdades nunca o tiveram e a USP só veio a tê-lo em 1957.

As Faculdades de Filosofia confinaram-se numa função técnica, ou seja, a formação de profissionais para o magistério secundário e normal. Para FERNANDES tais escolas se converteram em

> "(...) meros centros de transmissão escolástica de conhecimentos, divorciadas da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original". (Apud CANDAU, 1987:15).

unesp

Quanto à concepção da formação do professor, os docentes das áreas específicas entendiam que bastava conhecer profundamente a matéria, sem reconhecer a importância das disciplinas pedagógicas.

Analisando a situação da Prática de Ensino, afirma QUERINO RIBEIRO:

> "Cabe salientar que a ***prática de ensino, enquanto esteve sob a responsabilidade inicial do I.E. e depois da Seção de Educação, restringiu-se a elementos teóricos. (...) Mais tarde, as aulas eram dadas pelos alunos a seus colegas de classe sob a supervisão do professor responsável, que era sempre proveniente dos setores das áreas específicas" (...) "A Prática do Ensino enfrentou muitas dificuldades pelo fato de ser uma atividade pioneira, isto é, dirigida à formação do professor secundário, passando a realizar estágios e regência de classes com alunos, somente após algum tempo da criação da Seção de Educação, já então de acordo com o modelo padrão da Faculdade Nacional de Filosofia. Essas dificuldades diziam respeito, principalmente ao entrosamento entre os professores das disciplinas pedagógicas e os das áreas específicas, bem como, à colocação dos alunos nas salas de aula das escolas secundárias***. (Apud BERNARDO, 1986:72).

O Colégio de Aplicação da USP foi fruto de muita luta do corpo docente da licenciatura. Pode ser considerado como uma fonte de inovação educacional, com caráter mais experimental do que simples aplicação de recursos didáticos.

> "Concretamente, conseguiu dimensionar para si, de uma maneira singular, considerando o contexto vigente, a didática do ensino das disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário, bem como, ***redirecionar os estágios das práticas de ensino, levando o futuro professor a passar por três fases: uma,de observação, outra de co-participação e direção de classes, sob orientação e avaliação do professor da matéria do colégio de Aplicação***". (BERNARDO, 1986:77-8).

Promoveu cursos, seminários, palestras colocando em discussão os princípios do ensino e a renovação metodológica; criou o Serviço de

unesp

Orientação Educacional para atender os alunos do colégio de aplicação, os estagiários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e para desenvolver pesquisa nesse campo. Organizou também, o sistema de governo semi-autônomo dos seus alunos.

Porém, a precariedade material, a falta de professores, a falta de liberdade para movimentar-se numa perspectiva inovadora, a falta de instalações adequadas foram dificuldades que o Colégio de Aplicação enfrentou. Em contraposição, eram mantidas classes de 30 alunos com resultados muito positivos, cujo período de existência, entre 1957 e 1968, foi um marco sem paralelo na formação do professor.

A situação da licenciatura no Brasil, às vésperas da promulgação da LDB de nº 4.024/61, assim se configurava:

1) o conceito de "Licenciado" era de uso exclusivo daqueles que alcançavam formação pedagógica e adquiriam direito ao exercício do magistério;
2) a Licenciatura correspondia a um curso de quatro anos, sendo três anos de bacharelado e um de formação pedagógica;
3) a formação prática em ginásios de aplicação já estava determinada pela legislação, embora lentamente se concretizasse;
4) eram licenciados os professores da área de filosofia, ciências, letras e educação, porém não tinham acesso ao título, os professores de disciplinas técnicas ou artísticas.

Segunda etapa: de 1961 a 1968:

A promulgação da LDB de nº 4.024/61, quanto à formação de professores, manteve a dualidade de instituições, conforme explicita o artigo 59: "A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica". Sabemos, porém, que profissionais graduados em escolas superiores diferentes das Faculdades de Filosofia, lecionavam tanto no ensino secundário quanto no ensino médio.

A LDB criou o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Em 1962, o CFE emitiu o primeiro

parecer referente às matérias pedagógicas para licenciatura (Parecer de nº 292/62 e resolução anexa), sendo seu relator o Conselheiro Valnir CHAGAS. Esse parecer não mais admite o esquema de três anos de bacharelado mais um de Didática. ***Licenciatura e bacharelado passam a graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir das disciplinas comuns***.

A Resolução desse Parecer, em seu artigo 1º, dizia:

> "Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio abrangerão as matérias de conteúdo fixados em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:
>
> 1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem
> 2. Didática
> 3. Elementos de Administração Escolar
>
> Parágrafo único - ***É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional***".

*O Parecer de nº 292/62 modificou o entendimento vigente sobre os Colégios de Aplicação, entendendo-os como "centros de experimentação e demonstração****", devendo a prática de ensino ser realizada nas escolas da comunidade***.

O conceito de licenciatura distinguido do bacharelado não mais se alterou, compondo a licenciatura matérias de conteúdos afins ao ramo profissional, mais as matérias pedagógicas, comum a todos os cursos, constituindo um curso de duração mínima de quatro anos letivos.

A formação de docentes para exercício exclusivo em escolas de primeiro ciclo, surgiu em 1965 e 1966, quando foram criadas licenciaturas específicas para Ciências, Estudos Sociais e Letras, Desenho, Educação Musical e Teatro. Nesta etapa o licenciado não é preparado apenas nas Faculdades de Filosofia, pois os professores de áreas técnicas ou artísticas também podem receber esse título

O artigo de nº 117 da LDB, permitia aos aprovados nos "exames de suficiência" promovidos pelas Faculdades de Filosofia, o direito ao registro de professor para suprir a falta de docentes licenciados.

unesp

Na observação de SUCUPIRA, as Faculdades de Filosofia

> "(...) jamais se conformaram em ser o que a maior parte poderia apenas ser, isto é, 'teachers colleges', foram vítimas de uma espécie de bovarismo, que fez com que não chegassem a realizar nem o objetivo de alta cultura e pesquisa científica, nem a desempenhar honestamente a missão de preparar professores que a expansão da escola média brasileira está a exigir". (Apud CANDAU, 1987:16).

Entretanto, vários autores são unânimes em considerar o papel relevante que algumas escolas desempenharam em nosso desenvolvimento cultural. O próprio SUCUPIRA afirma que essas escolas representavam

> "(...) um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro e da nossa cultura, por haver proporcionado formação especializada dentro de nossas possibilidades,para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram fruto de manifestações esporádicas e isoladas". (Apud CANDAU, 1987:16-7)

No início dos anos 60, a Faculdade de Filosofia da Universidade de Brasília é substituída pelos institutos centrais de ensino básico e o objetivo da formação pedagógica é assumido pela Faculdade de Educação, então criada. Esta alternativa é adotada na reestruturação das Universidades Federais, depois incorporada pela Lei de nº 5.540/68, da Reforma Universitária.

CHAGAS defende a Faculdade de Filosofia na sua concepção inicial, propondo uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica.

> "Essa articulação dificilmente poderia ser conseguida numa faculdade exclusivamente de educação que, obrigada a transferir para outros órgãos o estudo das disciplinas de conteúdo - cuja participação no currículo ultrapassa não raro 80% -, descambaria fatalmente para o manipular vazio de fórmulas sobre como ensinar, totalmente divorciadas do seu correlato essencial do que ensinar" (Apud CANDAU, 1987:17-8).

unesp

Terceira etapa: de 1968 a 1996:

A Reforma Universitária em 1968 extinguiu e desmembrou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e não repensou a formação do professor secundário. Criou-se em 1969, no Estado de São Paulo, a Faculdade de Educação da USP, que passou a se ocupar da Licenciatura.

Analisando este período, afirma BERNARDO:

> ***"(...) a condução das práticas de ensino tornou-se um trabalho mais difícil ainda do que nos primórdios, principalmente se pensarmos na mudança quantitativa, seja por parte dos licenciandos, seja por parte das escolas secundárias da rede oficial nas quais então, os estágios deveriam se dar."*** **(1986:82)**

Esta nova fase exigiu projetar o ensino para um número maior dos alunos e a contratação de mais professores, para assumirem as práticas de ensino. Foi criada a coordenação dos estágios e começa a ser questionado o nível de conexão entre Didática e Prática de Ensino.

Duas contradições persistem nos cursos de licenciatura tanto nas Faculdades de Filosofia como nas Faculdades de Educação: o confronto de objetivos dentro do mesmo curso e a relação de oposição entre o conteúdo e a formação pedagógica. Embora tentativas de integração tenham ocorrido, a exemplo dos ginásios de aplicação e a introdução da obrigatoriedade da Prática de Ensino, os documentos legais não fornecem uma indicação clara do que denomina de integração e o próprio CFE trata separadamente os dois conjuntos de disciplinas.

Antes mesmo da aprovação da Lei de nº 5.540/68, através da Indicação do CFE, de nº 8/68, são fixadas normas e instituídas Comissões Especiais para revisão de currículos, alternando disposições sobre licenciaturas. Esta Lei, em seu artigo 30, especifica a licenciatura plena ou curta como a norma para a formação dos professores de 1º e 2º graus, conforme denominação da época, trazendo posteriormente a Lei de nº 5.692/71, novas mudanças.

A Resolução de nº 9/69 do CFE, fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

unesp

Esta substitui a disciplina Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus para melhor expressar o conteúdo pertinente. Determina também que a formação pedagógica para cada licenciatura, deve ocupar pelo menos um oitavo das horas de trabalho, fixadas como duração mínima.

A Resolução de nº 1/72 do CFE reduziu a carga horária e o tempo total do curso, admitindo licenciaturas plenas com 2.500 horas (de 3 a 6 anos) e de 2.200 horas (de 3 a 7 anos) e licenciaturas curtas com 1.500 horas e com 1.200 horas (de um ano e meio a quatro anos). Favorecem a formação de professores a curto prazo, porém a falta de qualidade trouxe sérias conseqüências, favorecendo também o fluxo de alunos mais interessados na rápida obtenção de diploma do que em qualidade de ensino.

Não sendo os cursos reduzidos considerados exclusivamente terminais, a legislação abre a possibilidade de articulação com as licenciaturas longas, utilizando o princípio de aproveitamento de estudos, de uma licenciatura qualquer à Pedagogia e a complementação de estudos pedagógicos, para profissionais diplomados em nível superior. A Lei de nº 5.540/68 também passa a exigir a formação de professores de ensino técnico em nível superior.

O conselheiro CHAGAS, do CFE, é o responsável por um conjunto de propostas, visando a uma nova forma de preparação de docentes. Porém, estas não foram homologadas pelo Ministro da Educação, Ney Braga, voltando ao CFE para maiores discussões.

Quanto ao perfil do professor a ser formado, CHAGAS destaca nas propostas os seguintes aspectos: a polivalência, progressividade, a cumulatividade, a especificidade e a concomitância[15].

---

[15] "- a polivalência, ou seja, um professor mais generalista, que circula do 1° ao 2° grau, da atividade à disciplina, passando pela área de estudo, com vistas à integração dos estudos; constitui-se numa categoria quantitativa;
- a progressividade: constitui uma categoria qualitativa que incentiva o professor a aprimorar sua qualificação profissional, podendo chegar até ao doutorado;
- a cumulatividade: constitui uma categoria qualitativa, que permite ao professor acumular habilitações para lecionar em mais de uma faixa escolar ou campo de estudo, que não deve ser confundida com polivalência;
- a especificidade: refere-se à habilitação para o exercício do magistério num certo nível de escolarização e em determinado campo de conhecimento;
- a concomitância: responde ao esquema "3+1", que divorciava conteúdos e processos, entendendo-a "(...) como a variação dos conhecimentos, em vista da formação pedagógica, desta em função daqueles e de ambos em face dos objetivos a atingir" (Apud CANDAU, 1987:22-3).

unesp

Quanto à estrutura dos novos cursos, a Indicação de nº 22/73 referia-se à formação do magistério, anunciando cursos de licenciatura em três setores: de educação geral (aprovado), de formação especial e pedagógica (não aprovados).

Entendo que embora não aprovado, o setor pedagógico deva ser documentado, visando subsidiar reflexões posteriores. Foi proposto um novo modelo da relação bacharelado-licenciatura, que começaria pela licenciatura, prolongando e aprofundando uma das duas grandes linhas presentes na sua formação: a de conteúdo específico ou a de conteúdo pedagógico.

O quadro abaixo especifica a nova estrutura e a anterior, ainda vigente:

Parecer nº 672/69 **(1/8 das horas do curso)**	**Parecer nº 4.873/75** **(1/6 das horas do curso)**
1- Psicologia da Educação (Adolescência e aprendizagem) **2-** Didática **3-** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus **4-** Prática de Ensino (estágio supervisonado)	**1-** Psicologia do Desenvolvimento **2-** Psicologia da Aprendizagem **3-** Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus **4-** Ensino de 1º e 2º graus **5-** Instrumentação para o ensino **6-** Prática de Ensino

Reações adversas se sucederam à nova proposta, levando o MEC, em 1978, a criar uma comissão para estudar as questões. Em 1980, por controvérsias existentes na própria comissão, o MEC se propõe a fazer uma extensa consulta em âmbito nacional, solicitando à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) uma análise crítica da situação.

Em 1981, essa entidade publica o documento "Sugestões para a Formação de Professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus". No documento, é criticada a idéia da licenciatura polivalente e o modelo proposto para sua implantação. Questiona uma licenciatura que não permitiria uma formação científica e política razoável do corpo docente, pelo descompasso existente entre a amplitude do currículo e o tempo disponível para a sua integralização. Questiona também a separação entre o bacharelado e a licenciatura, por impor a duplicação de meios com sobrecarga financeira, os

unesp

prejuízos advindos do aproveitamento de estudos, a provável marginalização dos estudantes das licenciaturas polivalentes, reforçando os preconceitos contra a carreira do professor.

No caso da UNESP, TANURI propunha, em 1983, que a Câmara Central de Graduação sugerisse às suas unidades a adoção do modelo em que

> "(...) Bacharelado e Licenciatura estejam inicialmente integrados numa formação geral básica, a partir da qual formações específicas definem o perfil de cada modalidade(...) No caso de Licenciatura, a parte de formação específica será constituída não somente das chamadas matérias pedagógicas, mas também de matérias de conteúdo da área em questão,já convenientemente direcionadas à qualificação do professor (...) Quanto ao bacharelado, na parte de formação específica, as matérias de conteúdo serão intensificadas, objetivando a pesquisa e a preparação do profissional que se tem em vista". (1983:44).

Uma nova postura do MEC, a partir de 1981, começa a propiciar maior participação dos educadores nas iniciativas de âmbito oficial. Nas instituições de ensino superior cresce o debate em torno da questão da formação de educadores, no contexto da discussão sobre o Curso de Pedagogia. São marcos importantes nesse processo, diversos Seminários e Conferências Brasileiras realizadas, que culminaram com um encontro nacional ocorrido em Belo Horizonte, em 1983, sendo destaque no documento final, a questão da "base comum nacional" para as licenciaturas. Foi proposto que esta não deve ser concebida como currículo mínimo ou elenco de disciplinas e, sim, como uma concepção básica da formação do educador e uma definição do corpo de conhecimento fundamental. O documento propõe também que:

1) a licenciatura deva ser trabalhada em conjunto pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica, envolvendo também as entidades profissionais e sociedades científicas;
2) a formação do professor considere a referida base comum e inclua disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas integradoras;

unesp

3) a formação pedagógica deve ser mais sólida e menos fragmentada, ampliando a carga horária sem prejudicar a área específica e ser desenvolvida ao longo do curso;
4) as disciplinas integradoras devem ser centradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes;
5) sejam extintos os cursos de licenciatura curta ou plena em Estudos Sociais e as licenciaturas parceladas;
6) não haja separação inicial entre os cursos de licenciatura e bacharelado;
7) a relação prática-teoria-prática permeie todas as disciplinas e seja trabalhada ao longo de todo o curso;
8) os estágios supervisionados, entendidos como uma das facetas da relação teoria-prática:

> "(...) sejam programadas pelas IES, de preferência em escolas públicas, de forma a garantir: a participação discente na elaboração do plano de estágio, a inclusão da carga horária respectiva na duração total do curso, o acompanhamento e supervisão permanente e o comprometimento mútuo entre as IES e as instituições onde se efetua o estágio". (CANDAU, 1987:29-30).

O Comitê Nacional que organizou este primeiro encontro em Belo Horizonte, passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

PAGOTTO (1995) informa os temas básicos tratados nos encontros posteriores. No II Encontro da CONARCFE, em 1986, são definidas as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na "base comum nacional": epistemológica, política e profissional.

O III Encontro realizado em 1988, priorizou a rearticulação do movimento em âmbito nacional e abordou a questão da "base comum nacional", através da idéia de "eixos curriculares", criando espaços em todas as disciplinas para discussões e ações de propostas coletivas, sem que aquelas perdessem as suas especificidades.

O IV Encontro realizado em 1989, caracterizou a "base comum nacional" como um corpo de conhecimentos básicos, em três áreas fundamentais:

unesp

1) de conhecimentos específicos de cada licenciatura;
2) de conhecimento didático metodológico, a análise filosófica, histórica e sociológica do processo educativo, a dinâmica e a organização da educação brasileira, da escola, do sistema de ensino e o processo ensino e aprendizagem;
3) de conhecimento integrador que trabalharia o conteúdo específico na ótica do ensino, relacionando a adequação, a dosagem e a organização do conhecimento aos diversos graus de ensino e às diferentes realidades.

Em 1990, no V Encontro, a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dedicando-se à questão da "base comum nacional", entendida como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação. Analisando a trajetória desta discussão ao longo dos encontros, afirma WEBER:

> "Pode-se então falar da necessidade da existência de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de profissionais da educação, que deverá garantir no mínimo, a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes, cujo alvo é a transformação da realidade social. Ou seja, embora se respeitem as especificidades regionais acredita-se poder delinear uma única base comum nacional que forneça os elementos indispensáveis a uma formação em sintonia com as necessidades brasileiras". (apud PAGOTTO, 1995:50).

No VI Encontro, em 1992, afirma a autora que foram recuperados os estudos produzidos até aquela data, com reflexões sobre a formação do educador brasileiro, considerando a situação nacional e a estrutura das agências formadoras de profissionais da educação.

> "Na ocasião, reconhece-se a base comum nacional como instrumento de luta e norte para a reformulação de profissionais da educação e a formação como momento de produção coletiva de conhecimento, sendo a organização curricular entendida como acordo coletivo". (PAGOTTO, 1995:50).

unesp

O VII Encontro retoma as discussões anteriores e analisa a conjuntura econômica nacional e internacional e suas relações com os projetos brasileiros de escolarização. No Documento Final fica explícito que "base comum nacional" tem como função ser ponto de referência para as articulações curriculares e que os eixos a serem considerados são a) a gestão democrática, b) o trabalho coletivo e interdisciplinar, c) a produção de conhecimento e d) todos aqueles que melhor caracterizam as especificidades das propostas curriculares de cada curso. Também é definido no documento que a "base comum nacional":

> "(...) requer para a sua materialização a construção de uma política de âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicas de Ensino bem como uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação". (PAGOTTO, 1995:51).

Outros eventos têm sido realizados, nos quais se discute a formação do professor. Merecem destaque ainda, o Seminário "A Didática em Questão", promovido pela PUC do Rio de Janeiro, em 1982; o Fórum de Licenciatura da USP, em 1990; o grupo de Trabalho de Licenciatura da PUCCAMP; a reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) tendo este realizado o VIII evento, em 1996.

Devem ser registrados também, os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, que vêm sendo realizados desde 1990, com freqüência bianual, em Águas de São Pedro, no Estado de São Paulo. Em 1996, foi realizado o IV evento pela UNESP, com a participação de outras Universidades, Secretaria Estadual da Educação e Entidades Profissionais[16].

---

[16] Este Congresso é uma promoção da UNESP, contando com a co-participação das seguintes entidades:
USP - Universidade de São Paulo
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/CAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SEE/SP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
APASE - Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP - Associação dos Professores do Estado de São Paulo
CPP - Centro do Professorado Paulista
UDEMO - Sindicato de Especialista de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

unesp

Conforme registram os anais, no I Congresso realizado em 1990, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas tratou da dimensão profissional e política do educador, conforme a proposta da ANFOPE e da fragmentação da formação do professor, determinada pela departamentalização e pela classificação das disciplinas, em específicas, pedagógicas e integradoras. Considerou também, que a melhoria da qualidade da formação do professor requer da Universidade o reconhecimento do ensino em todos os níveis de escolaridade e a valorização do magistério como atividade fundamental.

As propostas apresentadas no II Congresso, em 1991, apontam as seguintes questões:

1) estruturar os cursos de Licenciatura, a partir de um Projeto Pedagógico;
2) criar o Conselho de Curso para coordenar o Projeto Pedagógico;
3) realizar pesquisa sobre a formação de professores com grupos interdisciplinares;
4) constituir o estágio como eixo de significação do Projeto Pedagógico, fazendo-se presente em todas as atividades de formação do licenciando;
5) fortalecer os cursos de Pós-graduação em Ensino.

No III Congresso, em 1994, foram apresentadas recomendações no sentido de serem implementadas atividades inter-unidades e inter-departamentais visando:

1) garantir que a ênfase na formação do pesquisador seja partilhada, permitindo o compromisso com a formação do licenciado;
2) criar condições de trabalho conjunto entre as unidades responsáveis pela formação do futuro educador, através da implementação de projetos de estágios e de iniciação científica, como forma de estabelecer vínculos entre as unidades universitárias e a rede de ensino fundamental e médio.

Foram estabelecidas recomendações para a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

1) no âmbito da Universidade, foi proposto alterar a estrutura curricular, garantindo a carga horária da disciplina compatível com a necessidade dos cursos; definir o limite máximo de alunos por professor e manter uma coordenação de estágio que assuma as relações com as escolas e a articulação e a continuidade dos projetos;

unesp

2) que as escolas de 1º e 2º graus, conforme denominação da época, se co-responsabilizem pela formação dos futuros professores no campo de estágio e que tenham horários remunerados para a discussão e planejamento das atividades;
3) que os estágios se articulem com as atividades de extensão e se concentrem em uma ou algumas escolas, para que os projetos coletivos de ação tenham continuidade e atendam tanto às necessidades de formação dos futuros professores quanto aos professores que atuam nas escolas.

No IV Congresso, em 1996, o GT de Licenciatura, propõe como um dos aspectos a ser discutido, a questão do projeto pedagógico para nortear a reorganização dos cursos superiores. Aponta que ele deve ser um projeto coletivo e transformador, que considere as implicações históricas, sociais e pedagógicas da ação educativa; sendo assim indicado que se denomine projeto político-pedagógico de um curso.

É lembrado que o projeto pedagógico deva abranger pelo menos quatro dimensões da formação do professor: a) a epistemológica, b) política, c) curricular e d) de desenvolvimento profissional. Tomando por referência estas dimensões, são levantadas algumas questões para comporem as discussões geradoras de um projeto pedagógico, como: a) modelos de ensino e suas relações com o sistema educativo formal e com a sociedade, em geral, face às características atuais das licenciaturas; b) características desejáveis para o professor - modelo técnico ou reflexivo; c) articulação da formação inicial na graduação com a formação permanente; d) tipos de conhecimentos que o professor deve dominar e e) como o aluno aprende.

São propostas atividades de integração com os demais graus de ensino, podendo contemplar os aspectos de ensino, pesquisa e extensão através de: a) projetos de iniciação científica, b) atividades de educação continuada e c) estágios supervisionados, através da disciplina Prática de Ensino.

Esta revisão histórica não seria completa se não se fizesse referência à Lei Darci Ribeiro, ou seja, à LDB de nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que contém uma nova abordagem em relação à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

No título VI - Dos Profissionais da Educação destacam-se:

unesp

1) serão fundamentos para a formação de profissionais da educação a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (art. 61);
2) o curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação é a modalidade prevista para a formação de docentes para atuar na educação básica (art. 62);
3) deverá ser requisito mínimo de formação docente o curso Normal, para atuar como docente na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (art. 62);
4) deverão ser mantidos pelos institutos superiores de educação cursos de formação para: profissionais de educação básica (educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental); formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior para atuar na educação básica; programas de educação continuada para diversos níveis de profissionais de educação (art. 63);
5) exceto para a educação superior, a formação docente incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas horas (art. 65);
6) os estágios dos alunos matriculados no ensino médio e superior serão normatizados pelos sistemas de ensino; não configuram vínculo empregatício, sendo permitido receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação (art. 82 - parágrafo único).

Conforme demonstrei, tem sido intenso o processo de reflexão sobre a formação do profissional da educação, do qual é possível extrair muitos elementos que subsidiem uma Licenciatura e conseqüentemente uma Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de qualidade.

Cientes dos determinantes que interferem na reconstrução de um novo modo de pensar e fazer a formação docente, pergunta-se: a produção elaborada e a experiência acumulada têm provocado mudanças nas instituições formadoras?

Contextualizando a formação do professor, ora no cenário educacional, sócio-político e cultural do país, ora no Estado de São Paulo, direciono este estudo para o interior da UNESP, onde atuo no curso de Licenciatura em Psicologia.

unesp

- **Licenciatura: o caso da UNESP (1976 - 1996)**

Com a consolidação da Universidade de São Paulo e a expansão da demanda do ensino superior no Estado, surgem os Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) por volta dos anos cinqüenta, expandindo-se no período de 1963 a 1967. Apesar das resistências por parte da USP, a este processo de expansão, as IIES começaram a surgir onde o desenvolvimento industrial e urbano se acelerava. Alguns anos mais tarde, é criada a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) instalada em 1972 e, posteriormente, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), esta com a Lei Estadual de nº 952, de 30 de janeiro de 1976, reagrupando os Institutos Isolados existentes no Estado.

Quanto à formação pedagógica desenvolvida pelas faculdades que preparavam professores, ela não diferiu dos caminhos e descaminhos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

> "Como na 'célula-mater', o importante era desenvolver e fortalecer as áreas de formação específica, acreditando-se que o preparo do professor devesse ser assegurado pelo domínio pleno do seu setor científico". (BERNARDO, 1986:90).

Embora o domínio do conteúdo da área específica seja condição necessária, matéria-prima para a formação do professor, o como se ensina e o como se aprende requer o pensar a educação. A desvalorização desta dimensão gerou desde o início, situações absurdas, tais como o licenciando que repete no ensino secundário as aulas dadas na Faculdade, utilizando inclusive os mesmos textos estudados no ensino superior.

Sob outro enfoque, BERNARDO valoriza o trabalho desenvolvido nas IIES, quando afirma:

> "A crença num ensino fundamentado na pesquisa e o propósito de desenvolvê-lo não se fez em vão, nesses Institutos Isolados, por aqueles que os implantaram. De fato, muito se fez e gerações de professores de lá vieram para suprir a própria 'célula-mater' (ou também para

unesp

> fugir do provincianismo interiorano?), publicações de nível se impuseram; muitos ex-alunos foram aprovados e bem classificados em concursos públicos para as escolas secundárias, além do que, os I.I.E.S. desenvolveram trabalho importante com as escolas secundárias da região, quer seja pelo incentivo que se buscava dar aos alunos do secundário para virem cursá-las, quer seja pela colaboração que se procurava dar aos seus corpos docentes". (BERNARDO, 1986:96-7).

É preciso registrar que sempre foi problemática a articulação entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e as das áreas específicas. Isto porque havia resistência em reconhecer o *"status"* das disciplinas da Licenciatura e estas por sua vez tinham dificuldades para se fazer aceitar e impor suas necessidades. As questões pertinentes ao ensino nas escolas de crianças e adolescentes, eram consideradas algo menor que desprestigiavam as teses e carreiras acadêmicas, predominando a visão da educação como algo secundário.

A Licenciatura na trajetória dos IIES, teve uma experiência satisfatória:

> "(...) ***quando as práticas de ensino já funcionavam dentro de um padrão aceitável de qualidade***, para formar o professor de acordo com os padrões vigentes, assegurados pela Lei. ***Quando os professores das práticas de ensino estavam nos departamentos de Educação, e quando, principalmente, já havíamos conquistado uma coordenação para os estágios*** mantendo um entendimento satisfatório com as escolas de 1° e 2° graus da região, ultrapassando, em alguns casos, aquela barreira que existia entre professores do secundário e alunos e professores das faculdades". (BERNARDO, 1986:106).

Com a criação da UNESP, desfigurou-se esta experiência a partir do princípio adotado da "não duplicação de meios ou recursos" para fins idênticos. Foram então criados dois "centros de excelência", que mantinham curso de Pedagogia com a finalidade de se constituírem pólos irradiadores de conhecimento na área de Educação: um em Marília (Distrito Universitário Oeste), outro em Araraquara (Distrito Universitário Norte). Coube então a estes centros coordenar as licenciaturas a serem dadas pelos diversos Institutos, onde não mais existiam os antigos Departamentos de Educação (DE) que foram

unesp

transferidos para tais centros, mantendo-se a eles ligados administrativa e pedagogicamente.

Quanto à Prática de Ensino, nem sempre figurou nos horários, ficou muito tempo ligada aos departamentos responsáveis pelas disciplinas de conteúdo específico. Foram exceção os professores de Prática de Ensino, que em geral ficaram na mesma Instituição, ligados aos departamentos de área específica.

> "A situação em que se encontraram os professores da Licenciatura foi de constrangimento e indignidade acadêmica, reduzidos a um 'grupo de apoio', nome dado pelos mentores, da mais nova universidade pública, aos docentes que deveriam cumprir as exigências legais de licenciar professores. Ficaram nos 'Centros de Excelência', indignados com o desrespeito dos mentores para com a área de Educação; para com as peculiaridades de cada uma das antigas faculdades; para com as conquistas que já haviam feito no seu pensar a Licenciatura. Deste constrangimento e indignação emergia a resistência às imposições até que os referidos professores deixaram de se deslocar e permaneceram nos seus '*campi*' de origem, embora até aí já houvesse ocorrido um grande prejuízo institucional". (BERNARDO, 1986:108).

Somente com a Resolução de nº 1, de 3 de janeiro de 1984, como expressão de uma outra orientação existente para a UNESP, são criados os Departamentos de Educação nas unidades que mantêm cursos de Licenciatura, chegando algumas faculdades a instituírem o curso de Pedagogia que havia sido extinto.

Em 1989, o Reitor da UNESP, propõe à Câmara Central de Graduação, a criação em todos os *campi* dos Centros de Educação, com a finalidade de formar licenciados, ministrar cursos pré-universitários a alunos que concluíram o 2º grau em escolas públicas e oferecer cursos de atualização ao professor da rede, acompanhamento de projetos pedagógicos, etc.. Propõe ainda que os Centros poderiam confeccionar materiais de ensino e prever cursos e estágios para os profissionais da educação, visando influir na melhoria do ensino público.

unesp

Esta proposta não se concretizou, porém merece registro, porque talvez pudesse ter proporcionado o avanço das Licenciaturas, levando em conta as responsabilidades decorrentes a serem assumidas.

O Estatuto da UNESP, de 1988, criou os conselhos de curso de graduação, que foram implantados a partir do ano seguinte. Estes representam a oposição ao desempenho dos departamentos, instituídos com a reforma universitária que, distanciando-se de suas finalidades, transformaram-se em instâncias cartoriais e corporativistas.

Analisando esta questão, Pagotto assim se manifesta:

> "Os Conselhos de Curso vieram para 'avaliar, adequar e revitalizar o ensino' (...), após um período de resistência de parte da comunidade, determinada especialmente pela dificuldade de definição de competências dos departamentos e do Conselho, as atividades que lhe foram confiadas passaram a ser desenvolvidas. (...)
> Para as Licenciaturas, os Conselhos de Curso têm sido um bom catalisador para as discussões e possíveis mudanças. É através dos seus coordenadores que a pró-reitoria de graduação está buscando conhecer as diretrizes de cada curso para discutir a Licenciatura na UNESP". (1995:69).

O *programa de gestão* da UNESP para o período de 1993 - 1996, aponta no diagnóstico, dentre outros itens, o desequilíbrio existente entre as áreas do conhecimento (Biológicas, Humanas e Exatas) quanto ao ensino, pesquisa e extensão.

Partindo do pressuposto de que toda atividade desenvolvida pela UNESP tem fundamentalmente o caráter pedagógico, o programa de gestão propõe instituir o Fórum da Graduação, visando a sua melhoria quanto à grade curricular e conteúdo programático, para adequá-la ao atual estágio de desenvolvimento científico e às transformações sociais. Propõe também, fortalecer os Conselhos de Cursos de Graduação para atuarem efetivamente no processo de aprimoramento do ensino, mediante ações, como: a) a elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos, b) a realização de pesquisas sobre os alunos egressos, c) a auto-avaliação tendo como parâmetro o Projeto Pedagógico, d) organização de Núcleos de Apoio Acadêmico a atividades docentes nas unidades da UNESP, e) incentivo à pesquisa em Educação, apoio aos cursos de

unesp

Licenciatura, visando formar profissionais que atuem na recuperação do ensino público de 1º e 2º graus.

Fica explícito no programa de gestão, a preocupação com a Licenciatura e sobre esta questão, assim como sobre as propostas acima apresentadas, podemos afirmar que a administração da UNESP neste período deu um tratamento até então não existente na história da instituição. Foram empreendidas ações significativas, tais como: a realização de um ***Simpósio sobre Prática de Ensino***, em 1993; o I e II Encontro Setorial dos cursos de Graduação da UNESP, em 1995; o Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Graduação na UNESP, a partir da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, no período de 1993-94, Pesquisa sobre O Ensino Noturno na UNESP, em 1993-94; Ciclo de Palestras em todos os *campi* da UNESP sobre temas, como: Vestibular, Avaliação, Projeto Pedagógico, Integração de disciplinas, Perfil do Profissional a ser formado e a sua formação diante das exigências da nova ordem mundial. A Pró-Reitoria de Graduação tem valorizado, com ações concretas, as questões da Educação, proporcionando às diversas áreas do conhecimento e de formação, o contato com a cultura pedagógica. Os eventos acima citados têm gerado ações e reflexões que objetivam despertar a comunidade acadêmica para a dimensão pedagógica que está implícita em todas as frentes de formação, valorizando-a e colocando-a a serviço de todas as áreas. Referenda estas considerações a manifestação do coordenador, quando na apresentação da coletânea dos textos do VI Circuito PROGRAD valoriza as atividades destes circuitos e do GEDEU - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento do Ensino na Universidade em todos os campi da UNESP.

Afirma o autor:

> "(...) revelou-se, ao final, extremamente significativo como fator de registro e disseminação de uma competência acadêmica que raríssimas universidades no plano nacional e no plano internacional teriam condições de demonstrar. Reunir ao mesmo tempo em quinze diferentes lugares quinze diferentes especialistas, todos pertencentes aos seus quadros, para orientarem concomitantemente a discussão de uma mesma problemática constitui um feito acadêmico cuja real dimensão o tempo se encarregará de estabelecer". (SILVA JR., 1996:IX).

unesp

Merece destaque o processo contínuo de elaboração e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos e a literatura pedagógica, produzida pelos profissionais da UNESP que ora passa a ser no campo da educação um trabalho pioneiro e uma referência nacional.

O programa de gestão para o período 1997/2000, também privilegia a Licenciatura ao definir nas propostas para o ensino de graduação:

> "Melhorar a infra-estrutura de apoio ao estudante dos cursos noturnos e estabelecer um projeto global para o aperfeiçoamento das Licenciaturas". (UNESP, 1996:4).

Contempla também o pedagógico, propondo a

> "(...) melhoria da qualidade do ensino de graduação, aperfeiçoando-o: avaliação dos cursos concomitantes com os projetos pedagógicos, reformas e reestruturações curriculares. Dar continuidade aos programas e projetos sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, apoiando-a na promoção de eventos, na criação de Centros de Apoio Pedagógico e em todas as ações junto aos Conselhos de Curso e Comissões de Ensino (...) atuar junto à rede escolar pública de 1º e 2º Graus". (UNESP, 1996:4).

O destaque à Licenciatura nos programas de gestão, revela o forte contingente que esta significa no âmbito da UNESP. Dados publicados em 1996, informam que em 1995 havia 19.028 alunos regulares nos 80 cursos de graduação, que se desdobram em 115 opções de turnos e modalidades. Deste total de alunos, 73,29% freqüentam 21 cursos no período diurno e 26,71% freqüentam 31 cursos no período noturno.

Os 31 cursos noturnos se desdobram em 17 Licenciaturas, 7 Licenciaturas e Bacharelados-acadêmicos e 7 Bacharelados-Profissionalizantes. Do total dos alunos do noturno, 78,95% estão matriculados em cursos de Licenciatura e Licenciatura-Bacharelado.

Merecem destaque as seguintes considerações elaboradas pelo grupo de pesquisa da UNESP responsável pelo desenvolvimento do projeto:

unesp

> "(...) as licenciaturas apresentam, de modo geral, tempos médios de integralização curricular superiores ao tempo mínimo estabelecido, elevados índices de evasão, elevado número de matrículas canceladas e suspensas, em ambos os turnos" (...) "os melhores resultados, com relação ao desempenho dos alunos no curso de graduação, verificam-se naqueles que formam profissionais mais valorizados socialmente, independente de serem oferecidos no diurno ou noturno. (BERNARDO, 1996:32).

Na trajetória da Licenciatura na UNESP, observam-se determinadas ações especificamente voltadas para a questão da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É importante retomá-las para se obter uma visão da situação existente e das perspectivas apontadas, com vistas à reconstrução da prática pedagógica.

- **A Prática de Ensino nas Licenciaturas da UNESP: o Simpósio de 1993**

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm sido uma questão em discussão na UNESP, conforme expressam alguns documentos que apresentamos a seguir.

A Indicação de nº 05/92[17] apresentada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), esclarece que a licenciatura não se confunde com a formação de profissionais liberais não ligados diretamente ao ensino e **conceitua a Prática de Ensino nos seguintes termos:**

> **"(...) no interior das licenciaturas a Prática de Ensino é a disciplina que realiza a 'ponte' entre o conteúdo e a forma, entre o saber sistematizado e as maneiras pedagogicamente adequadas de transmitir o conhecimento acumulado; (...) é disciplina de síntese que procura aproximar de modo orgânico, a teoria da prática, o pensamento da ação; (...) é disciplina para a qual devem convergir as contribuições de diferentes**

[17] Indicação de autoria do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale , que disciplina o oferecimento da Prática de Ensino nas Licenciaturas da UNESP.

unesp

> **disciplinas da licenciatura; a Prática de Ensino não poderá deixar de ser prática no sentido de permitir o contato do aluno da licenciatura com a realidade efetiva do ensino de 1° e 2° graus como elemento fundamental de sua formação docente."**

A seguir, o Conselheiro indica, para análise e decisão, algumas diretrizes:

> "1. a Prática de Ensino como disciplina integradora no âmbito das licenciaturas deverá ser desenvolvida, sob a forma de estágio supervisionado, em escolas de 1° e 2° graus;
> 2. a carga horária semanal da disciplina em cursos diurnos e noturnos deverá ser cumprida em um único dia da semana, sem atividades de outras disciplinas e de preferência nos últimos anos letivo do curso em questão;
> 3. a Prática de Ensino terá um dia completo de aula na semana, para que o licenciado possa estar na escola observando, participando, ministrando ou realizando tarefas que redundem em benefício de sua formação e do ensino de 1º e 2º graus;
> 4. o docente responsável pela Prática de Ensino poderá utilizar até 30% da carga horária das disciplinas para dar orientações técnicas antes, durante e depois do estágio nas unidades escolares;
> 5. a presença do aluno será registrada na escola do estagiário e objeto de verificação pelo professor responsável pela Prática de Ensino;
> 6. sempre que possível as atividades de estágio supervisionado deverão contemplar as necessidades de ensino e pesquisa na Unidade Escolar que acolhe o aluno estagiário; será de todo conveniente que o licenciado colabore no esforço de melhoria e aperfeiçoamento do trabalho escolar no interior da escola pública de 1º e 2º graus".

O CEPE aprovou a indicação como recomendação técnica, singular e pedagógica a ser observada pelos Departamentos de Educação, na organização de seu planejamento curricular. O Parecer de nº 319/92[18], sugere alternativas para favorecer o aprimoramento da formação pedagógica:

[18] Parecer de autoria do Prof. Dr. José de Arruda Penteado, que recomenda aos Departamentos de Educação da UNESP, sobre a organização dos planejamentos curriculares, no que se refere à Prática de Ensino.

> **"(...) ainda não apareceu estudo sistemático, orgânico e conclusivo, sobre as possibilidades de integração, coparticipativa nas ações e responsabilidades recíprocas, da PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADOS à rede de escolas públicas, preferencialmente; ou privadas, de 1° e 2° graus de ensino; sobretudo, sob forma de CONVÊNIOS com a Universidade, com indicação de Coordenadores responsáveis para a fiel e necessária realização dos estágios previstos de observação, participação e regência dos futuros licenciados. Projeto piloto, nesse sentido, dever-se-ia levar em consideração pelos Departamentos de Educação da UNESP."**

A Pró-Reitoria de Graduação da UNESP promoveu, em julho de 1993, um Simpósio com o objetivo de ***avaliar a situação da disciplina Prática de Ensino nas diferentes Licenciaturas que mantém e elaborar um projeto para Prática de Ensino e Estágio Supervisionado***.

Na abertura desse evento, pronunciou-se a Pró-Reitoria de Graduação sobre a concepção dominante no Estado de São Paulo, a respeito do Bacharelado e da Licenciatura,

> "(...) que encontra suas raízes históricas já na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (...). Ao Bacharelado, cabendo a tarefa de formar o cientista e o artista; à Licenciatura, o professor. Nesse modelo, primeiro que veiculou entre nós, a formação do professor se atinha aos ensinamentos da Psicologia e da Didática, completamente separados daqueles conteúdos ensinados no Bacharelado. A idéia, nesse caso, é a de que a Psicologia e a Didática são suficientemente gerais para serem aplicadas à todo e qualquer ensino, cabendo à Didática Especial fazer a aplicação específica. Esse modelo é decorrente da visão positivista da Ciência, a qual é pautada na visão cartesiana de mundo." (UNESP, 1993(B):2).

Afirma a Pró-Reitora que **nesta concepção, a Didática Especial que passou a ser denominada Prática de Ensino, deveria ser trabalhada segundo o ideal da cientificidade, tendo claro os conteúdos, sua epistemologia, o desenvolvimento cognitivo do educando e as metodologias adequadas.**

unesp

A dificuldade do professor de Prática de Ensino em se localizar com os colegas que tratavam dos conteúdos e mesmo junto aos professores de educação, historicamente afetou o seu trabalho.

> **"(...) cabe-lhe articular as compreensões das áreas distintas e construir sua morada no espaço do 'entre' e na difícil postura do 'com' (...). O importante é que se compreenda o modo pelo qual se pode reunir em compreensões inteligíveis as várias regiões de inquérito e de ação; que se estabeleçam caminhos que conduzam a ações apropriadas à formação do professor, não isolando a Universidade da Escola de 1° e 2° graus, mas trabalhando na realidade onde essas entidades se fazem presentes e onde vivemos." (UNESP, 1993(B):3-4).**

O Documento Final que sintetiza reflexões, orientações, indicações e propostas elaboradas neste Simpósio, aponta os seguintes aspectos no sentido de tornar o trabalho em ***Prática de Ensino coerente e eficaz:***

1. **ter clareza quanto aos objetivos de um curso de Licenciatura, através de um projeto pedagógico coletivo,**

> **"(...) no qual a questão da formação do educador seja vista com a especificidade própria que essa tarefa exige desse profissional". (UNESP, 1993(B):3);**

2. **a formação para a atividade docente constitui a principal diretriz para os trabalhos em *Prática de Ensino que***

> ***"(...) como prática intencionalizada, traz necessariamente consigo a reflexão teórica como elemento básico para a construção do conhecimento, neste caso, o trabalho docente".* (UNESP, 1993(B):4);**

3. ***a Prática de Ensino é um espaço privilegiado para a vivência de práticas interdisciplinares*; não deve ser vista como redentora nem como momento final na formação do professor;**
4. **quatro eixos são fundamentais quanto ao perfil do profissional desta disciplina:**

> **"(...) formação na área de conteúdos específicos, formação na área da educação,**

unesp

experiência profissional docente em nível de 1º e 2ºgraus e experiência de pesquisa na área educacional". (UNESP, 1993(B):6);

5. **rever a seriação das disciplinas pedagógicas nos currículos de Licenciatura, considerando que o modelo "3 + 1" (três anos de conteúdos específicos e 1 ano para os conteúdos pedagógicos) não responde mais às necessidades de um curso,onde a formação docente deve ser vista numa perspectiva mais integradora;**
6. ***repensar as formas tradicionais de estágios (observação, participação e regência) para que estes sejam uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica através de projetos de pesquisa,na área específica de Prática de Ensino;***
7. **que as condições necessárias para as propostas de melhoria da Prática de Ensino e das Licenciaturas como um todo, sejam institucionalmente garantidas pela UNESP.**

A partir das reflexões efetuadas pelos educadores neste Simpósio, defini âmbitos de ação e conteúdos que poderão orientar um estudo mais aprofundado àqueles que se propõem repensar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Licenciatura, conforme demonstra o quadro abaixo:

Âmbitos de Ação	Conteúdos
• No Plano da Universidade	- garantias institucionais para a execução de um programa de Licenciatura de qualidade
• No Projeto Pedagógico do Curso	- especificidade do educador - perfil do profissional - proposta de licenciatura - proposta curricular - trabalho coletivo de docentes, discentes e administrativos
• No Planejamento Didático da disciplina	- reflexão teórica - vivências interdisciplinares - estágio - problematização da prática pedagógica - projetos de pesquisa e intervenção

A Resolução UNESP de nº 28, de 17/05/96, prevê o auxílio-estágio, destinado ao aluno que desenvolve estágio não remunerado. Há neste documento uma referência explícita à **Prática de Ensino**, afirmando que poderão candidatar-se ao recebimento desse auxílio:

> **"(...) os alunos regulares de Prática de Ensino, desde que realizem estágios em escolas fora do município, sede da Unidade Universitária, preferencialmente as consideradas como experiência pedagógica pelo Conselho Estadual de Educação." (art. 15, parágrafo 1º).**

Através da Resolução UNESP de nº 36, foi fixado o "Regulamento Geral dos estágios curriculares dos cursos de graduação da UNESP. Dentre outras questões, prevê a existência de uma Comissão de Estágio que será indicada pelo Conselho de cada curso da Universidade.

Inúmeras discussões têm ocorrido na UNESP, inclusive no Departamento de Educação do Campus de Bauru, sobre as Licenciaturas e conseqüentemente sobre as Práticas de Ensino. A citação abaixo ilustra a questão em pauta, oferecendo elementos essenciais para avançar neste estudo:

> "a licenciatura é um espaço onde se articulam conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, num processo complexo, nem sempre orgânico, que busca encontrar uma relação equilibrada entre aspectos teóricos e práticos envolvidos no processo de formação de um docente capaz de criar as condições para o planejamento, execução e avaliação das atividades escolares que venham a redundar na assimilação/apropriação vivas e significativas da cultura erudita resultante do longo esforço histórico-coletivo de geração e construção do saber sistematizado.
> É pois esperado que um Projeto de Licenciatura seja criado em função de necessidades contemporâneas relacionadas ao ensino, sem apelo a modelos rígidos, formais, burocráticos e cartorais que impedem o aparecimento de soluções criativas que façam frente às situações problemáticas da realidade escolar e social." (VALE, 1995:1).

unesp

A reconstrução histórica da trajetória da formação do professor tendo por referência a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, pareceu-nos importante, fundamental mesmo, para que pudéssemos avançar neste estudo.

Rever registros e análises elaboradas por inúmeros pesquisadores da educação brasileira, certamente não confere a este capítulo o caráter de originalidade. Porém, considerando a importância que se atribui às origens e à trajetória de uma determinada questão, possivelmente organizei num mesmo espaço, e sob um novo enfoque, um conjunto de dados específicos sobre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Este material assim elaborado poderá favorecer conhecimento e reflexão a todos que se empenham em repensar a formação docente, para concretizar o desejo de superar práticas pedagógicas conservadoras, ousando vivenciar práticas inovadoras.

unesp

Capítulo III

Olhando a Realidade

"A tensão dialética entre o existente e o necessário está no cerne da investigação didática, sustentada por seu compromisso com a prática de orientar o desenvolvimento científico para que o processo de ensino-aprendizagem seja um dos instrumentos sociais da desalienação (...)". (PIMENTA, 1996:66)

unesp

• Rumo a uma Prática Inovadora

A revisão histórica permite conhecer com maior clareza a trajetória da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. Extraí da revisão elaborada as questões que considerei centrais para analisar a dinâmica conservadorismo-inovação segundo a relação teoria-prática. Constatei também que as circunstâncias de ordem econômica, política e cultural do Brasil nas fases colonial, imperial e republicana, sustentaram e determinaram as decisões que nortearam a política educacional e conseqüentemente o processo de preparação de docentes.

Segundo PAIVA:

> " A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se à tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente" (...) "Entretanto, as possibilidades políticas oferecidas pela educação não foram percebidas apenas pelos grupos interessados na recomposição do poder e na transformação das estruturas. Foram também, identificadas pelos representantes da ordem vigente que, controlando a máquina do Estado, tem tratado de utilizar a Educação como veículo de difusão das idéias sobre as quais se assenta o regime, permeando ainda mais a ideologia das classes dominadas com as idéias e os valores da classe dominante". (1983:299).

A educação a serviço da Igreja ou do Estado, nos primórdios da sociedade brasileira, atendia parcelas minoritárias da população e sob controle do poder vigente, sofre restrições quanto às iniciativas inovadoras que destoassem do modelo estabelecido.

unesp

Na metade do século XVIII eram problemas do magistério no Brasil, a dificuldade em recrutar professores e o grande contingente de mestres leigos, portadores de dificuldades quanto ao domínio do conteúdo e de formação pedagógica. No início do século XIX como medida que considero paliativa, os alunos monitores são utilizados para suprir a falta de professores, que constituíam uma categoria profissional sem amparo e insuficientemente remunerada.

A partir da segunda metade do século XIX são estabelecidas normas para o exercício do ensino e um sistema de preparação do "professor primário", medidas que revelam alguma preocupação com a situação do magistério.

A formação especificamente pedagógica do professor ocorria através de uma única disciplina, ora curricular, ora extra-curricular, surgindo em 1874 os "exercícios práticos de ensino".

No período monárquico a formação de professores é alvo de críticas por não ser prática e apenas no início do período republicano com Caetano de Campos, a reforma da Escola Normal confere à formação o caráter prático-utilitário acoplado aos lastros humanistas.

O caráter independente da disciplina "exercícios práticos de ensino" com metodologia própria e a freqüência obrigatória à Escola-Modelo, que proporciona a observação como veículo para a aquisição do conhecimento, estabelecem as bases da aprendizagem do futuro professor. Este era preparado para transmitir conhecimentos segundo o ideário da Escola Tradicional, através de fórmulas empíricas observadas na Escola-Modelo. Neste contexto os métodos e processos de ensino começam a ter um papel relevante entre os educadores.

Nos primeiros anos do século XX, ocorre a ampliação da carga horária curricular para os estudos pedagógicos e a articulação dos exercícios de ensino à disciplina Métodos e Processos de Ensino e Crítica Pedagógica.

O professor republicano da escola paulista destaca-se neste período por ter uma preparação pedagógica mais elaborada. Seu novo papel não é mais transmitir conhecimentos, mas proporcionar meios para o aluno aprender a observar, pesquisar, pensar, "aprender a aprender"; através de novos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

unesp

O "aprender a fazer, fazendo" repercutiu historicamente na estruturação dos cursos e currículos, porém, limitando a formação de professores ao simples treino e domínio de técnicas, sem a necessária fundamentação teórica. O método supera o conhecimento, sendo este representado por idealizações sobre o real e não pelo processo de reflexão a partir da prática: é a prática pela prática sem processo reflexivo.

Com as transformações ocorridas na Escola Normal, decorrentes do moderno pensamento liberal, através do movimento da "Escola Nova", em relação à formação prática, surgem no currículo denominações variadas, tais como: Prática Pedagógica, Regência de Classes, Didática e, finalmente, Prática de Ensino, por volta de 1933.

À luz das pregações escolanovistas instituiu-se, junto à observação, a participação nos trabalhos em sala de aula que acabou sendo ineficaz, porque o aluno participava de atividades rotineiras, destituídas de significado. Nesse período visando relacionar a teoria e a prática, aliou-se a Prática de Ensino à Didática, determinando uma nova dicotomia: uma teoria (conteúdos) levando à prática (atividade).

Em 1946, a Prática de Ensino surge como disciplina autônoma, concentrando-se nas séries terminais com aumento significativo de carga horária; ênfase esta, provavelmente decorrente das orientações escolanovistas que privilegiam o preparo técnico, superando a tradição humanista.

Na década de 50 a legislação do ensino privilegia a formação pedagógica, ao instituir a freqüência obrigatória às aulas e aos exercícios práticos de ensino; institui a "aula prática" seguida de argüição; confere à Prática de Ensino o caráter centralizador, propondo a interdisciplinaridade e atribui a maior carga horária à Prática de Ensino, que é distribuída em todas as séries do curso.

Nos cursos de formação de professores até o final dos anos 60, o conceito de prática era a imitação de modelos teóricos existentes, pela observação e reprodução dos mesmos no âmbito da prática curricular; afinal o desprestígio social e econômico do exercício do magistério não coloca a prática profissional como componente da formação sob a forma de um estágio profissional, como ocorre em outras áreas.

unesp

A deterioração do sistema de formação de professores foi objeto de diagnósticos e questionamentos em fins da década de 60, por intelectuais educadores que já apontavam para uma nova política neste âmbito. Porém, o golpe militar de 1964 aprofunda a crise ao implantar a Lei de nº 5692/71.

Entre 1961 e 1971 caracteriza-se uma tendência liberal-conservadora em educação, evidenciada principalmente pelo texto da LDB de nº 4.024/61. Os princípios da Escola Nova, aliados ao tecnicismo, tiveram sua maior representatividade na elaboração da LDB de nº 5.692/71, que promoveria alterações significativas no sistema educacional brasileiro, o qual, juntamente com o meio social, sofria as repressões profundas da política militar instituída pelo Golpe de 1964.

Essa LDB diluiu e descaracterizou o Curso de Formação de Professores, cuja estrutura e currículo foram atrelados às exigências econômicas e políticas do momento. Entretanto, a Prática de Ensino continuou vinculada à Didática, que passou a assumir maior importância como disciplina.

Foram instituídos os Estágios Supervisionados como atividades e com carga horária elevada no currículo. Conforme analisa ALMEIDA:

> "Detecta-se, assim, mais uma contradição na formação de professores: os Estágios Supervisionados pertencentes ao curso como um todo, visando promover a interdisciplinaridade, mas sendo sua supervisão e organização atribuída ao docente responsável por Didática ou Metodologia, acabou por ligar-se exclusivamente a essas disciplinas, descaracterizando a Prática de Ensino como disciplina autônoma, não dando espaço nem este sendo reivindicado pelos professores dos demais componentes curriculares". (1991:234).

A formação prática do professor ficou assim atribuída exclusivamente aos estágios realizados nas escolas, através das atividades de observação, participação e regência de aulas, com a mesma característica de treinamento dos períodos anteriores.

Com a deterioração da profissão do professor no contexto da degradação salarial dos trabalhadores na sociedade capitalista brasileira nos últimos 40 anos e com a generalização da profissionalização do Ensino Médio,

unesp

fragiliza-se mais ainda a formação de professores. Falta identidade, há um esvaziamento de conteúdo tanto na formação geral quanto na pedagógica, passando a ser uma habilitação de segunda categoria que acolhe alunos sem possibilidades de fazerem cursos de mais "status".

A desarticulação da Escola Normal com a realidade da escola fundamental, que por sua vez acolhe nas séries iniciais alunos oriundos das camadas populares, cujos valores e cultura não são explicados nas teorias estudadas, estebelece o entendimento de que "na prática a teoria é outra". Caracteriza-se assim um curso de formação que carece de teoria e de prática.

Na Universidade, instância formadora de professores para o Ensino Básico e Médio, a expansão desordenada de faculdades isoladas e particulares, sem a mínima relação com a realidade do ensino, caracterizam-se como precárias fábricas de diplomas.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a Prática de Ensino no período de 1930 a 1961 era constituída pelos "exercícios práticos de ensino", não prevista nos mínimos curriculares, sendo realizada por iniciativa dos professores de Didática Especial, com o objetivo de dominar os conhecimentos da disciplina a ensinar.

No segundo período que corresponde à promulgação do Decreto-Lei de nº 9.053, em 1946, este torna obrigatório às Faculdades de Filosofia criarem os ginásios de aplicação, com a finalidade de desenvolver a prática docente dos Licenciados. Esta alternativa não chegou a se generalizar nas Faculdades de Filosofia, comprometendo certamente uma formação de qualidade.

O terceiro período surge com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 que, em decorrência, leva o CFE a modificar o dispositivo legal adotado para a formação pedagógica do professor, através do Parecer de nº 292/62. A partir de então, a Prática de Ensino deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob forma de estágios supervisionados, visando aplicar conhecimentos no contexto de uma escola real, evidenciando os aspectos de planejamento, execução e avaliação. Embora em 1969 o CFE retome a questão da Prática de Ensino, nenhuma mudança ocorreu por considerar que o dispositivo legal permaneceu atualizado em seu conteúdo.

unesp

Esta atitude reflete o momento histórico da ditadura que caracterizava a realidade brasileira, visando à preservação da ordem social e econômica existente.

Quanto aos estágios, PIMENTA (1994) apresenta os seguintes indicadores, que embora digam respeito a Habilitação do Magistério, segundo nosso entendimento, aplicam-se também às Licenciaturas:

1) um número insuficiente de escolas e de professores têm interesse em receber estagiários;
2) o grande número de alunos aliado à diversidade de escolas onde estagiam e à falta de coordenador de estágios, são fatores que dificultam a supervisão;
3) as atividades de estágio são burocratizadas, muitas vezes distorcidas de suas finalidades;
4) a responsabilidade do estágio tem sido exclusiva de um professor e não da equipe docente do curso;
5) o estágio é considerado o pólo prático do curso, localizando-se como atividade terminal;
6) há dificuldade em garantir a relação teoria e prática;
7) as atividades de observação, participação e regência ocorrem de forma estanque, quando não se restringe à observação;
8) falta integração entre a instituição formadora e a escola campo de estágio;
9) o aluno do curso noturno tem dificuldade para cumprir o estágio;
10) inexiste um plano de estágio integrado e integrante nos diferentes níveis de execução.

Prevaleceu até meados da década de 70, o pensamento liberal tecnicista, porém da segunda metade em diante, ocorre um processo de amadurecimento da consciência crítica em educação que se acentua por volta de 1980. A educação passa a ser vista como ato político, denunciando o sistema escolar enquanto um reprodutor no interior da escola e na prática cotidiana, das desigualdades da organização social, conseqüentes do modelo capitalista periférico vigente no país.

O confronto entre a pedagogia liberal tradicional, com suas práticas espontâneas no cotidiano escolar e a teoria da reprodução, gerou uma prática docente vazia e destituída de significado.

No final desse período emergem preocupações com a qualidade do ensino, cujas pressões populares e lutas dos professores organizados em

unesp

sindicatos, incentivam um movimento de recuperação da escola pública, através de um ensino de qualidade e de uma educação politicamente engajada.

Em tese, parte-se para a adoção de uma nova linha de pensamento educacional - a pedagogia crítico-social dos conteúdos - que propõe a reapropriação do saber e da especificidade do papel da escola e de seus professores como agentes ativos na difusão do conhecimento organizado. Seu autor, SAVIANI (1993), defende que cada professor pode contribuir com a democratização da sociedade brasileira, no atendimento às camadas populares e com a transformação estrutural da sociedade, instrumentalizando os alunos através dos conteúdos culturais sistematizados ao longo da história da humanidade. A eficácia de sua ação decorre da problematização da prática social e deve atingir a catarse para alterar qualitativamente a prática dos alunos enquanto agentes sociais.

A teoria de SAVIANI é um marco de inflexão do discurso teórico-metodológico que

> " (...) se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado". (1993:41).

Porém, as estruturas curriculares do curso continuam tipicamente tecnicistas e a Prática de Ensino continua reproduzindo "performance" dos períodos anteriores, pouco diferenciando-se da prática concebida pela reforma de 1890.

Segundo ALMEIDA:

> " (...) a formação prática do futuro professor (...) cristalizou-se num fazer estruturado para atender uma clientela e uma demanda educacional num momento histórico brasileiro que já não tem ecos no presente, tanto dessa clientela como da sociedade atual. Fruto das importações advindas de países centrais com características econômicas e sociais completamente diferenciadas do modelo nacional, a Prática de Ensino caracterizou-se por reproduzir um procedimento equivocado, tanto no tempo

histórico como nas formas de realização". (1993:131-2).

Uma pesquisa coordenada por CANDAU (1987) sobre os cursos de licenciatura, com base na revisão de literatura, apresenta dados importantes sobre a questão que relato, em síntese, a seguir.

A partir do final da década de 70, transparece claramente a mudança de posição dos estágios de educação frente à educação e a seu papel na sociedade. Este movimento começa a influir na formação dos professores, particularmente através da licenciatura, passando a ser objeto de reflexão a influência dos determinantes históricos, políticos e sociais na educação.

Ganha destaque a relação educação escolar-sociedade, considerando a valorização recente da função mediadora da educação que atribui à escola o papel de preparar o cidadão, visando à transformação social e não a mera reprodução. Desponta também como fator importante a necessidade de articular o saber socialmente produzido com o saber escolar.

Acompanhando a redefinição do papel da escola, surge o repensar do papel do professor que sofre sobremaneira o desconforto meramente instrumental. Para o educador torna-se difícil assumir a situação de trabalhador e de assumir na prática docente, a fundamental articulação entre competência técnica e compromisso político.

O magistério como profissão é tema de reduzida envergadura, sendo que a própria formação do professor na universidade sofre de visível desconsideração em relação ao bacharelado, expressando a contradição entre ensino e pesquisa. No contexto das perspectivas de mudança do papel do educador e da função da escola, o desafio se localiza também na articulação entre a formação e a efetiva prática docente que requer ser inovadora.

Dois mitos educacionais passam a ser denunciados: a idéia de que uma boa qualificação docente resolveria os problemas da educação e de que quem sabe o quê e como ensinar, conseqüentemente ensinaria bem. Estes mitos ocultam os verdadeiros problemas da formação docente que se caracterizam: pela falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, assim como das habilidades técnicas; pela falta de integração entre as unidades de educação e as demais, assim como entre o sistema de formação docente e o mercado de

unesp

trabalho; pela falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, bacharelado e licenciatura.

São sugeridas na literatura que analisa a licenciatura, propostas tais como:

1) superar a dicotomia teoria e prática;
2) integrar as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico;
3) repensar o currículo, o conteúdo e a forma das disciplinas pedagógicas e da licenciatura como um todo;
4) articular a licenciatura com as escolas de 1º e 2º graus;
5) desenvolver a dimensão técnica e política do educador, reconstruindo os fundamentos técnico-pedagógicos da prática do magistério;
6) desenvolver conteúdos adequados às necessidades dos alunos;
7) conhecer o próprio aluno da licenciatura;
8) fortalecer as associações de professores;
9) criar centros de integração inter-departamentais nas universidades.

Conclui CANDAU o relato da pesquisa, destacando a contribuição de professores de disciplina de conteúdos que sugerem a reformulação da licenciatura:

> " (...) a partir de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a disciplina em questão, como se o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina devesse ser repensado para garantir uma vinculação clara entre, por exemplo, o pensamento histórico e o ensino de história (...). (1987:84).

Sobre a questão da licenciatura, registro também a análise de PIMENTA (1993) que constata em um estudo realizado com professores universitários, que passaram por cursos de licenciatura ou mesmo cursos complementares de caráter pedagógico, que estes pouca contribuição trouxeram à sua prática profissional. A maioria dos entrevistados cita que no início da carreira tomam alguns professores como modelo de atuação.

Também confirma "os modelos" MIZUKAMI, apontando a partir de um estudo feito com professores de "1º e 2º graus", que:

unesp

> " (...) o aprendido durante os cursos de formação de professores permanece externo a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional". (1986:107).

Afirma também a autora que a opção teórica que os professores dizem ter, não é compatível com a sua prática. Levanta a hipótese de que:

> " (...) modelos pelos quais o professor esteve submetido ao longo do seu próprio processo de escolarização contribuem muito mais decisivamente para a sua prática pedagógica do que os modelos pedagógicos aos quais foi exposto ou que lhe foram transmitidos nos cursos de formação de professores". (1986:115).

A revisão histórica que elaborei, as reflexões que oferece a literatura sobre as dificuldades dos cursos de formação de professores, aliadas às experiências que venho observando ao longo dos anos, me permitem afirmar que esta é uma disciplina que apresenta dicotomias e contradições na dimensão organizativa, transformando-se, na maioria dos casos, em mero encargo burocrático do que em ação verdadeiramente relevante para os alunos. Tem servido quase que exclusivamente à manutenção de uma prática pedagógica conservadora, tipicamente reiterativa, na qual teoria e prática constituem universos distintos.

Este contexto não favorece a apropriação de uma prática pedagógica eficaz, assim como a prática centrada no tecnicismo não garante um educador politicamente engajado. É preciso implantar procedimentos que viabilizem a apropriação e o desenvolvimento de uma prática, cujas concepções teóricas seriam ponto de partida para se repensar a totalidade da formação do professor.

Um estágio integrado com as demais disciplinas do currículo, que desenvolva uma reflexão sobre a prática docente, proporcionaria ao licenciando condições para produzir uma ação eficaz, libertando-se das atividades meramente burocráticas e do papel passivo de mero receptor de práticas alheias. Repensar a Prática de Ensino implica o desafio de buscar propostas alternativas que lhe confiram significado e sejam capazes de sugerir mudanças na

unesp

macroestrutura educacional. Requer considerar diferentes concepções de estágio que não se restrinja à observação, participação e regência. A realização de debates, reflexões e ações de intervenção, podem ampliar as experiências de ensino e aprendizagem.

Segundo LIBÂNEO (1988), o estágio não é a questão central de nenhum curso de formação profissional e não lhe cabe abarcar, com exclusividade, a síntese da teoria/prática, pois esta é uma tarefa do curso como um todo. Afirma que o estágio não é o lugar de prover experiência de magistério, como também não é o lugar de prestação de serviço à comunidade. O verdadeiro estágio acontecerá no exercício profissional, nas situações pedagógico-didáticas concretas. Esclarece o autor:

> " O estágio constitui-se de momentos na sequência do programa de Didática e das metodologias específicas, com a função de aproximação à realidade, à atividade escolar nas suas várias facetas, de modo a permitir a reflexão sobre e a partir desta realidade, enriquecendo a dimensão prática da teoria. Este sentido restrito não leva a excluir tal função das demais disciplinas do curso". (1988:6).

Para esta disciplina devem convergir as contribuições das demais, tanto de conteúdo específico quanto de formação pedagógica, cabendo-lhe atender as necessidades de ensino e pesquisa na unidade escolar que acolhe o estagiário.

Seu universo de pesquisa no sentido mais amplo compreende a escola como um todo e, no sentido mais restrito, enfoca as questões referentes ao ensino-aprendizagem. Seu conteúdo específico deve abranger da observação participativa à intervenção, ações estas devidamente diagnosticadas, planejadas e avaliadas.

É preciso proporcionar o encontro do futuro profissional com o seu objeto de estudo (o ato de ensinar e aprender), colocando-o enquanto sujeito, construindo o conhecimento, frente ao problema pedagógico substancial de gerar a situação de aprendizagem.

Sobre o Estágio Supervisionado PIMENTA já afirmava num projeto de pesquisa elaborado em 1990 que este tem por finalidade aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar. Define a autora que um curso não é a

unesp

prática docente, mas é **a teoria sobre a prática docente**. Conclui conceituando o estágio:

> " (...) não como práxis, mas como atividade teórica (conforme explicitada por VÁZQUEZ, 1968) preparadora à práxis transformadora do futuro professor. Êle é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores". (1994:183).

Os dados considerados nesta reflexão permitem afirmar que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no processo de formação de professores no âmbito em que analiso, caracteriza uma prática pedagógica conservadora meramente reprodutora da prática social. Muito pouco interfere na prática pedagógica dos professores enquanto perspectiva de transformação da realidade. Predomina hoje um discurso transformador que não foi ainda decididamente incorporado na prática pedagógica, muitas vezes nem por aqueles que o anunciam.

Consciente destes impasses, procuro assumir no cotidiano do meu trabalho na Universidade, o desafio de avançar da denúncia, ao anúncio, exercitando viabilizar nas circunstâncias em que vivo, uma prática pedagógica inovadora.

unesp

• Pesquisa e Ação Pedagógica

Considerando que esta pesquisa fundamenta-se na Filosofia da Práxis e na Pedagogia Histórico-Crítica/Libertadora, optei pela metologia da pesquisa-ação, que possibilita contemplar a perspectiva dialética-dialógica.

Esta metodologia configura um caminho que atende à natureza do trabalho que realizo e aos princípios que norteiam minha prática pedagógica, que se propõe a equacionar em etapas sucessivas a pluralidade dos valores existentes na diversidade teórico-prática do contexto em que atuo, visando construir progressivamente uma unidade qualitativamente superior.

Neste sentido, seria interessante retomar GAMBOA quando afirma que as pesquisas dialéticas:

> "(...) se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam as dinâmicas e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora)". (1989:98).

FRIGOTTO afirma por sua vez, que na investigação educacional a questão se resume em entender como na prática se pesquisa dialeticamente, tendo clareza de que a dialética materialista é concomitantemente uma visão de mundo, um método de investigação e uma análise da práxis.

> "(...) Tal procedimento implica rupturas, no dizer de GRAMSCI, uma catarse e um processo de trabalho de aproximações sucessivas da verdade que, por ser história, sempre é relativa". (1994:87).

Segundo este autor, a estratégia para conduzir dialeticamente uma pesquisa, envolve cinco momentos fundamentais, cujos passos tem uma fronteira didática e formal, mas não real:

1) partir das condições existentes, considerando a prática anterior e problematizá-la, explicitando o inventário provisório do investigador. Nesta etapa temos o problema, os objetivos, a contra-posição, as rupturas, a

unesp

concepção do pesquisador e a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere, cuja problemática deve ser apreendida na sua totalidade;

2) resgatar criticamente a produção teórica existente sobre o problema, para avançar nos múltiplos elementos e dimensões que o constituem, estabelecendo o inventário crítico face ao objeto que se está investigando;
3) definir um método de organização para a análise e exposição; discutir os conceitos, as categorias que permitem definir os tópicos e as questões prioritárias, para orientar a interpretação e análise do material;
4) analisar os dados estabelecendo conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem o problema; nas quais se identificam as determinações fundamentais e secundárias, passando assim do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido da realidade, estebelecendo as relações entre a parte e a totalidade;
5) elaborar a síntese da investigação, expondo organicamente, com coerência e concisão as múltiplas determinações que explicam o problema investigado. Discutir as implicações para uma ação concreta mais avançada e conseqüente, que torna o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação - é o ciclo da práxis.

Trata-se de abordar a Educação no nível teórico, quando esta se constrói e se reconstrói pela crítica reflexiva, constituindo o movimento dialético da prática educacional, concebida como prática que se articula em nível de teoria.

Segundo NORONHA:

> "Torna-se necessário, portanto, transformar a verdade prática em verdade teórica para que a primeira ganhe um conteúdo revolucionário.
>
> Nesse sentido concordamos com (LEFEBVRE, 1953), ao dizer que a sociedade capitalista constrói uma realidade fragmentada, um espaço controlado e que nesse espaço, metodológica (e epistemologicamente), se instala o conflito entre o vivido sem conceito e o conceito sem vida. Uns dispensam-se de pensar e outros dispensam-se de viver. E essa controvérsia terminou por se instalar na atividade científica escamoteando a verdadeira questão que a produz e

> conduzindo o debate para o nível da superfície". (1989:141).

A pesquisa ora apresentada, trata de um problema educacional propriamente dito, porque focaliza diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a relação aluno-professor no contexto da escola e da sala de aula. Visa à resolução de problemas e à transformação da prática pedagógica, resgatando sua dimensão histórica e desvendando as possibilidades de mudança.

Optei por uma metodologia que envolvesse a participação de pesquisadores, educadores, professores e alunos engajados coletivamente no contexto de suas atividades, em todas as etapas do trabalho. É preciso crer que o repensar crítico da prática pedagógica deva ser tarefa de seus próprios autores, visando desmistificar os mecanismos que conduzem à passividade e ao conformismo da ordem estabelecida.

Trata-se de uma pesquisa-ação que, segundo EZPELETA (1989), é uma das formas de pesquisa participante, na qual se destaca a investigação como elemento central e explícito. A ação tem como função ser o referencial empírico e a instância de prova da teoria.

Segundo BRANDÃO (1987), a pesquisa-ação é uma práxis que realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Intervem em situações reais, consiste num processo educativo, no qual os pesquisadores participam da discussão dos resultados, mas sobretudo, do processo. Supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação planejada, cuja intervenção gera mudanças na situação investigada. O principal desafio é produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos com o saber.

A pesquisa que ora se apresenta se desenvolve no espaço institucional-curricular da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, no período de 1993 a 1996, recuperando alguns dados obtidos no segundo semestre de 1992, pelo caráter de continuidade que se procura dar as ações.

Atuei como pesquisadora na condição de docente da referida disciplina, contando com a participação direta dos alunos e professores do curso de Psicologia e de professores de Psicologia de escolas de ensino médio. A

unesp

análise descritiva das ações e intervenções realizadas para resolver problemas existentes, visa conforme afirma THIOLLENT:

> "(...) produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. (...) não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. (...) Numa visão reconstrutivista, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora". (1994:75).

Seu caráter dialético e dialógico proporciona uma constante auto-correção, aprimorando a qualidade e a relevância das observações, sem perder de vista que a descrição é ponto de partida para o trabalho de investigação e de ação e não um produto final a ser documentado e arquivado.

A pesquisa desenvolveu-se no contexto de uma prática pedagógica, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contemplou diferentes instâncias inerentes ao objeto de estudo:

a) a sala-de-aula como espaço básico da prática pedagógica, onde se delineia a formação do profissional;

b) a escola de ensino médio, campo onde atuam os professores egressos da Universidade;

c) o Conselho de Curso, como espaço institucional apropriado para intervenções no nível de desenvolvimento organizacional.

Esta pesquisa contemplou etapas: a) diagnóstico, b) intervenção e, c) avaliação, cujos dados contribuíram para a compreensão da realidade e da ação pedagógica. Os resultados auferidos não permitem cristalizar interpretações e muito menos permitem apresentar resultados definitivos, porque o contexto em que se desenvolveu a pesquisa continua dinâmico e em constante mudança.

unesp

As estratégias de pesquisa-ação priorizaram três frentes de atividades concomitantes, que se desenvolviam articuladamente num processo dinâmico de ação-reflexão-ação:

1) ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO: constituiram-se de um levantamento de dados histórico-avaliativos, através de análise documental sobre o curso de Psicologia no qual atuo; de um levantamento através de questionário respondido por alunos egressos do ensino médio, que cursavam Psicologia em duas universidades de Bauru. O objetivo era identificar suas concepções sobre a prática pedagógica dos professores de Psicologia; e, finalmente, a atividade de diagnóstico procurou caracterizar a prática pedagógica dos professores, através de um questionário respondido individualmente pelos docentes, aplicado em quatro Orientações Técnicas de oito horas cada uma, na qual tivemos contato pessoal com os professores. Na oportunidade foi desenvolvida também uma programação centrada nos problemas da ação pedagógica na disciplina Psicologia, no nível médio de ensino.
2) ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO: realizadas através do planejamento e execução da ação docente na disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, em sala de aula e no campo de estágio. Em reuniões de Conselho de Curso e Assembléias de Departamento, foram encaminhadas as ações visando à re-elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia. Neste nível de atuação, pretendeu-se estimular o avanço qualitativo-organizacional para garantir o suporte necessário à formação do Educador - Docente em Psicologia;
3) ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO: realizada através de questões norteadoras, discussão coletiva e auto-avaliação, que permitiram verificar o desempenho da Prática Pedagógica da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

unesp

• A Prática Pedagógica de Professores de Psicologia no Ensino Médio

A prática político-pedagógica que implementei no curso de Psicologia, através da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1992 a 1996, permitiu-me realizar o circuito ação-reflexão-ação.

Atuei quatro anos e meio na mesma disciplina e a cada semestre, quando retomava a prática docente, refletia sobre a ação anteriormente vivenciada. Modificava o plano de ensino com o objetivo de aprimorá-lo, embora durante a execução já procurasse primar pela flexibilidade necessária, considerando que aspectos da individualidade de cada aluno, de cada classe e as circunstâncias dos diferentes campos de estágio não poderiam ser ignoradas.

Constatei durante a trajetória desta experiência, a importância de planejar com base no diagnóstico da realidade, que progressivamente se revelava e sustentava níveis de intervenção mais adequados. Constatei também, o valor da ação na realidade concreta, tal qual se revelava e o sentido de se avaliar os resultados da ação muitas vezes na "realidade rebelde", que resiste à transformação.

Diagnosticar a prática social dos professores constitui um parâmetro indispensável no processo de formação dos futuros profissionais da Educação. Para tanto, pareceu-me que seria interessante consultar ex-alunos que estudaram Psicologia no ensino médio, com o objetivo de identificar necessidades e dificuldades decorrentes da prática pedagógica de seus professores nesta disciplina, assim como levantar outros aspectos para subsidiar as ações na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado[19].

Foram localizados ex-alunos que na ocasião cursavam a graduação em Psicologia na UNESP - Campus de Bauru (43) e na USC -

---

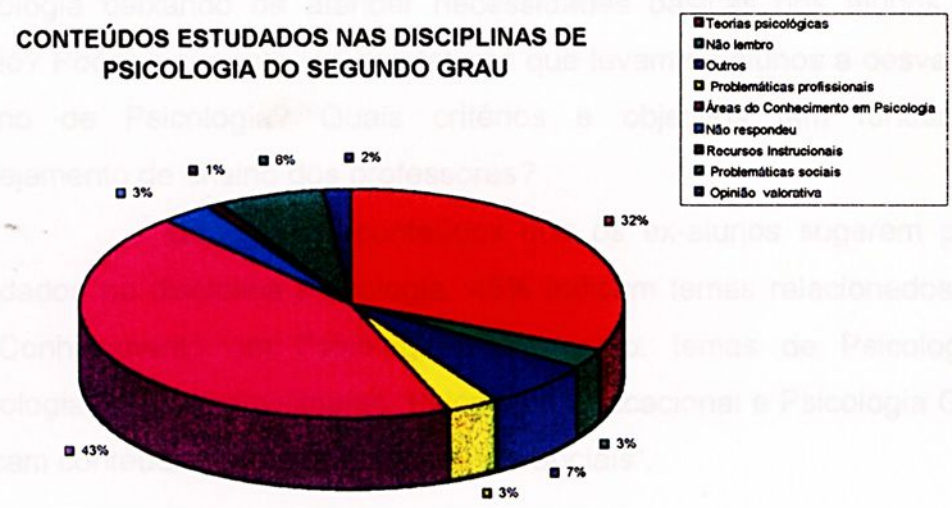
[19] Pesquisa denominada "Caracterização dos Professores de Psicologia do Segundo Grau da 7ª Região Administrativa do Estado de São Paulo". Foi realizada para o Plano Global de Atividades da UNESP, triênio 1994-1997, atendendo institucionalmente ao Regime de Dedicação Integral ao Ensino e Pesquisa. Contou com a participação das professoras Ana Maria Lombardi Daibem (Departamento de Educação), Maria Regina Cavalcanti (Departamento de Psicologia) e dos alunos Adriana Lourenço Lopes, Ana Paula S. Cortez, Claudemir Furlam e Roberta Stangherlim; Grupo de Pesquisa vinculado à UNESP, Campus de Bauru. A abordagem aos alunos egressos constitue a primeira etapa de levantamentos que foi completada com a consulta aos professores que lecionavam Psicologia em escolas públicas.

unesp

Universidade do Sagrado Coração de Bauru (64), totalizando 107 participantes na pesquisa. Estes responderam individualmente um questionário que continha questões abertas e fechadas, abordando os seguintes conteúdos: 1) identificação da cidade de origem, 2) escola e período em que cursaram disciplinas de Psicologia no ensino médio; 3) título das disciplinas cursadas; 4) conteúdos estudados; 5) conteúdos esperados; 6) sugestões para a melhoria do ensino de Psicologia no ensino médio; 7) avaliação da prática pedagógica do professor; 8) relação entre a opção pelo curso de Psicologia e 9) a experiência nas disciplinas de Psicologia cursadas.[20]

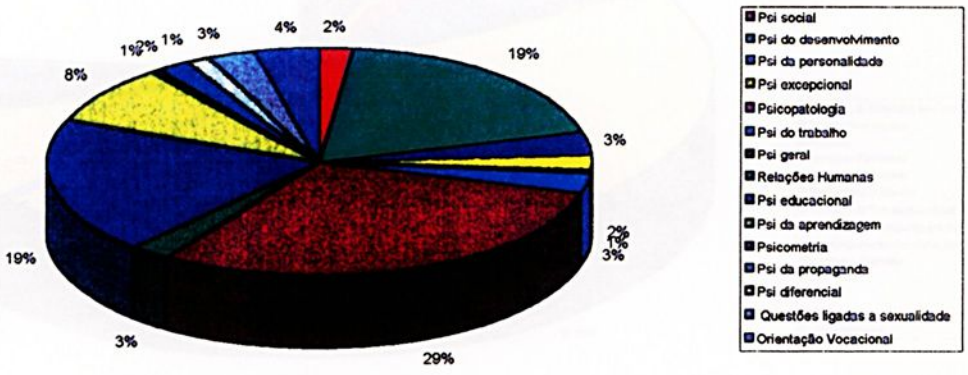
Descrevo a seguir os dados obtidos que diretamente interessam para o presente estudo; informações mais detalhadas podem ser verificadas nos gráficos e no relatório da pesquisa. É importante reconhecere nestes dados o caráter temporal das respostas, que revelam certamente uma apresentação dos alunos que participaram da pesquisa nas condições em que foi realizada.

É marcante no ensino de Psicologia no ensino médio, o estudo de Psicologia Geral (29%), Psicologia Educacional (19%) e Psicologia do Desenvolvimento (19%). Estes itens foram categorizados na área do conhecimento em Psicologia que abarca 43% dos conteúdos citados. Numa outra categoria foram agrupados conteúdos sobre teorias psicológicas (32%) das quais predominam estudos sobre Freud, Piaget e Behaviorismo



[20] Modelo do questionário em anexo.

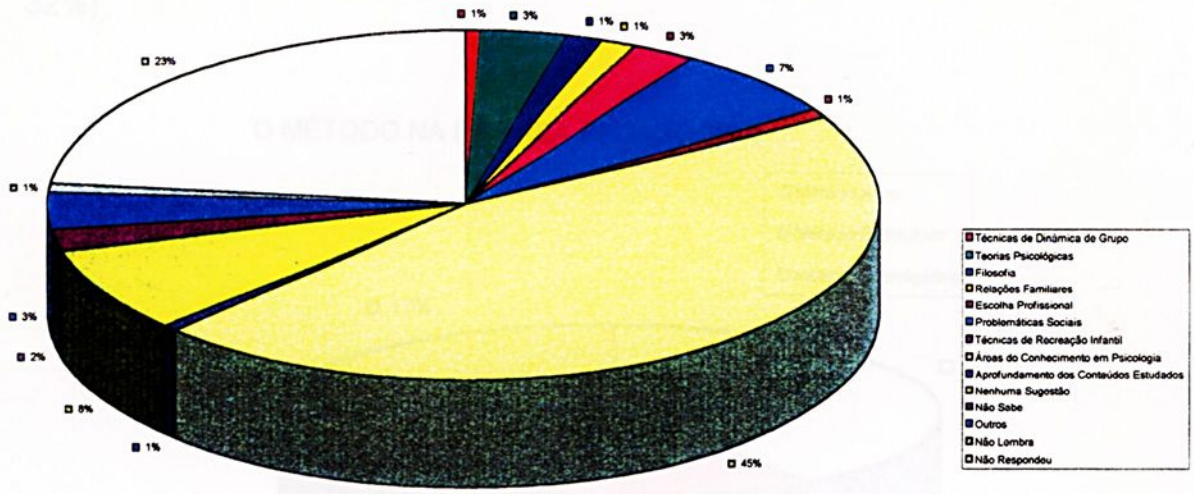
ÁREAS DO CONHECIMENTO EM PSICOLOGIA



Os conteúdos classificados na categoria "Problemáticas Sociais" são indicados por apenas 6% dos alunos. Temas vitais para esta faixa etária que tratem da adolescência, drogas, gravidez, aborto, prostituição dentre outros, são pouco desenvolvidos nestas aulas. Na categoria "Problemáticas Profissionais" indicados por 3% destacam-se os temas "mercado de trabalho" e "orientação vocacional". Diante destes percentuais pergunto: Não estaria a disciplina Psicologia deixando de atender necessidades básicas dos alunos do ensino médio? Poderia ser este um dos fatores que levam os alunos a desvalorizarem o ensino de Psicologia? Quais critérios e objetivos têm fundamentado o planejamento de ensino dos professores?

Quanto aos conteúdos que os ex-alunos sugerem para serem estudados na disciplina Psicologia, 45% indicam temas relacionados às "Áreas do Conhecimento em Psicologia", tais como: temas de Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional e Psicologia Geral; e 7% indicam conteúdos sobre "Problemáticas Sociais".

CONTEÚDOS SUGERIDOS PARA AS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DO 2o. GRAU



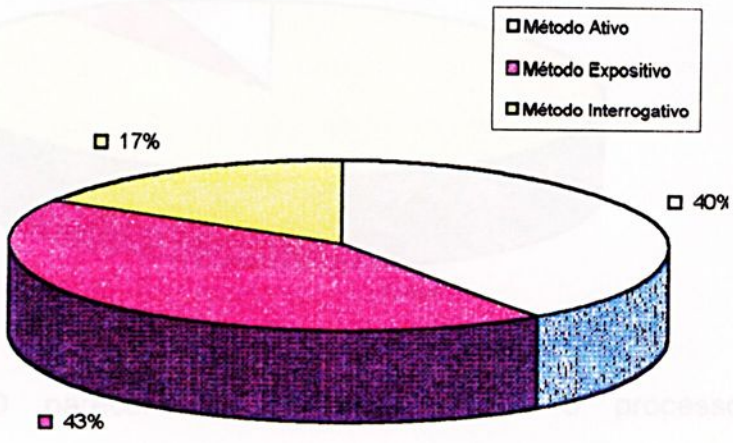
As respostas referendam a temática que é desenvolvida pelos professores, o que me leva a supor que esta incidência se deve ao fato de os alunos aspirarem o curso superior e quererem previamente investigar os conteúdos das áreas profissionais de seu interesse, facilitando assim a opção profissional. É importante lembrar que os participantes desta amostra cursam Psicologia no ensino superior. Em contrapartida, 23% não responderam a questão e 8% declararam não ter nada para sugerir. A ausência de respostas talvez deva-se ao fato de que o estudo que fazem sobre Psicologia não lhes favorece condições para identificar quais conteúdos da área seriam necessários para a sua vida profissional e pessoal. É oportuno observar que a Proposta Curricular para o Ensino de Psicologia (1990), elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não prevê estudos acerca da Psicologia como ciência e profissão.

Outra questão formulada, referindo-se à prática pedagógica, perguntava: - Como eram desenvolvidas as aulas de Psicologia pelo Professor? As respostas foram classificadas em quatro categorias: 1) método, 2) técnica, 3) recurso didático e 4) opinião pessoal.

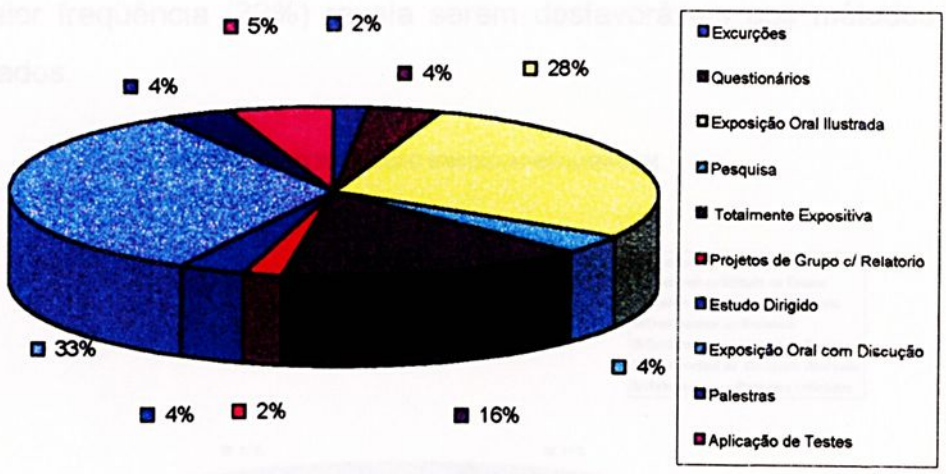
Responderam na categoria Método 38% da população pesquisada, sendo que deste universo, 40% citaram o Método Ativo, 43% o Método Expositivo e 17% o Método Interrogativo. Na categoria Técnica, do

universo de 23%, 75% destes indicaram serem as aulas Expositivas (com ilustrações 27% e somente expositivas 16% e expositivas seguidas de discussão 32%).

O MÉTODO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

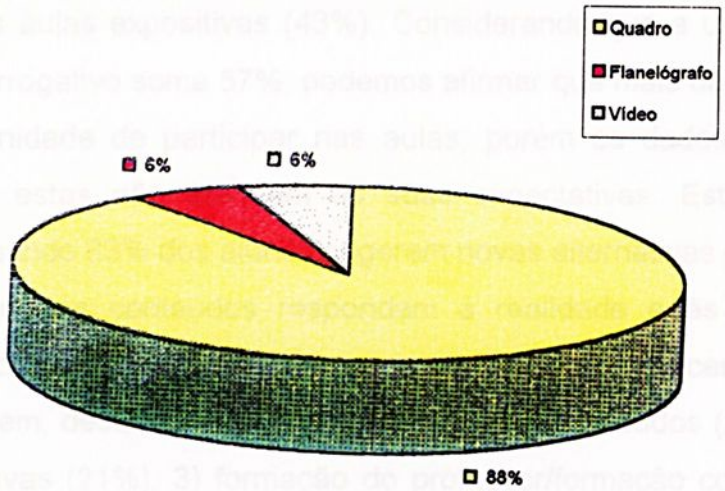


A TÉCNICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR



Dos 8% que se referiram aos recursos instrucionais utilizados, 88% citaram o uso do quadro negro, 6% o flanelógrafo e 6% o uso do vídeo.

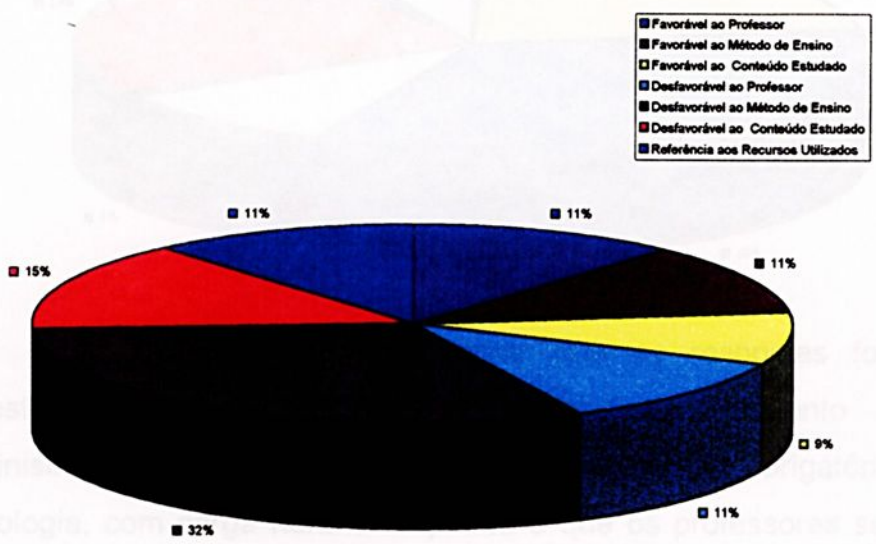
RECURSOS INSTRUCIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



O parecer dos ex-alunos sobre o processo ensino e aprendizagem que vivenciaram, registra 31% de depoimentos favoráveis que foram classificados nas categorias: 1) quanto ao professor (11%), 2) quanto ao método utilizado pelo professor (11%) e 3) quanto ao conteúdo estudado (9%).

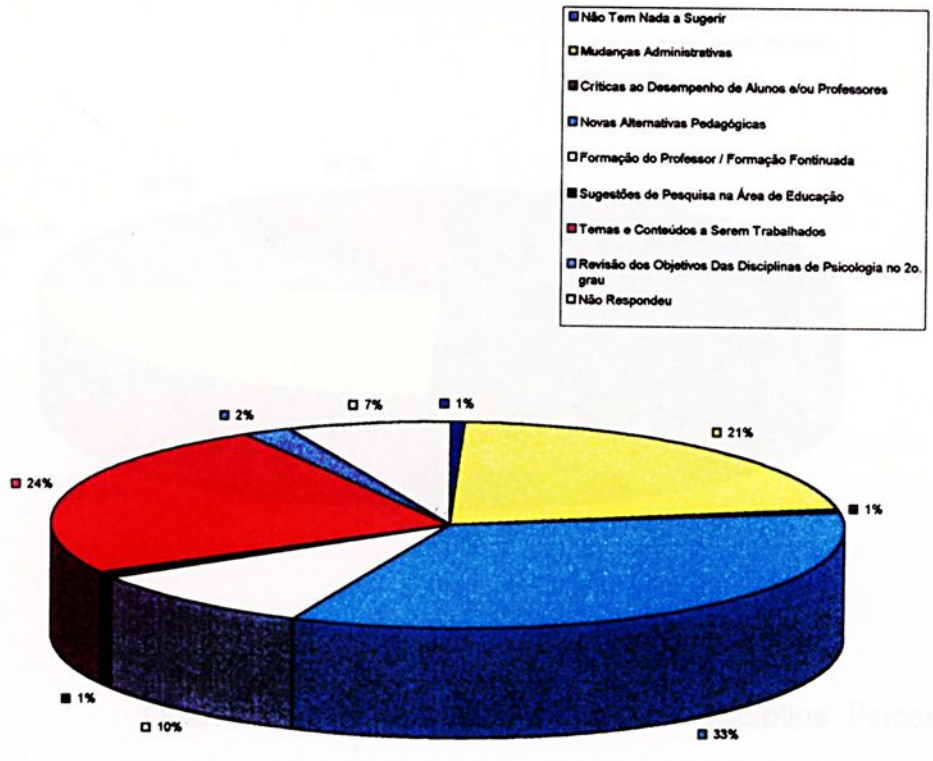
Os depoimentos desfavoráveis (58%) se referem ao professor (11%), aos métodos utilizados (32%) e ao conteúdo estudado (15%), sendo que a maior freqüência (32%) revela serem desfavoráveis aos métodos de ensino utilizados.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



Em síntese, 58% dos ex-alunos não concordam sobre como tem sido desenvolvido o processo ensino e aprendizagem, que na maioria das vezes limita-se às aulas expositivas (43%). Considerando que a utilização do método ativo e interrogativo soma 57%, podemos afirmar que mais da metade dos alunos tem oportunidade de participar nas aulas, porém os dados também permitem inferir que estas não atendem às suas expectativas. Esta análise torna-se evidente quando 33% dos alunos sugerem novas alternativas pedagógicas e 24% sugerem que os conteúdos respondam à realidade e às necessidades dos alunos. No rol de sugestões para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, destacam-se também: 1) temas e conteúdos (24%), 2) mudanças administrativas (21%), 3) formação do professor/formação continuada (10%), 4) revisão dos objetivos das disciplinas de Psicologia no ensino médio (2%).

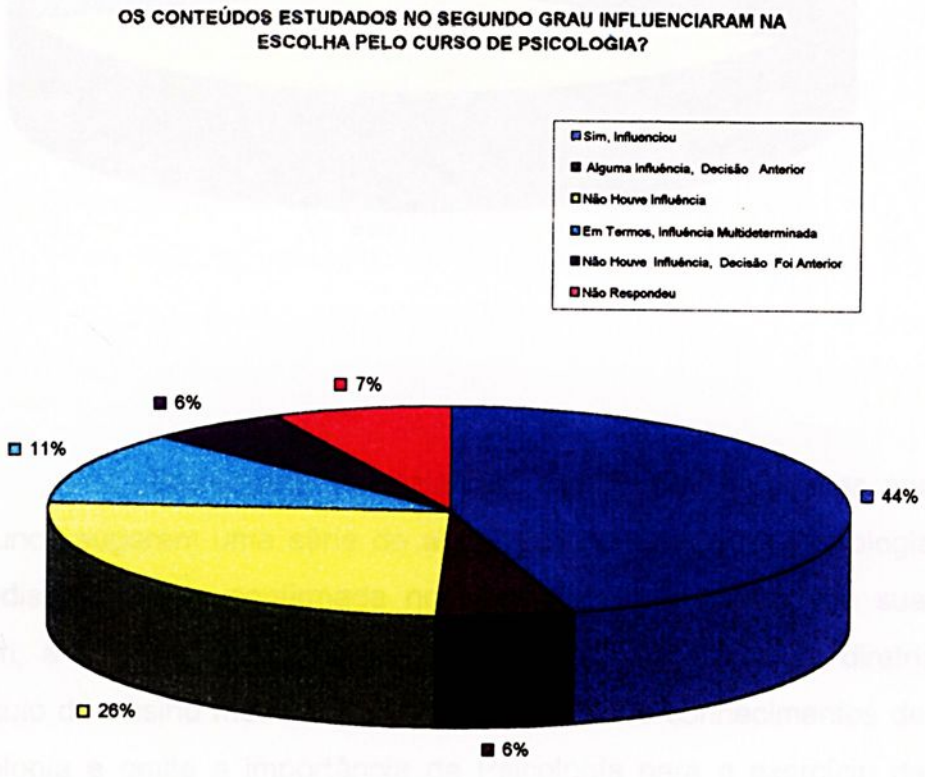
SUGESTÕES APRESENTADAS PARA MELHORAR O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM



É interessante observar que as respostas foram além das sugestões referentes à prática do professor. Quanto às mudanças administrativas, solicitam providências para tornar obrigatória a disciplina Psicologia, com carga horária ampliada e que os professores sejam graduados em Psicologia. Entendo que este aspecto revela condicionantes organizacionais, que interferem na qualidade de ensino, assim como diante da sugestão de novas

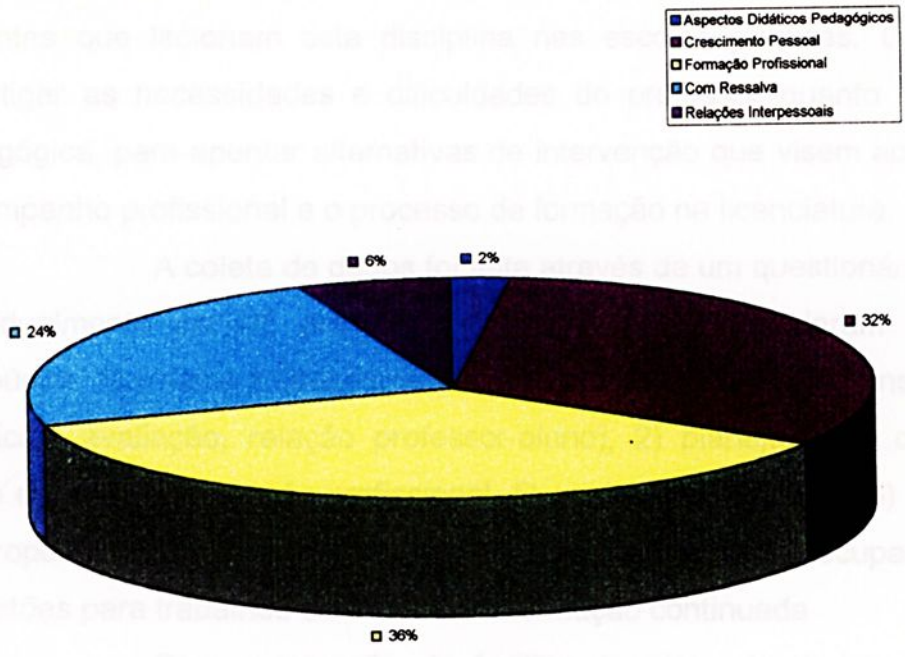
alternativas pedagógicas, os ex-alunos revelam ser necessária uma formação pedagógica competente para os professores; eles relacionam qualidade de ensino e formação do professor.

Quanto à influência que os conteúdos de Psicologia no ensino médio tiveram na escolha pela graduação em Psicologia, 44% afirmam que esta foi decisiva; para 6% foi apenas complementar e para 11% influenciaram de forma multideterminada a postura do professor, o procedimento didático e as informações sobre a Psicologia.



Quanto à importância do estudo da disciplina Psicologia, 63% valorizam positivamente, destacando a sua contribuição para a formação profissional (36%), para o crescimento pessoal (32%), para as relações interpessoais (6%) e quanto aos aspectos didático-pedagógicos (2%). Apresentaram ressalvas (24%), justificando-as em função da inadequação do conteúdo, desempenho insatisfatório dos professores e falta de clareza de objetivos da disciplina. Parece que sendo aprimorados estes elementos, o grau de valorização tende a crescer.

IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ESTUDO DA PSICOLOGIA NO SEGUNDO GRAU



Demonstrando estarem cientes dos problemas apontados, os ex-alunos sugerem uma série de alterações no ensino de Psicologia, para que esta disciplina seja confirmada no currículo e aprimorada em sua execução. Porém, a LDB de 1996, no artigo 36 quando se refere às diretrizes para o currículo do ensino médio, destaca o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia e omite a importância da Psicologia para o exercício da cidadania. Esta omissão é contraditória ao parágrafo III do artigo 35 que aponta como finalidade do ensino médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, objetos por excelência da Psicologia.

Se esta medida legal se concretizar, tenderá a diminuir sensivelmente a oferta da disciplina Psicologia nos currículos, tornando, conseqüentemente, obsoleta a licenciatura nesta área. Pergunto: - Qual será a posição das Universidades que formam licenciados para ensinar Psicologia diante desta situação?

À visão dos alunos egressos do nível médio sobre o ensino de Psicologia, através da qual o grupo de pesquisa obteve impressões sobre a prática pedagógica dos professores, sucedeu a caracterização dos próprios docentes que lecionam esta disciplina nas escolas públicas. O objetivo era investigar as necessidades e dificuldades do professor quanto a sua prática pedagógica, para apontar alternativas de intervenção que visem aprimorar o seu desempenho profissional e o processo de formação na licenciatura.

A coleta de dados foi feita através de um questionário respondido individualmente por 45 professores[21]. As questões abordaram os seguintes conteúdos: 1) Prática Pedagógica (objetivos, procedimentos de ensino, recursos didáticos, avaliação, relação professor-aluno), 2) planejamento de ensino, 3) plano escolar, 4) formação profissional, 5) qualidade de ensino, 6) livro didático, 7) proposta curricular, 8) histórico escolar, 9) histórico ocupacional e 10) sugestões para trabalhos de extensão e formação continuada.

Com a intenção de facilitar a coleta de dados e manter um contato pessoal com os professores, foram realizadas Orientações Técnicas (OT's) nas Delegacias de Ensino de Bauru, Lençóis Paulista, Jaú e Lins. Nestas reuniões, o questionário foi respondido e desenvolvida uma programação de 8 horas de atividades, que tinha como objetivo geral apresentar o projeto de pesquisa, para coletar informações e analisar coletivamente a prática pedagógica dos professores de Psicologia no ensino médio.

No desenvolvimento das OT's foram detectadas muitas informações das quais se destacam:

1) o valor que os professores atribuem às oportunidades de troca de experiências e atualização de conhecimentos;
2) a necessidade de manter contato com os companheiros da Rede Estadual de Ensino e da Universidade;
3) a importância da reflexão sobre o seu papel de educador e sobre a proposta curricular para o ensino de Psicologia, evidenciando conteúdos, alternativas metodológicas, técnicas e recursos de ensino;

[21] Modelo do questionário em anexo. O instrumento elaborado contém questões que foram retiradas e adaptadas do modelo utilizado na pesquisa denominada: "Diagnóstico da Rede Escolar de Pré-Escola, de 1° e 2° Graus localizada no município de São Carlos - Caracterização do Corpo Docente". Coordenou este grupo de pesquisa à Profª Drª Itacy Salgado Basso, da Universidade Federal de São Carlos, em 1994.

unesp

4) a oportunidade de participar da OT, avaliando como positivo o planejamento e execução das atividades, bem como pelo fato de terem sido lembrados pela Secretaria de Estado da Educação;
5) a oportunidade de conhecer e participar de um projeto de pesquisa sobre a sua prática pedagógica, incentivando a auto-valorização;
6) a preocupação com o ensino de Psicologia, tendo em vista o aprimoramento de si, para si e os alunos com os quais atuam.

Os professores também apontaram um rol de necessidades, expectativas e sugestões pertinentes à sua atuação, tais como:

1) abordar nas OT's conteúdos de psicologia, metodologia, técnicas, recursos e avaliação de ensino;
2) organizar grupos de estudo ou mesmo outras OT's, para aprofundar conhecimentos sobre temas, como: a) relação professor-aluno, b) o papel da escola e do professor em sala de aula e na comunidade, c) a visão ética do professor e d) fundamentos filosóficos da prática docente;
3) tornar obrigatória no currículo a disciplina Psicologia, aumentando o número de horas-aula, a partir da primeira série do Ensino Médio;
4) evidenciar a importância do apoio das Delegacias de Ensino (DE's) para este trabalho, comunicando com a devida antecedência e garantindo o abono ou justificativa de falta, pela participação;
5) cobrar das DE's o envio de recursos materiais para as escolas e estudar a possibilidade de padronização dos programas da disciplina, considerando a proposta curricular e as sugestões dos alunos.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário e que diretamente forneceram subsídios para as questões que norteiam este trabalho, são descritos, a seguir, através das categorias: 1) identificação; 2) formação profissional dos docentes; 3) prática pedagógica e 4) sugestões para formação continuada.

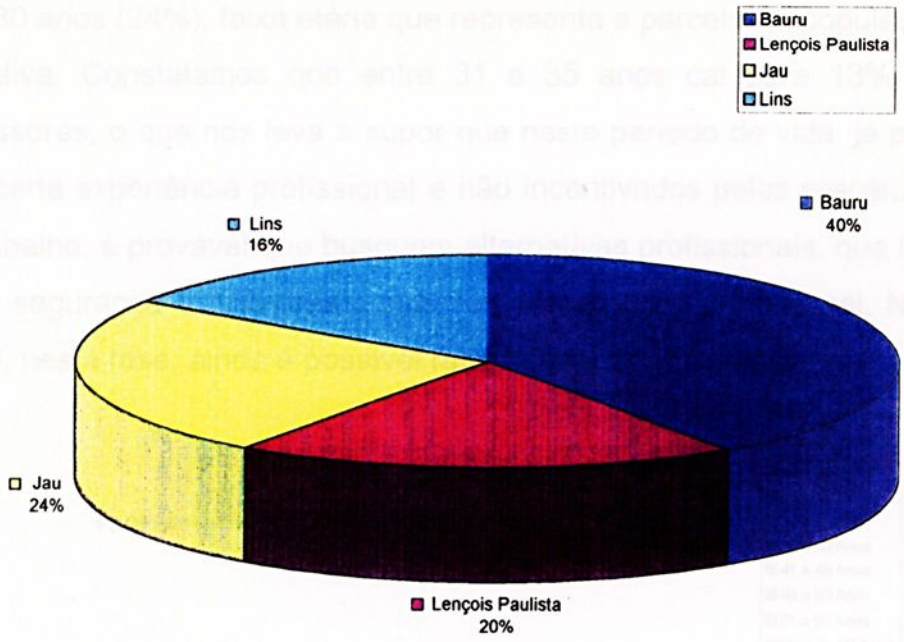
Quanto à **identificação dos 45 professores**[22] estes pertenciam às seguintes Delegacias de Ensino, conforme indica o gráfico a seguir.

---

[22] Em 1994 quando o grupo de pesquisa levantou na antiga Divisão Regional de Ensino de Bauru, o número de professores que atuavam com a disciplina Psicologia, no Ensino de 2º grau, conforme se denominava o atual Ensino Médio, foram identificados 84 professores. A extinção das Divisões Regionais, em 1995 e a reorganização das escolas públicas, em 1996, não nos ofereceram condições para a atualização deste número.

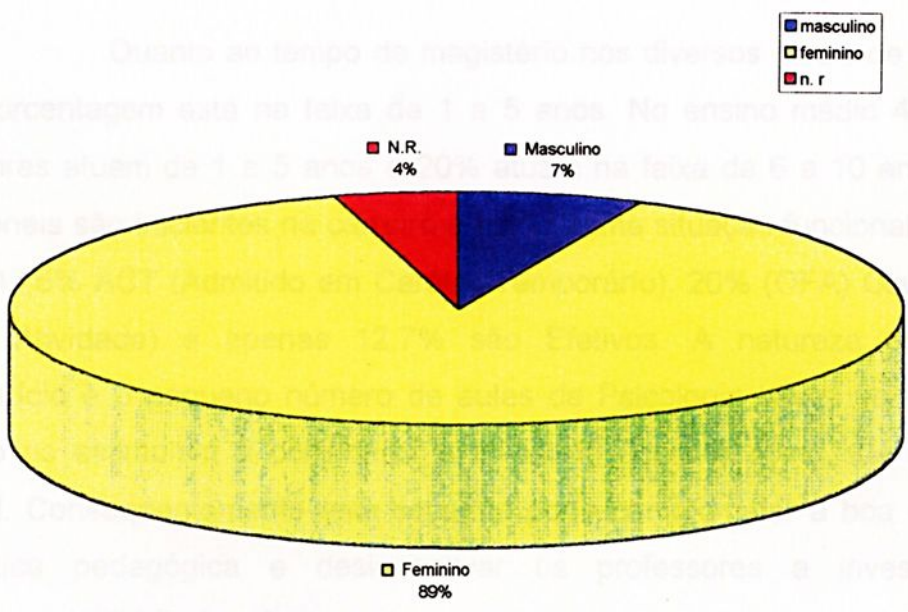
unesp

PROFESSORES, POR DELEGACIA DE ENSINO

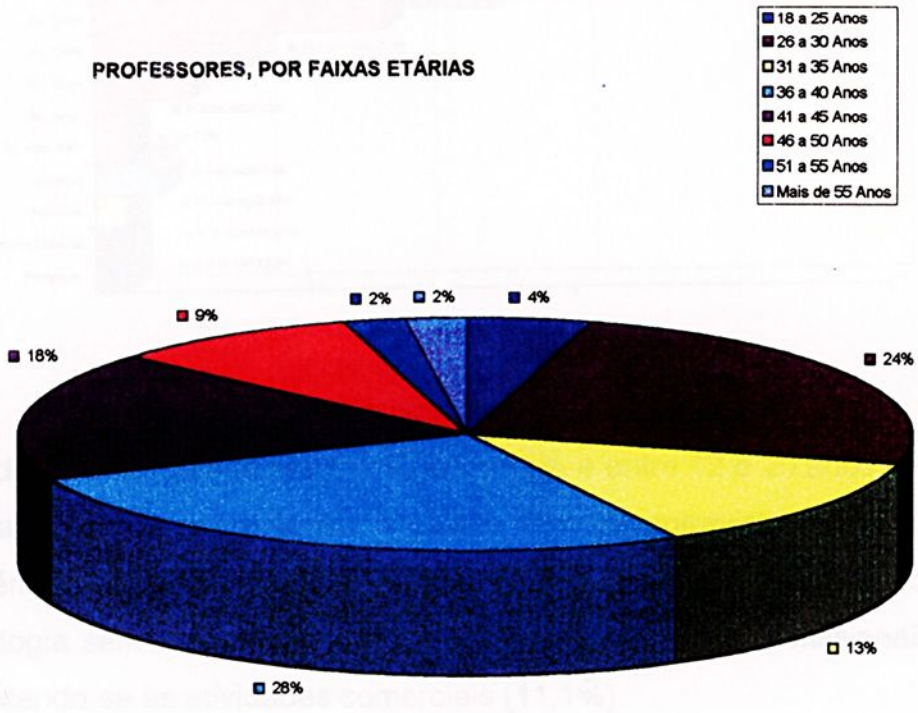


Participaram da pesquisa, 89% de professores do sexo feminino; 7% do sexo masculino e 4% não responderam a questão. Estes resultados confirmam um levantamento realizado em 1995, pelo Conselho Regional de Psicologia, 6ª Região que constatou: dos 28.472 psicólogos inscritos, 89,24% são mulheres, indicando ser a profissão de professor de Psicologia tipicamente feminina.

PROFESSORES, POR SEXO

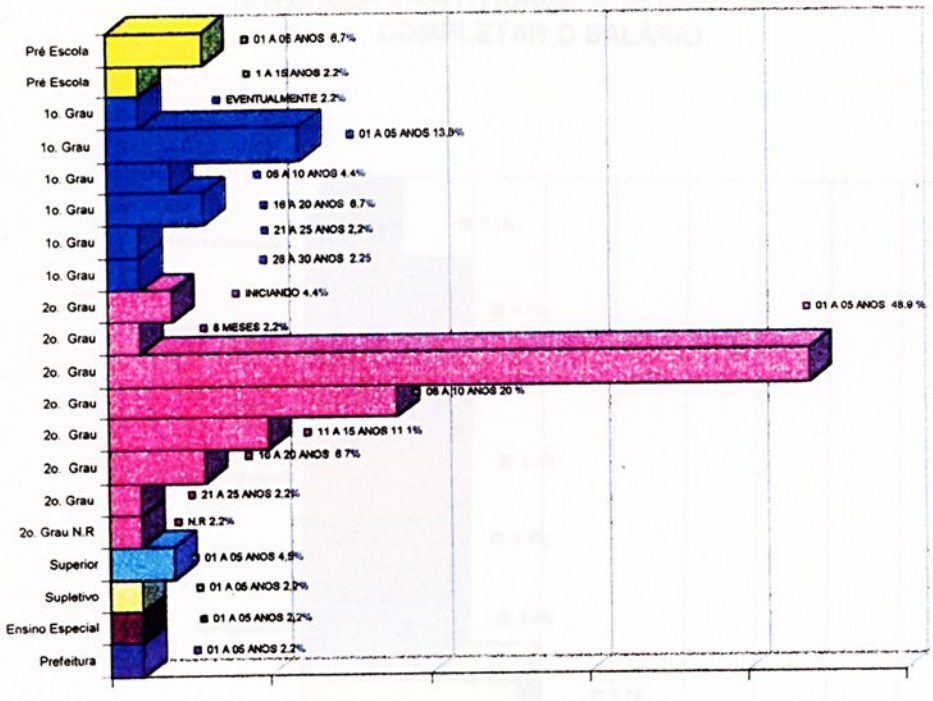


A maioria dos professores localiza-se entre 36 e 40 anos (28%); 26 e 30 anos (24%), faixa etária que representa a parcela da população em idade produtiva. Constatamos que entre 31 e 35 anos cai para 13% o índice de professores, o que nos leva a supor que neste período de vida, já portadores de uma certa experiência profissional e não incentivados pelas precárias condições de trabalho, é provável que busquem alternativas profissionais, que lhes confiram maior segurança e melhores condições de atuação profissional. No imaginário social, nesta fase, ainda é possível redirecionar a vida profissional.



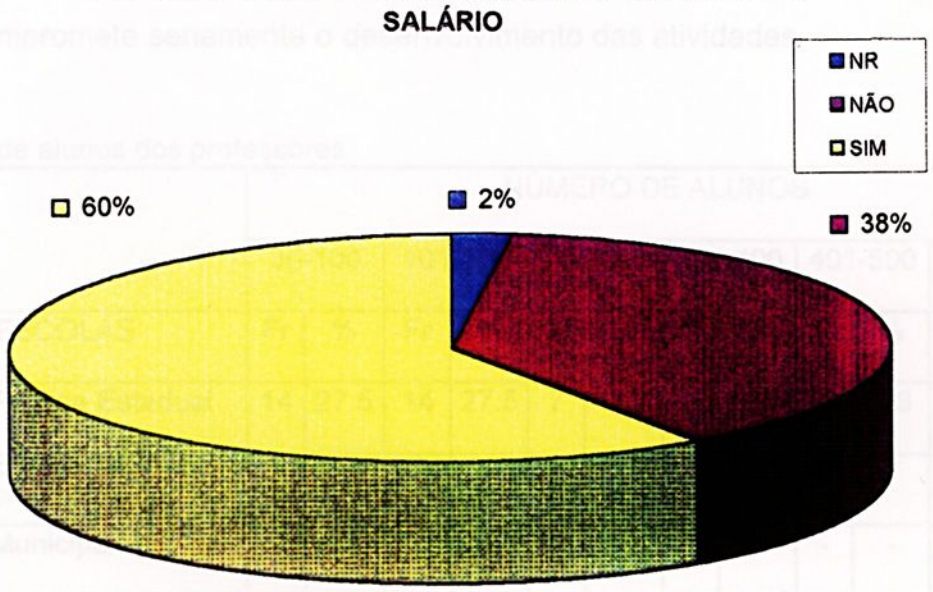
Quanto ao tempo de magistério nos diversos níveis de ensino, a maior porcentagem está na faixa de 1 a 5 anos. No ensino médio 48,9% dos professores atuam de 1 a 5 anos e 20% atuam na faixa de 6 a 10 anos. Estes profissionais são iniciantes na carreira e estão numa situação funcional precária, sendo: 43,6% ACT (Admitido em Caráter Temporário), 20% (OFA) Ocupante de Função Atividade) e apenas 12,7% são Efetivos. A natureza do vínculo empregatício e o pequeno número de aulas de Psicologia talvez seja um fator que não os estimulem a considerar a atividade docente como sua ocupação principal. Consequentemente esta situação pode comprometer a boa qualidade da prática pedagógica e desincentivar os professores a investirem no aprimoramento profissional.

TEMPO DE DOCÊNCIA

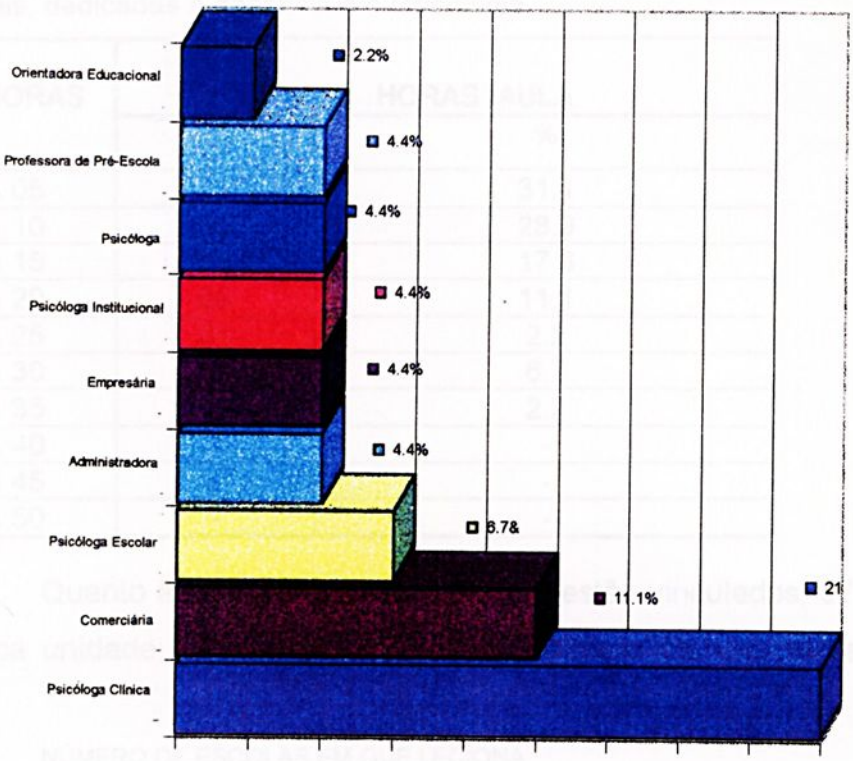


Lecionam Psicologia no Ensino Médio, no máximo há 5 anos, 73% dos professores, entre 6 e 10 anos 11% e entre 12 e 20 anos 16%. Exercem atividades para complementar o salário 60% do entrevistados, sendo que 21% também atuam em Psicologia Clínica, 13,38% na área da Educação, 8,8 % em Psicologia sem especificar a função e 11,9% em áreas profissionais não afins, destacando-se as atividades comerciais (11,1%).

EXERCE OUTRA ATIVIDADE PARA COMPLEMENTAR O SALÁRIO



NATUREZA DA ATIVIDADE QUE EXERCE PARA COMPLETAR O SALÁRIO



Quanto ao número de alunos, por ocasião da coleta de dados, 27,5% dos professores de Psicologia trabalhavam na escola pública, com cerca de 30 a 100 alunos; 27,5% com 101 a 200 alunos e 13,7% com 201 a 300 alunos. Nas Ots, os professores afirmaram que o elevado número de alunos por sala de aula, compromete seriamente o desenvolvimento das atividades.

Número de alunos dos professores

	NÚMERO DE ALUNOS											
	30-100		101-200		201-300		301-400		401-500		+de 501	
ESCOLAS	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Escola Pública Estadual	14	27.5	14	27.5	7	13.7	4	7.8	4	7.8	2	3.9
Escola Particular	3	5.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Escola Municipal	3	5.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

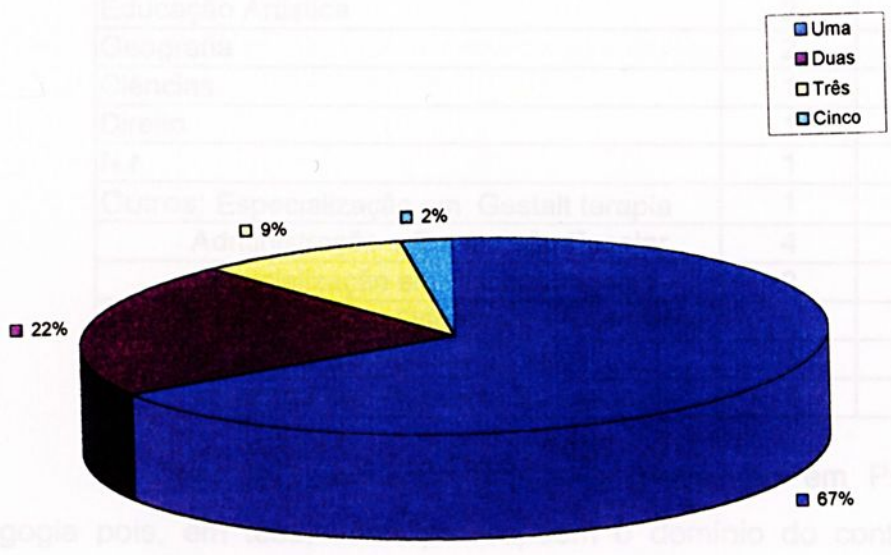
O tempo dedicado semanalmente para a docência em Psicologia, conta com 31,1% dos professores atuando de 1 a 5 horas-aula; 28,9% cumprem de 6 a 10 horas-aulas; 17,8% de 11 a 15 horas-aula e 11,1% de 16 a 20 horas-aula.

Horas semanais, dedicadas à docência em Psicologia

Nº HORAS	HORAS /AULA	
	FR	%
01 A 05	14	31.1
06 A 10	13	28.9
11 A 15	08	17.8
16 A 20	05	11.1
21 A 25	01	2.2
26 A 30	03	6.7
31 A 35	01	2.2
36 A 40	-	-
41 A 45	-	-
46 A 50	-	-

Quanto à número de escolas a que estão vinculados, 67% atuam em uma única unidade escolar, 22% em duas escolas, 9% em três e 2% em cinco.

NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE LECIONA



Quanto a **formação profissional**, 44,4% dos professores são graduados em Psicologia, 35,5% em Pedagogia e 15,5% em Psicologia e Pedagogia. Dois professores não têm formação nas áreas acima citadas, sendo

um graduado em Geografia e outro graduado em História com mestrado nesta área. Apenas um dos professores graduado em Psicologia tem mestrado em Psicologia Educacional.

Primeiro curso superior realizado pelos professores

1° Curso Superior	Freq.	%
Psicologia	26	57,8
Pedagogia	12	26,7
História	2	4,5
Matemática	1	2,2
Estudos Sociais	1	2,2
Educação Artística	1	2,2
Geografia	1	2,2
Educação Física	1	2,2
Total	45	100%

1° Curso Superior			
MODALIDADE		FRE.	%
Licenciatura	Curta	2	4,1
	Plena	46	93,8
	N. R.	1	2,2
	Total Res.	49	100
Bacharelado	Sim	20	44,5
	Não	8	17,8
	N. R.	17	37,7
	Total	45	100%

Segundo curso superior realizado pelos professores

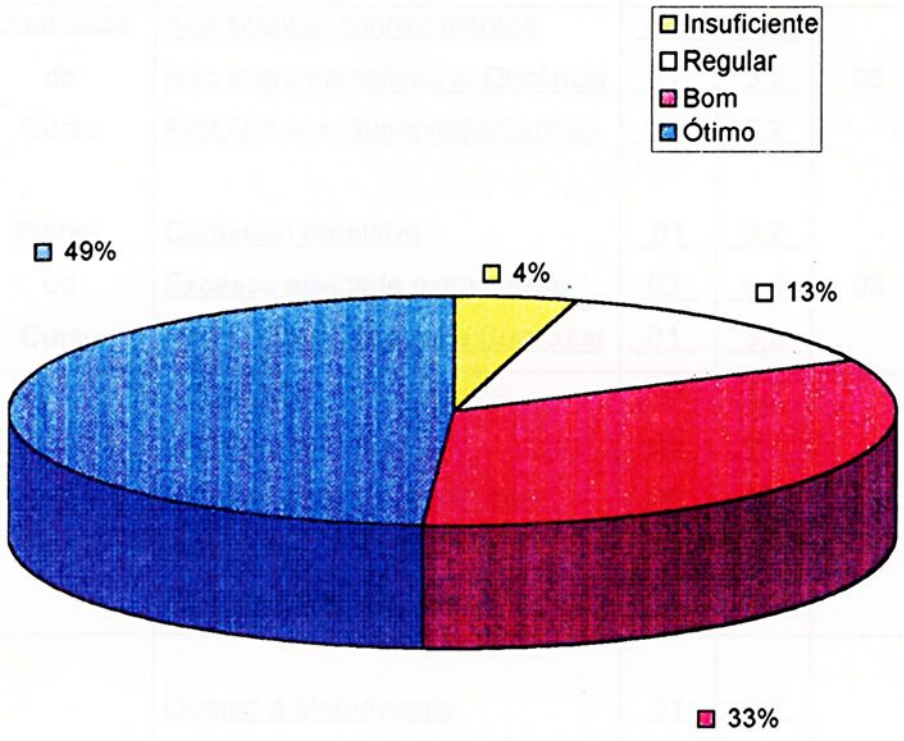
Nome do Curso	Fre.	%
Pedagogia	7	26.95
Psicologia	2	7.7
Educação Artística	2	7.7
Geografia	2	7.7
Ciências	1	3.85
Direito	1	3.85
N.r	1	3.85
Outros: Especialização em Gestalt terapia	1	3.85
Administração e Supervisão Escolar	4	15.3
Especialização em Psicopedagogia	2	7.7
Habilitação em Orientação Pedagógica	1	3.85
Mestrado em História Social	1	3.85
Mestrado em Psicologia Educacional	1	3.85

Considero formação básica a graduação em Psicologia e/ou Pedagogia pois, em tese, estas pressupõem o domínio do conteúdo e/ou da forma de ensino. Melhor seria a formação nas duas áreas, considerando que nem sempre as disciplinas pedagógicas da Licenciatura atendem às necessidades da prática pedagógica, conforme aponta a literatura. Preocupam-me, sobremaneira, os professores que lecionam Psicologia com graduação em áreas tão distintas como História e Geografia.

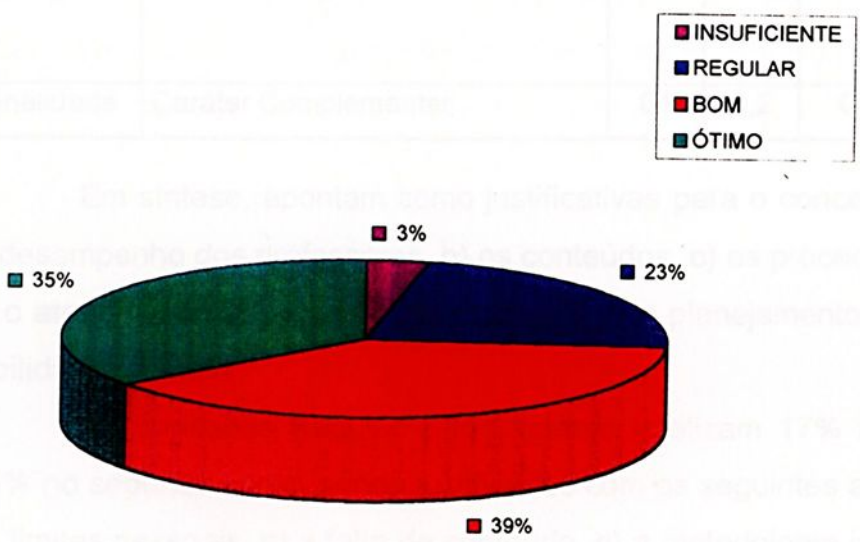
unesp

A avaliação que os professores fazem dos cursos superiores realizados, indica que consideram satisfatório (Ótimo e Bom) o primeiro curso 82% e o segundo curso 74,3%.

COMO O PROFESSOR AVALIA O SEU PRIMEIRO CURSO SUPERIOR



COMO O PROFESSOR AVALIA O OUTRO CURSO SUPERIOR OU COMPLEMENTAÇÃO HABILITAÇÃO



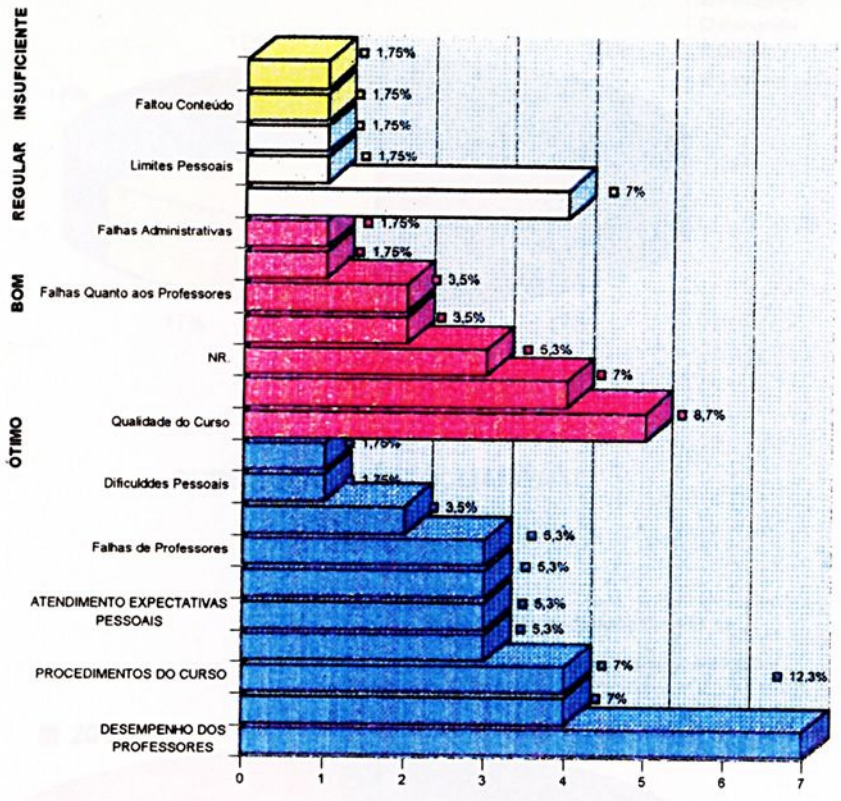
Avaliação que os professores fizeram do segundo curso superior

Resp.	Categorias	Explicação	Freq.	%	Freq. Categ	% Categ.
Insufi-ciente	NR	NR	01	3,2	01	3,2
	NR	NR	05	16,1	05	16,1
B O M	Qualidade do Curso	Acrescentou conhecimentos	01	3,2	03	9,7
		Não instrumentalizou p/ Docência	01	3,2		
		Prof.Grade e Supervisão/Estágio	01	3,2		
	Planej. do Curso	Conteúdo repetitivo	01	3,2	03	9,7
		Excesso atividade extra classe	02	6,4		
		Houve alteração Grade Curricular	01	3,2		
O T I M O	Qualidade do Curso	Conteúdo	03	7,7	11	35,5
		Professores	03	9,7		
		Pelas orientações e estudos realizados	04	13		
		Aplicabilidade em aula	01	3,2		
R E G U L A R	Qualidade do Curso	Quanto à Metodologia	01	3,2	06	19,3
		Falta de incentivo a Pesquisa	01	6,4		
		Pouco tempo de duração	02	3,2		
		Aprendeu na prática	01	3,2		
		Deixou a desejar	01	3,2		
	Finalidade	Caráter Complementar	01	3,2	01	3,2

Em síntese, apontam como justificativas para o conceito Ótimo e Bom: a) o desempenho dos professores, b) os conteúdos, c) os procedimentos de ensino, d) o atendimento às expectativas pessoais, e) o planejamento do curso e f) a aplicabilidade em aula.

Os conceitos Regular e Insuficiente totalizam 17% no primeiro curso e 26% no segundo curso, sendo justificados com os seguintes argumentos: a) os seus limites pessoais, b) a falta de conteúdo, c) a metodologia inadequada, d) a falta de incentivo à pesquisa e e) o pouco tempo de duração.

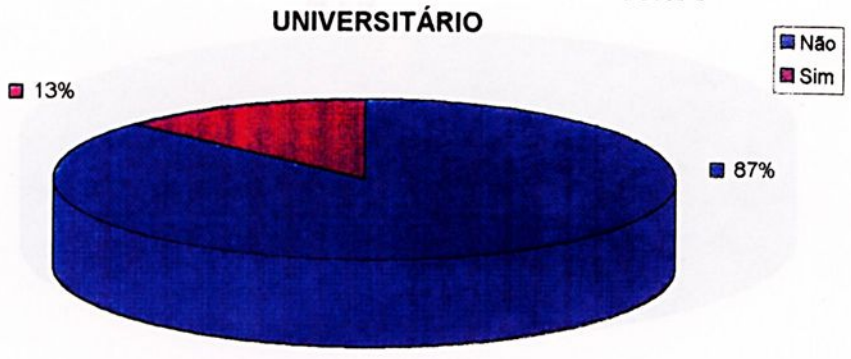
ARGUMENTOS, UTILIZADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR SEU PRIMEIRO CURSO UNIVERSITÁRIO



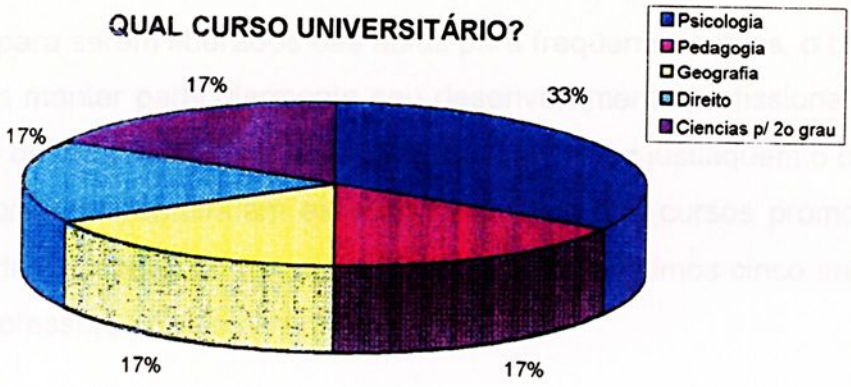
Destacam-se também os seguintes argumentos: **3,2% dos professores afirmam que o curso não instrumentalizou para a docência e outros 3,2% apontam que aprenderam com a prática**.

Conforme indicam os dados levantados 13% estão realizando um outro curso superior, sendo: Psicologia (33%), Pedagogia (17%), Geografia (17%), Direito (17%) e Ciências para o 2º grau (17%). Observa-se que 50% cursam áreas afins e 51% cursam áreas não afins ao ensino de Psicologia. Dos professores, 20% concluiram curso de aperfeiçoamento, com mínimo de 180 horas e 2% curso de especialização, com mínimo de 360 horas.

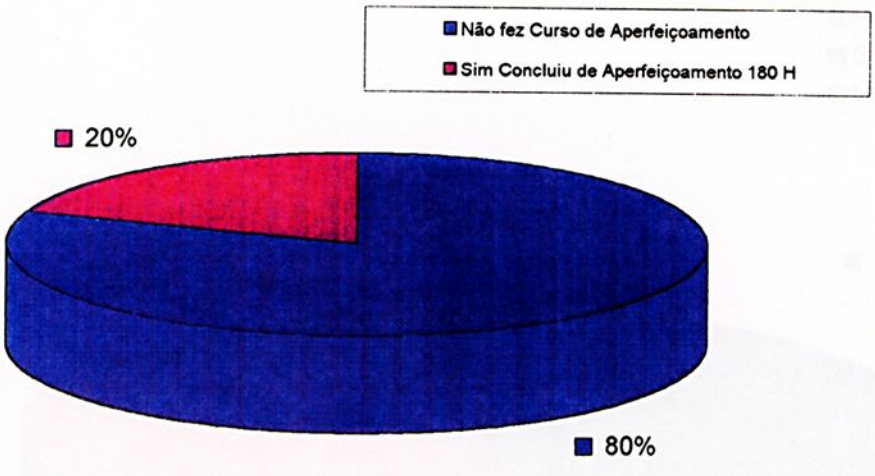
O PROFESSOR ESTÁ REALIZANDO OUTRO CURSO UNIVERSITÁRIO



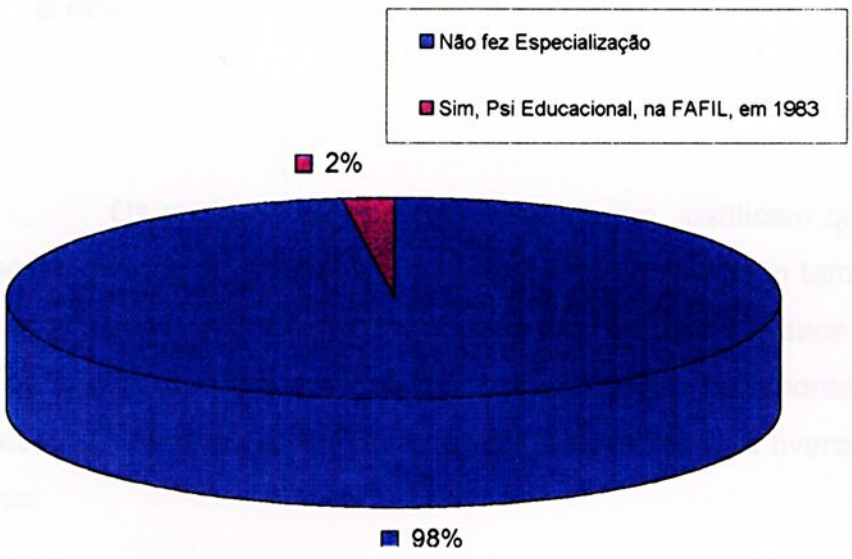
QUAL CURSO UNIVERSITÁRIO?



CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
(MÍNIMO DE 180 H)

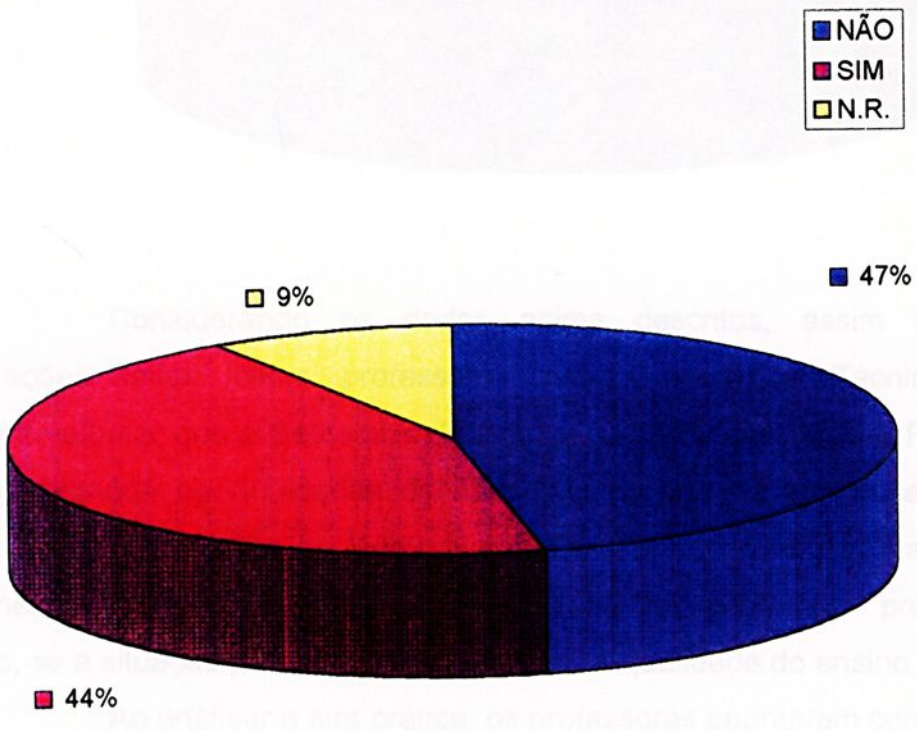


CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
(MÍNIMO DE 360 HORAS)



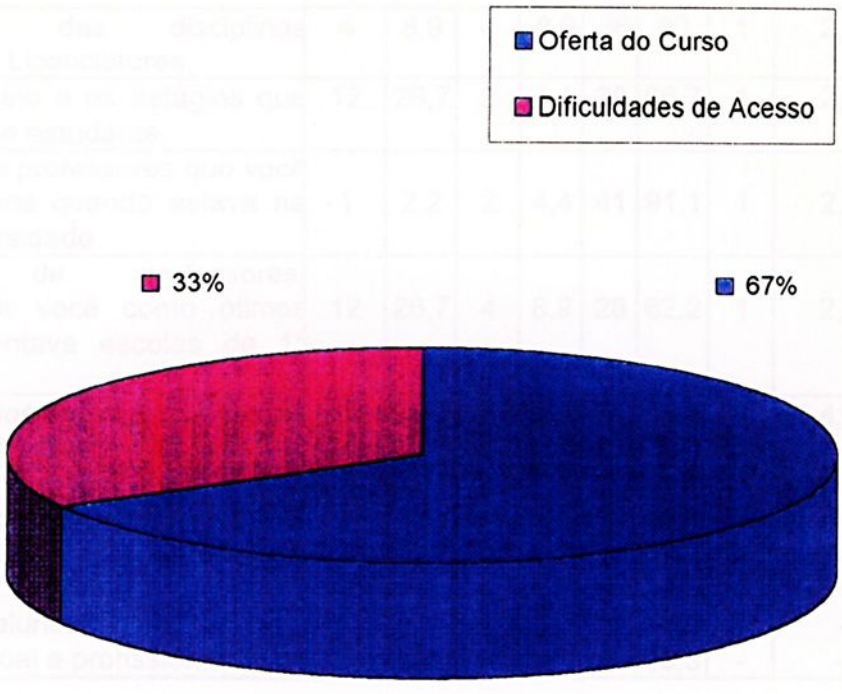
O reduzido número de aulas que possuem, a dificuldade que encontram para serem liberados das aulas para freqüentar cursos, o baixo salário que dificulta manter particularmente seu desenvolvimento profissional e a pouca perspectiva de crescimento na área da docência, talvez justifiquem o baixo índice de professores que continuam estudando. Quanto aos cursos promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos cinco anos, apenas 47% dos professores participaram.

PARTICIPAÇÃO OU NÃO DE CURSOS OFERECIDOS PELA CENP NOS ÚLTIMOS 5 ANOS



Os professores que não participaram, justificam que a oferta foi quase inexistente (67%) e dificuldades pessoais os impediram também (33%). A Orientação Técnica que o grupo de pesquisa da Universidade realizou nas Delegacias de Ensino para a aplicação do questionário, foi apontada por 37,5% dos professores como a primeira oportunidade de curso que tiveram nos últimos cinco anos.

JUSTIFICATIVAS PARA NÃO PARTICIPAÇÃO EM CURSOS



Considerando os dados acima descritos, assim como as considerações feitas pelos professores nas Orientações Técnicas, tem fundamento afirmar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não tem proporcionado oportunidades de educação continuada aos docentes que lecionam Psicologia no Ensino Médio e que estes professores têm manifestado intensamente o interesse e a necessidade de aprimoramento profissional. Pergunto, se a situação permanecer, como ficará a qualidade do ensino médio?

Ao analisar a sua prática, os professores apontaram como fatores que interferem preponderantemente no seu desempenho os procedimentos de seus professores do Ensino Superior (91,1%), do Ensino Básico (62,2%) e a experiência nas disciplinas pedagógicas - Prática de Ensino e Estágios (66,7%) e seus respectivos conteúdos (80%). É de fundamental importância que os professores que atuam na formação de docentes, reflitam acerca da possibilidade de interferirem através da sua prática pedagógica, no desempenho futuro dos docentes, uma vez que estes parecem muito mais preocupados com os conteúdos a serem ensinados do que com a postura profissional, ética e pedagógica manifesta em sala de aula.

unesp

Fatores que interferem na atuação dos professores em sala de aula

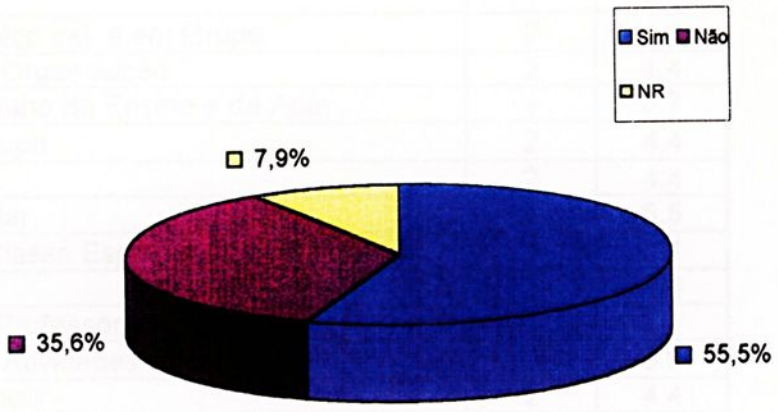
FATORES	NÃO FREQ.	%	NÃO SE APLICA FREQ.	%		SIM FREQ.	%	Nº FREQ.	%
1.Os conteúdos das disciplinas pedagógicas das Licenciaturas.	4	8,9	4	8,9	36	80	1		2,2
2. A prática de ensino e os estágios que você fez enquanto estudante.	12	26,7	2	4,4	30	66,7	1		2,2
3. Procedimentos de professores que você considerava ótimos quando estava na Faculdade/Universidade.	1	2,2	2	4,4	41	91,1	1		2,2
4.Procedimentos de professores, considerados por você como ótimos enquanto freqüentava escolas de 1° e/ou 2° graus.	12	26,7	4	8,9	28	62,2	1		2,2
5. Os comportamentos de seus colegas de trabalho antigos e atuais.	12	26,7	7	15,6	21	53,3	2		4,4
6. Outras?									
Diagnóstico da aprendizagem	-	-	-	-	1	2,2	-		-
Recursos para a atualização profissional	-	-	-	-	3	6,6	-		-
Experiência dos alunos	-	-	-	-	1	2,2	-		-
Experiência pessoal e profissional	-	-	-	-	6	13,3	-		-

Quanto à contribuição dos cursos de formação no desenvolvimento da prática docente, **75% dos professores dizem que o conteúdo das disciplinas estudadas forneceram subsídios básicos e para 70,6% as disciplinas pedagógicas garantiram o repertório básico**.

Quanto à contribuição específica das disciplinas pedagógicas para a atividade do professor, concordam que esta ocorreu no que se refere ao aprendizado de: a) definição de objetivos (79,3%); b) seleção e ensino do conteúdo (64,1%); c) identificação e utilização de procedimentos e recursos de ensino (68,5%) e d) identificação e utilização de estratégias de avaliação (55,4%). Quanto à disciplina Prática de Ensino, 68,5% afirmam que esta forneceu as condições básicas para o desenvolvimento da atividade docente. Para 55,5% dos professores, os Estágios Supervisionados Curriculares contribuíram para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

unesp

CONTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS



Os professores realizaram os seguintes estágios supervisionados curriculares: 1) Prática de Ensino de Psicologia (20,5%), 2) Psicologia Escolar/Educacional (20,5%), 3) Psicologia Clínica (11,0%) e 4) Psicologia Organizacional (11,0%). **As atividades com maior freqüência correspondem ao Estágio de Prática de Ensino de Psicologia no qual 30,2% realizaram observação e regência; 8,7% elaboraram plano de ensino/aula; 4,4% atividades de dinâmica de grupo; 2,1% treinamento de professores; 4,4% construção de recursos didáticos.**

Estágios curriculares

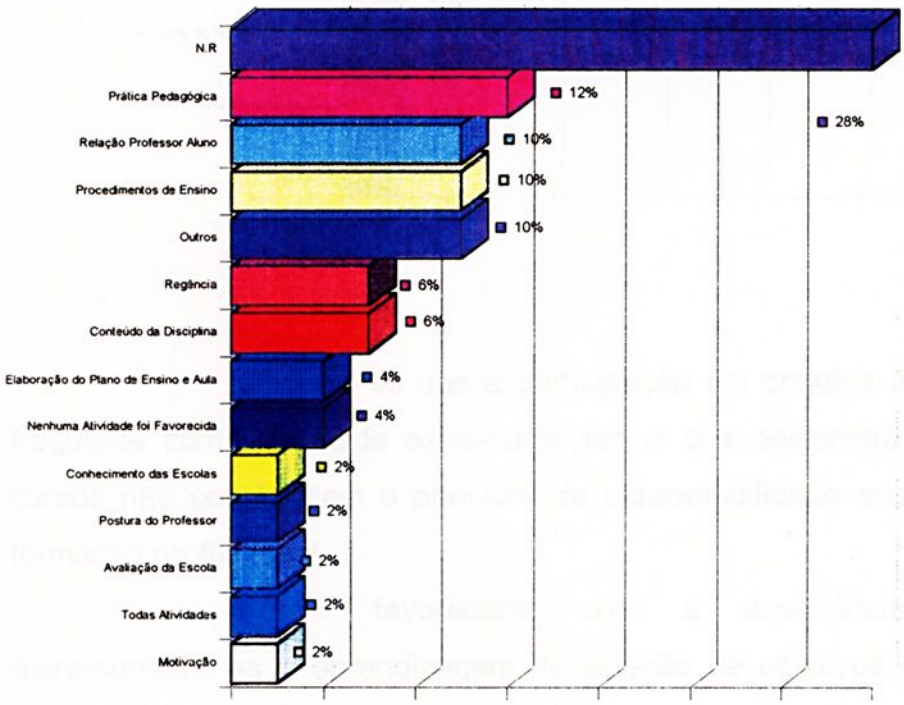
ESTÁGIOS	FRE.	%
Prática de Ensino de Psicologia	15	20.5
Psicologia Escolar/Educacional	15	20.5
Psicologia Clínica	8	11.0
Psicologia Organizacional	8	11.0
Orientação Vocacional	6	8.2
Psicomotricidade	5	6.8
Psicologiado Excepcional	3	4.1
Psicopedagogia	2	2.7
Administração Escolar	1	1.4
Psicologia do Desenvolvimento	1	1.4
Psicologia Hospitalar	1	1.4
Psicologia Social	1	1.4
Modificação de Comportamento	1	1.4
TOTAL	*73*	*100*
Observação 6 Pessoas NÃO		
Responderam A Questào		

Atividades desenvolvidas

Atividades Desenvolvidas	FRE.	%
Observação das Aulas	2	4.4
Observação e Regência	11	23.8
Participação em Projetos de extensão	2	4.4
Grupo de Mães	1	2.1
Atendimento Clínico ind. e em Grupo	2	4.4
Treinamento em Organizaçào	2	4.4
Elaboração de Plano de Ensino e de Aula	4	8.7
Dinâmicas de Grupo	2	4.4
Regência	2	4.4
Orientação Escolar	3	6.5
Avaliação para Classe Especial	1	2.1
Palestras	2	4.4
Treinamento de Professores	1	2.1
Observação das Atividades do Psicólogo	3	6.5
Projeto de Pesquisa	2	4.4
Construção de Recursos Didáticos	2	4.4
Psicodiagnóstico (Dificuldades de Aprendizagem)	1	2.1
Outros	3	6.5
TOTAL	*46*	*100*

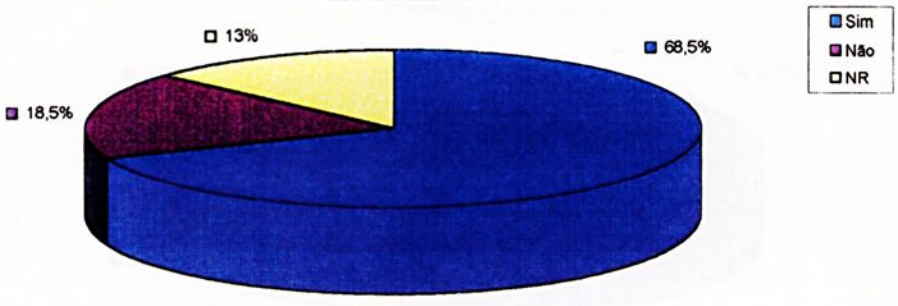
Os professores valorizam os estágios afins à educação, porém 28% não explicam quais atividades pedagógicas foram favorecidas; 12% indicam a própria prática pedagógica como elemento favorecido e 10% referiram-se à relação professor-aluno, procedimentos de ensino e outras questões afins.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS FAVORECIDAS, PELOS ESTÁGIOS CURRICULARES

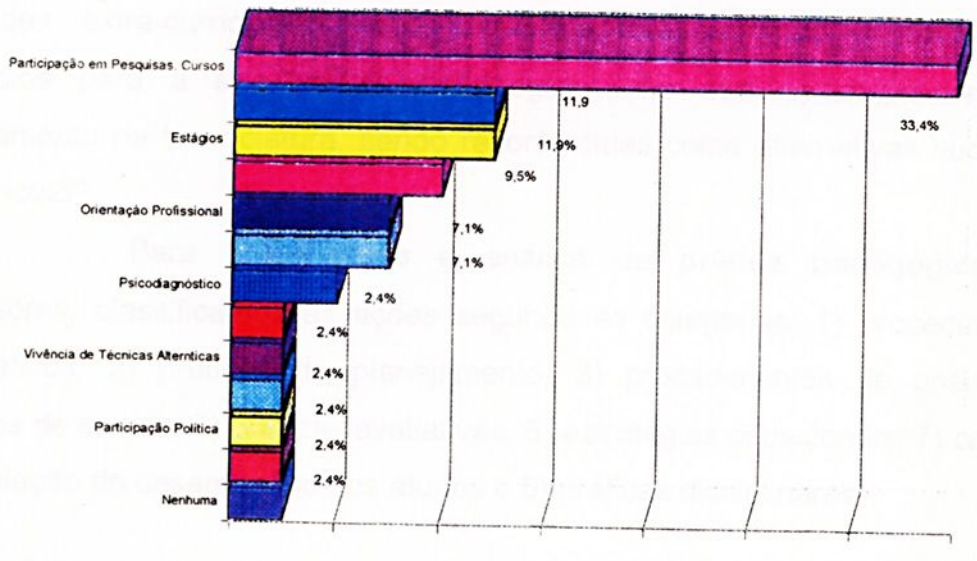


Afirmam que as atividades extra-curriculares contribuíram para o desenvolvimento de sua prática pedagógica 68,5% dos professores. Destacaram a participação em Seminários e Cursos (33,4%) em Estágios (11,9%) e em Pesquisas (11,9%).

CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES PARA AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS



CONTRIBUIÇÃO DAS EXTRA - CURRICULARES PARA AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

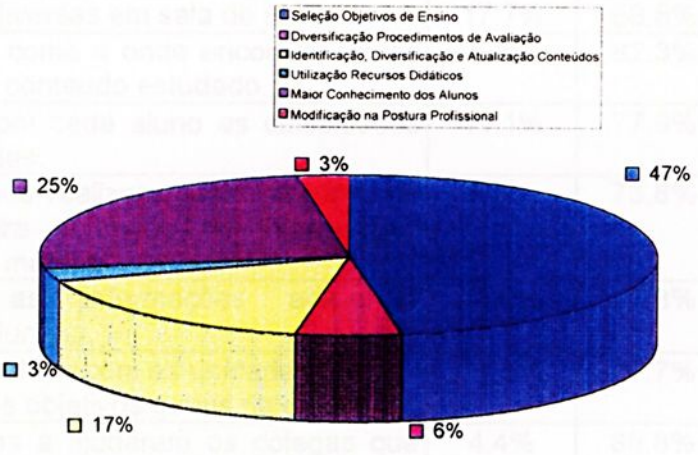


Observa-se que a participação em projetos de pesquisa é mais freqüente como atividade extra-curricular, o que demonstra que em geral, os cursos não contemplam o princípio da indissolubilidade ensino e pesquisa na formação profissional.

Foram favorecidas com a experiência em atividades extra-curriculares a aprendizagem de seleção de objetivos de ensino (47%) o

maior conhecimento dos alunos (25%) e a identificação, diversificação e atualização de conteúdos (17%).

Quais Atividades Pedagógicas Foram Favorecidas



Refletindo sobre estes dados, pergunta-se: - Por que estas atividades extra-curriculares, que os professores afirmam terem trazido benefícios para a sua prática pedagógica, não são contempladas mais incisivamente na Licenciatura, sendo reconhecidas como alternativas nucleares do currículo?

Para a descrição e análise da **prática pedagógica** dos professores, classificamos as ações segundo as categorias: 1) procedimentos burocráticos, 2) práticas de planejamento, 3) procedimentos de ensino, 4) recursos de ensino, 5) práticas avaliativas, 6) estratégias situacionais, 7) critérios de avaliação do desempenho dos alunos e 8) práticas disciplinares.

Procedimentos de ensino utilizados pelos professores

AFIRMAÇÕES	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Dá exercícios escritos	6.6%	88.9%	11.15%
Dá exercícios do livro texto	31.1%	57.7%	11.1%
Opta preferencialmente por aulas expositivas.	60.0%	37.8%	6.6%
Informa aos alunos a respeito dos objetivos a serem atingidos na unidade e/ou disciplina.	0.0%	91.1%	8.9%
As estratégias que adota em sala de aula visam mais ao atendimento individual que ao grupal	88.8%	11.1%	4.4%
Encerra cada unidade ou tópicos com uma síntese.	8.9%	75.5%	8.8%

Relaciona os assuntos com as experiências dos alunos.	0.0%	97.7%	13.3%
Procura elogiar os alunos que reproduzem corretamente o que foi tratado em aula.	26.7%	57.8%	0.0%
Procura elogiar os alunos que manifestam as mesmas posições que você defende em sala de aula.	68.9%	15.6%	0.0%
Faz experiências diversas em sala de aula.	17.7%	68.8%	19.9%
Indica aos alunos como e onde encontrar fontes adicionais sobre o conteúdo estudado.	8.8%	82.3%	15.6%
Procura discutir com cada aluno as dificuldades por ele apresentadas.	11.1%	77.8%	22.2%
Pede que os alunos realizem pesquisas fora de sala de aula para obtenção de informações adicionais sobre a matéria.	8.9%	73.8%	24.4%
Discute todas as informações adicionais fornecidas pelos alunos.	13.3%	77.8%	11.1%
Relaciona cada unidade com as unidades anteriores e com os objetivos gerais da disciplina	11.1%	77.7%	6.6%
Incentiva os alunos a ajudarem os colegas que apresentam dificuldades quanto à matéria.	4.4%	88.8%	11.0%
Cria condições para que os alunos descubram as relações entre a matéria estudada e as demais matérias às quais estão expostos	4.4%	88.9%	11.1%
Realiza trabalhos em pequenos grupos.	0.0%	100%	4.4%
Mostra que há diversas explicações para um mesmo fenômeno e/ou fato analisado.	2.2%	86.6%	8.8%
Acha desnecessário que as idéias levantadas durante as discussões dos grupos tenham uma síntese.	59.9%	33.3%	8.8%
Acompanha individualmente cada aluno na aprendizagem de cada conteúdo.	28.9%	42.2%	22.2%
Ocupa a maior parte do tempo da aula expondo o conteúdo de cada tema.	57.7%	31.1%	0.0%
Encoraja os alunos a superarem suas dificuldades.	0.0%	93.3%	6.6%

A respeito dos **procedimentos burocráticos** 95,5% dos professores utilizam a verificação oral da freqüência dos alunos. Julgam ser importante e necessária esta tarefa 13,3% dos professores, porém constatam dificuldade para realizá-la. Embora os procedimentos burocráticos expressem um certo grau de organização da prática pedagógica, inúmeros depoimentos dos alunos de Prática de Ensino de Psicologia por ocasião dos estágios supervisionados, confirmam a realização deste controle. Observam porém que dependendo do grau de indisciplina da classe, a "chamada" ocupa um tempo significativo da aula, prejudicando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

unesp

Sobre **práticas de planejamento de ensino**, 82,2% justificam que planejam porque é exigido, levando em conta as necessidades acadêmicas futuras do aluno; 33% não realizam consulta prévia aos alunos e 93,3% estruturam suas aulas de forma a tornar possível debates e trocas constantes entre professor e alunos.

Práticas de planejamento

Afirmações	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Estrutura freqüentemente suas aulas de forma a tornar possível debates e trocas constantes entre você e seus alunos	0.0%	93.3%	8.8%
Justifica o plano de ensino desenvolvido em termos do que é pedido por lei e das necessidades futuras do aluno	13.3%	82.2%	0.0%
Determina conteúdo e procedimentos sem consultar os alunos	57.8%	62.2%	6.6%

Parece-me pertinente inferir que o ato de planejar está muito mais na dependência de imposições legais e do controle social (vestibular, mercado de trabalho), do que a serviço da condução mais adequada e satisfatória do imediato processo de ensino e aprendizagem. Os dados indicam predominância da postura democrática do professor na decisão dos conteúdos e procedimentos de ensino, porém o cotidiano das escolas, observado pelos estagiários de Prática de Ensino, não confirmam esta prática.

Quanto aos **procedimentos de ensino** utilizados, as aulas expositivas não constituem a preferência de 60% dos professores; 68,8% realizam experiências diversas em sala de aula; 100% desenvolvem trabalhos em grupos e 88,8% afirmam que adotam estratégias que visam ao atendimento individual, sendo que 42,2% acompanham individualmente o aluno na aprendizagem de cada conteúdo.

Estes dados não coincidem com o levantamento realizado com os alunos egressos que cursaram Psicologia no Ensino Médio. Sua maior crítica foi quanto aos métodos utilizados pelos professores, que se restringiam às aulas expositivas (43,3%), sugerindo alternativas didáticas mais dinâmicas e participativas. Os relatórios de estágio em Prática de Ensino não registram nenhuma referência ao atendimento individualizado de alunos. Entendo que há

unesp

fatores que o inviabilizam tais como: a) poucas aulas semanais, b) carga mínima de hora atividade extra-classe para atendimento dos alunos, c) classes numerosas e d) condições precárias de trabalho. Estes dois últimos fatores foram apontados na questão nº 18 por 86,7% e 77,8% dos professores, assim como 73,3% afirmaram ser impossível atender individualmente os alunos.

A contradição que os dados indicam quanto ao atendimento individualizado, permite inferir que o professor identifica a importância desta forma de atendimento, porém possui dificuldades para efetivá-la.

Em relação à utilização de exercícios escritos e exercícios do livro-texto 88,9% e 57,7% dos professores realizam estas atividades; 11,15% e 11,1% têm dificuldade em realizá-los.

Os objetivos a serem atingidos nas unidades e/ou disciplina são explicitados aos alunos por 91,1% dos professores. Destes 75,5% encerram as unidades ou tópicos com uma síntese do conteúdo; 97,7% relacionam os assuntos com as experiências dos alunos; 86,6% mostram que existem diversas explicações para um mesmo fenômeno e/ou fato analisado; 77,8% discutem todas as informações adicionais fornecidas pelos alunos; 77,7% relacionam cada unidade de ensino com as unidades anteriores e com os objetivos gerais da disciplina e 88,9% criam condições para que os alunos descubram as relações entre a matéria estudada e as demais matérias às quais estão expostos.

Estas informações não condizem com o depoimento dos alunos que afirmam serem os conteúdos estudados restritos às Teorias Psicológicas, não atendendo assim, suas necessidades, ou seja, não abordam temas relacionados às questões da faixa etária dos alunos. Segundo a visão apresentada pelos alunos, os professores não teriam abordado os conteúdos conforme indicaram; além do que sugerem que os professores se aprimorem no domínio do conteúdo e os selecione a partir das suas necessidades reais.

Apontam ter dificuldades na explicitação dos objetivos 8,9% dos professores; na elaboração de síntese ao final de cada tópico ou unidade, 8,8%, na explicitação da relação entre os assuntos tratados e as experiências dos alunos, 13,3%; na exposição de diversas explicações para um mesmo fenômeno e/ou fato analisado, 8,8%; na discussão de todas as informações fornecidas pelos alunos, 11,1%; na explicação das relações entre unidades e objetivos,

unesp

6,6% e na construção de condições para que os alunos identifiquem relações entre as matérias estudadas, 11,1%.

Quanto à obtenção de informações adicionais sobre a matéria através de pesquisas fora da sala de aula, 73,8% utilizam-se deste procedimento, porém 24,4% indicam ter dificuldades. Indicam como e onde encontrar fontes adicionais sobre o conteúdo estudado 82,3% dos professores; encontram dificuldades para realizar esta tarefa, 15,6%. Questionamos a alta incidência de professores que afirmam solicitar estas pesquisas e interpretamos que a representação que eles possuem refere-se ao levantamento de informações sem a sistemática exigida para um trabalho desta natureza.

Quando os alunos reproduzem corretamente o conteúdo tratado em sala de aula, manifestando as mesmas posições dos professores, 57% dos professores elogiam e 68,9% não elogiam.

Quando os alunos apresentam dificuldades, 77,8% dos professores procuram discuti-las individualmente, 93,3% encorajam-nos a superá-las e 88,8% incentivam os alunos a ajudarem os colegas com dificuldades na matéria. Destes professores, 22,2% não se sentem em condições de discutir com os alunos as suas dificuldades; 6,6% têm dificuldade em encorajá-los a superá-las e 11,1% têm dificuldades em incentivar os alunos a ajudarem os colegas que precisam de auxílio. Consideram desnecessário que as idéias levantadas durante as discussões dos grupos tenham uma síntese, 33,3%, enquanto 59,9% acham necessária a medida; porém 8,8% possuem dificuldade na execução da tarefa indicada.

Quanto aos **recursos de ensino** utilizados, 82,2% dos professores afirmam elaborar e utilizar material didático diversificado nas aulas; 68,9% utilizam recursos audiovisuais e 53,3% não utilizam exclusivamente apostilas e/ou livros-texto para uniformizar as informações. Estes dados também são incompatíveis com as afirmações dos alunos egressos, quando afirmaram que 88,8% de seus professores utilizam apenas quadro negro e somente 6% utilizam vídeo.

Recursos de Ensino utilizados pelos Professores

Afirmações	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Elabora e/ou utiliza material didático diversificado nas suas aulas.	4.4%	82.2%	22.2%
Utiliza recursos audio-visuais em suas aulas.	15.5%	68.9%	22.2%
Usa exclusivamente apostilas e/ou livros-texto para uniformiizar as informações a serem transmitidas aos alunos.	53.3%	40.0%	0.0%

Nas **práticas avaliativas**, 80% dos professores utilizam critérios próprios para julgar ou avaliar o comportamento dos alunos, enquanto 13,3% não estabelecem critérios próprios. Comunicam aos alunos o resultado da avaliação 88,9% dos professores; 13,3% têm dificuldades em fazer a devolutiva; 88,9% comentam os acertos dos alunos e 13,3% analisam e falam sobre os erros dos alunos. Dos professores, 97,8% esclarecem aos alunos no início da disciplina e/ou unidade de ensino, os critérios que serão utilizados para avaliá-los, porém 8,9% têm dificuldade em explicitar estes critérios.

Sobre os procedimentos de avaliação, os dados dos alunos egressos não condizem com as respostas dos professores. Observou-se que a avaliação é utilizada pelos docentes como estratégia para o controle disciplinar; dado este também confirmado pelas observações dos estagiários.

Quanto à expectativa em relação à produção dos alunos, 95,5% não acham que os alunos indisciplinados geralmente são mais fracos e não tem condições de acompanhar a matéria. Quanto ao interesse geral do aluno pela disciplina que leciona, 84,4% dos professores afirmam que há interesse e 13,3% não o identificam; 60% acham que há um interesse geral deles para freqüentar a escola e serem bem sucedidos e 37,7% não percebem este aspecto nos alunos.

Estas questões merecem uma análise mais aprofundada com os professores, porque nas Ots e/ou contatos diretos com os mesmos nas escolas, estes insistem em afirmar que, em geral, os alunos não têm interesse pelas aulas e nem mesmo pela escola, elementos estes que serão citados a seguir como fator de indisciplina na ordem de 80%.

Quando o rendimento do aluno é insatisfatório, 71,1% dos professores procuram analisar com a classe e com o aluno as possíveis causas

desse resultado porém, 17,8% afirmam ter alguma dificuldade em conduzir esta análise.

Práticas Avaliativas adotadas pelos Professores

Afirmações	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Comenta e analisa somente os erros dos alunos	73.4%	13.3%	13.3%
Comenta os acertos dos alunos	4.6%	88.9%	8.9%
Esclarece para os alunos, no início da disciplina e/ou unidade, quais os critérios que você utilizará para avaliá-los.	2.2%	97.8%	8.9%
Quando o rendimento do aluno é insatisfatório, você procura analisar com a classe e com o aluno, as possíveis causas desse resultado.	15.6%	71.1%	17.8%
Acha que os alunos indisciplinados, geralmente, são mais fracos e não têm condições de acompanhar a metéria.	95.5%	4.4%	0.0%
Acha que há um interesse geral do aluno pela disciplina que leciona.	13.3%	84.4%	6.6%
Acha que há um interesse geral dos alunos para freqüentar a escola e serem bem sucedidos.	60.0%	37.7%	4.4%
Tem critérios próprios para julgar ou avaliar o comportamento dos alunos em sala de aula.	13.3%	80.0%	0.0%
Comunica sempre a cada aluno o resultado de sua avaliação.	2.2%	88.9%	13.3%

Quanto à categoria **estratégias situacionais**, assim denominada pelo fato de constituírem procedimentos utilizados pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem, foi verificado que 66,6% tentam evitar que alguns alunos monopolizem as discussões em sala de aula; 84,5% encorajam os alunos que falam pouco a participarem ativamente da aula e 15,5% têm dificuldade em favorecer a participação dos alunos que pouco falam. Quando os alunos fazem perguntas durante as aulas, 75,5% dos professores criam condições para que sejam respondidas pela própria classe e 68,9% respondem diretamente ao aluno. Nestes resultados, evidencia-se uma contradição: se o professor afirma que cria condições para que a própria classe responda as questões propostas, pergunto: - Como é possível numa freqüência quase equivalente, ele afirmar que responde diretamente ao aluno?

unesp

Durante as aulas 100% dos professores declaram que circulam pela classe para atender os alunos e que brincam para relaxar a tensão. Adaptam a sua programação às circunstâncias 71,1%, porém 15,5% dos professores apontam que encontram dificuldades para fazê-lo.

Estratégias Situacionais pelos Professsores:

AFIRMAÇÕES	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Adapta sua programação de acordo com cada situação	6.6%	71.1%	15.5%
Tenta evitar que algns alunos monopolizem as discussões em sala de aula.	22.2%	66.2%	6.6%
Respeita as opiniões de cada aluno	2.2%	97.7%	4.4%
Encoraja os alunos que falam pouco a partcipar ativamente da aula	4.4%	84.%	17.8%
Cria condições para que as perguntas dos alunos sejam respondidas pela própria classe.	15.5%	75.5%	6.6%
Responde diretamente a cada pergunta dos alunos	20.0%	68.9%	8.9%
Emite opinião ou ponto de vista pessoal sobre os assuntos tratados em aula	26.6%	60.0%	4.4%
Geralmente circula pela classe para atender alunos ou grupos	0.0%	100.0%	4.4%
Faz brincadeiras para relaxar a tensão	0.0%	100.0%	4.4%

Quanto aos **critérios** que utiliza **para avaliar o desempenho dos alunos**, 66,6% dos professores afirmam que planejam provas e/ou outras avaliações para que os alunos reproduzam corretamente o conteúdo das aulas e/ou livro texto; 26,6% não adotam este procedimento e 91,1% planejam suas provas para que os alunos apliquem os conhecimentos obtidos em situações fora da sala de aula, porém 11,1% afirmam ter dificuldades para assim proceder.

Exigem o cumprimento do programa, bem como o domínio do conteúdo 44% e 37,7% não exigem, 46,6% esperam, também dos alunos o domínio de informações sobre o assunto estudado, mas que não foi tratado em sala de aula e 44,4% não incluem estas questões.

unesp

Critérios de Desempenho dos Alunos pelo Professor:

AFIRMAÇÕES	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Planeja provas e/ou outros tipos de avaliação de forma que os alunos possam reproduzir corretamente o conteúdo de suas aulas e/ou livro texto.	26.6%	66.6%	6.6%
Planeja suas provas de forma que os alunos apliquem os conhecimentos obtidos em situações outras, que não as analisadas em sala de aula.	6.7%	91.1%	11.1%
É exigente quanto ao cumprimento do programa, quanto ao conteúdo a ser dominado pelos alunos.	37.7%	44.4%	4.4%
Nas provas, inclui questões que indiqem o domínio pelos alunos, de informações relativas ao assunto, que não foram tratadas em sala de aula.	44.4%	46.6%	2.2%

Quanto às **práticas disciplinares**, 37,7% definem indisciplina como conversar, levantar do lugar e não ter educação em sala de aula; 51,1% discorda da definição, 66,7% analisam com a classe os possíveis motivos que levam os alunos a serem indisciplinados e 15,6% não analisam. Como possíveis fatores geradores de indisciplina, 84,4% indicam o desinteresse pela matéria, 82,2% o desinteresse pela escola, enquanto 93,3% não relacionam indisciplina com tipos de aula diferentes das expositivas. Não identificam relações entre a classe social alta (77,7%) e baixa (71,7%) com indisciplina e desempenho insatisfatório; 88,9% não concordam que a solução para o problema da indisciplina seja a criação de classes homogêneas. Os professores indicam como estratégias para controlar comportamentos indisciplinados, a determinação de normas de conduta em classe (42,2%); 44,4% não explicitam estas normas; 55,5% mantêm-se calados, aguardando silêncio antes de iniciar as atividades; 88,9% fornecem a todos os alunos a possibilidade de participação no poder decisório de sua classe e 91,1% criam condições para que os alunos respeitem as opiniões uns dos outros.

Os professores informam que não se utilizam das seguintes estratégias para controlar a indisciplina dos alunos: 1) encaminhar os alunos para fora da sala de aula e/ou 2) conversar com autoridade da escola (86,7%); 3) repreender em sala de aula e 4) ameaçar de reprovação para obter um melhor desempenho dos alunos (84,4%); 5) providenciar tarefas adicionais, 6) prova

unesp

surpresa, 7) chamada oral e/ou 8) atribuir pontos negativos (86,7%). Afirmam também, que não ocupam muito tempo do período da aula para obter a disciplina dos alunos (91,1%).

Estas estratégias negadas pelos professores se opõem às observações registradas pelos estagiários de Prática de Ensino em seus relatórios. Merece uma reflexão cuidadosa o fato de 93,3% dos professores não relacionarem o fator de indisciplina à diversificação de procedimentos de ensino; e ao mesmo tempo, 60% afirmam que há falta de motivação em sala de aula. Obstante os estagiários sejam, em geral, didaticamente inexperientes, a maioria das aulas e mini-cursos desenvolvidos por eles têm apresentado um alto índice de interesse, conforme depoimentos de próprio punho dos alunos do Ensino Médio, dos docentes e equipes técnico-administrativa, anexados aos relatórios de estágio.

Práticas disciplinares

AFIRMAÇÕES	Não Realiza Atividade	Realiza Atividade	Tem Dificuldade
Acha que alguma relação entre classe social baixa do aluno, indisciplina na aula e desempenho insatisfatório.	71.7%	28.9%	0.0%
Acha que alguma relação entre classe social alta do aluno, indisciplina na aula e desempenho insatisfatório.	77.7%	22.3%	0.0%
Determina normas de conduta ou comportamento para os alunos em classe.	44.4%	42.2%	2.2%
Indisciplina consiste em conversar em sala de aula, levantar do lugar e não ter educação.	51.1%	37.7%	6.6%
Controla a disciplina mandando o aluno para fora da classe e/ou conversar com autoridade da escola.	86.7%	2.2%	0.0%
Cria condições de forma que os alunos respeitem as opiniões uns dos outros.	4.4%	91.1%	6.6%
Com o objetivo de conseguir dos alunos um melhor desempenho, utiliza como recurso repreensão em sala de aula e ameaça de reprovação, quando julga necessário.	84.4%	4.4%	2.2%
Controla a disciplina dando tarefas adicionais, prova-surpresa, chamada oral e/ou atribuindo pontos negativos.	86.7%	6.7%	0.0%
Entende que a solução para o problema de indisciplina seria a criação de classes homogêneas.	88.9%	4.4%	0.0%
Analisa com a classe os possíveis motivos que levam os alunos a serem indisciplinados.	15.6%	66.7%	11.1%
Acha que o desinteresse pela matéria pode gerar indisciplina.	13.3%	94.4%	2.2%

unesp

Acha que o desinteresse pela escola pode gerar indisciplina	15.5^%	82.2%	0.0%
Acha que a indisciplina está relacionada com tipos de aula que não sejam expositivas.	93.3%	6.7%	2.2%
Mantém-se calado aguardando silêncio, antes de iniciar qualquer tipo de atividade em classe.	55.5%	33.3%	2.2%
Freqüentemente o tempo gasto para instalar e manter a disciplina entre os alunos ocupa grande parte do tempo da aula.	91.1%	6.7%	0.0%
Fornece a todos os alunos possibilidades de participação do poder decisório de sua classe.	6.6%	88.9%	11.1%

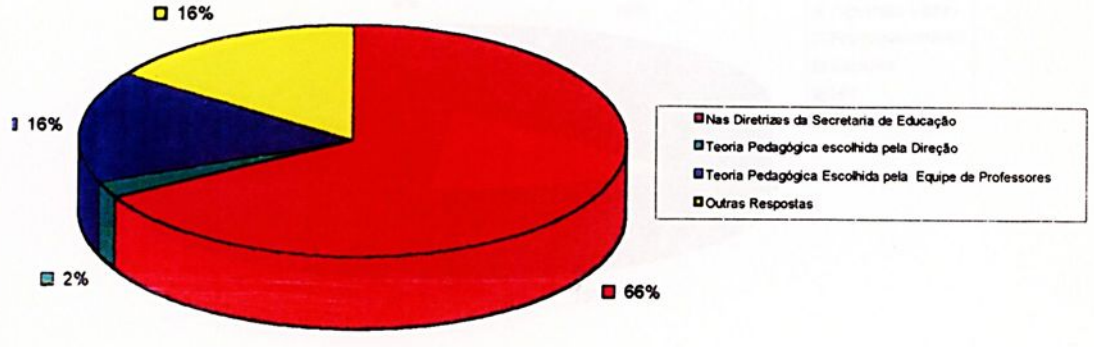
Sobre os **principais elementos que os professores utilizam para preparar as aulas**, 20,7% indicam a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; 19,3% a literatura específica da área de conhecimento da disciplina; 14,8% o programa fornecido pela escola; 14,1% os livros didáticos; 14,1% a avaliação da execução do seu plano de ensino anterior.

Principais elementos considerados pelo professor para preparar suas aulas:

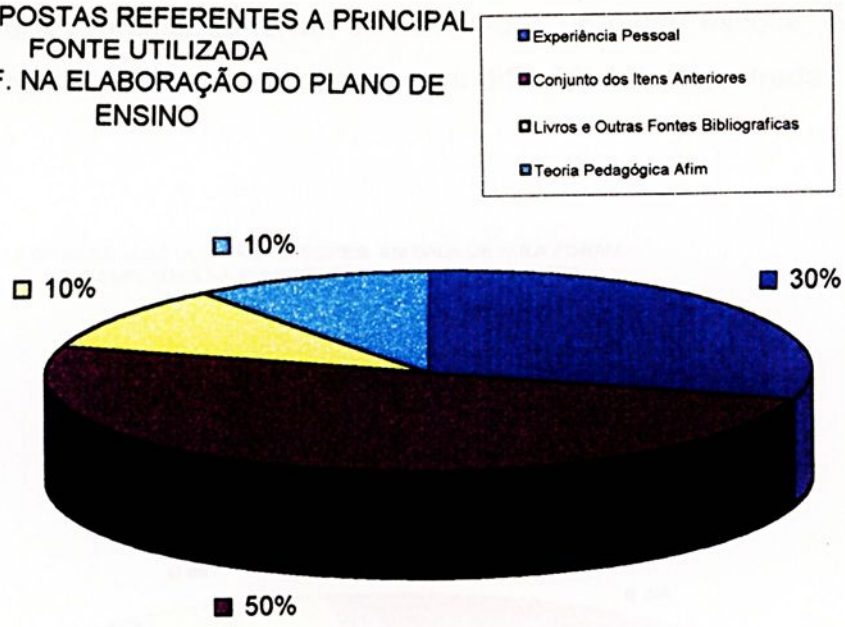
ELEMENTOS	FREQUÊNCIA	%
1- Livros Didáticos	19	14.1
2- Literatura relativa à sua área de trabalho	26	19.3
3- Programa fornecido pela Escola	20	14.8
4- Proposta curricular da Secretaria da Educação	28	20.7
5- Planos de Ensino já existentes na Escola	03	2.2
6-Avaliação da execução do seu Plano de Ensino anterior	19	14.1
7- Experiência pessoal	12	8.9
8- Experiência dos colegas	03	2.2
9- N.R.	05	3.7
TOTAL	135	100,0

Para elaborar o plano de ensino, os professores apontam que se baseiam nas diretrizes da Secretaria da Educação (66%); na experiência pessoal (30%). Indicam também os itens acima citados considerando, inclusive a teoria pedagógica adotada pela direção e equipe de professores (50%).

PRINCIPAL FONTE UTILIZADA PELO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO



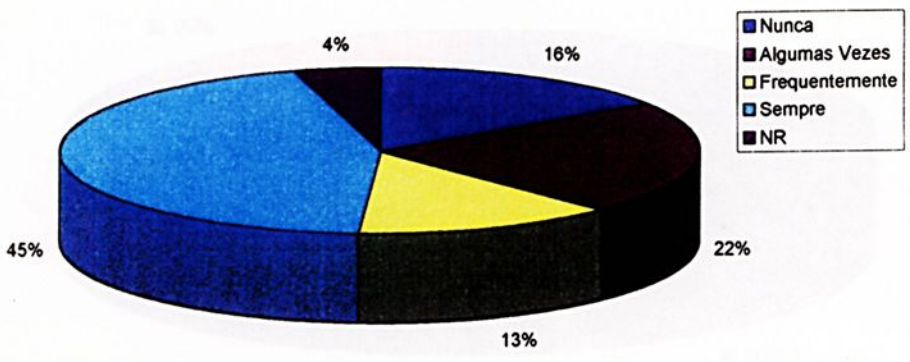
OUTRAS RESPOSTAS REFERENTES A PRINCIPAL FONTE UTILIZADA
PELO PROF. NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO



Exige uma análise mais cuidadosa o aspecto de como é compreendido pelos professores o fator "teoria pedagógica" adotada. Considerando que a maioria justifica o planejamento de ensino e das aulas com base nas diretrizes da Secretaria de Estado, supomos que sustentam a sua prática docente os pressupostos legais estabelecidos pelo governo. Esta prática poderá estar revelando a dissociação e a burocratização do processo educacional, em detrimento de uma maior flexibilidade e adequação à realidade. Outra agravante é o fato de ter sido sugerido nas OT's que as DE's padronizem os programas da disciplina Psicologia.

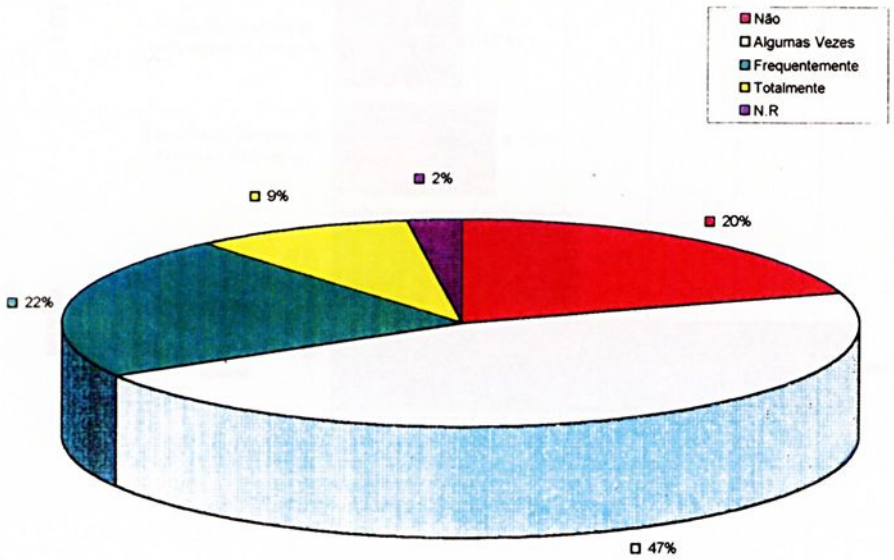
Quanto à **participação na elaboração do plano escolar**, 61% dos professores indicam que sempre/freqüentemente são solicitados a participar da elaboração do plano escolar.

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO DO PLANO ESCOLAR



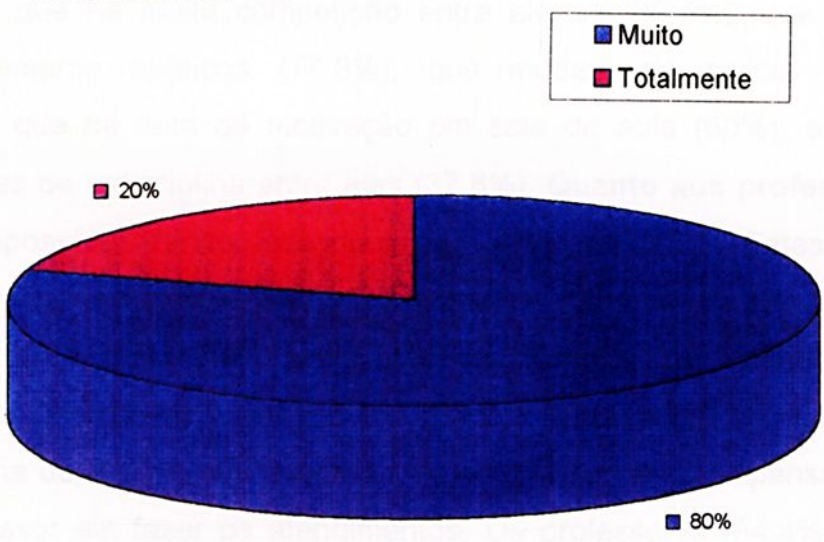
Algumas vezes totalmente (47%) ou freqüentemente (22%) as dificuldades dos professores foram contempladas no plano escolar; porém 20% assinalaram que o plano não contemplou as dificuldades encontradas na prática pedagógica.

AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA FORAM CONTEMPLADAS NA ELABORAÇÃO DO PLANO ESCOLAR?

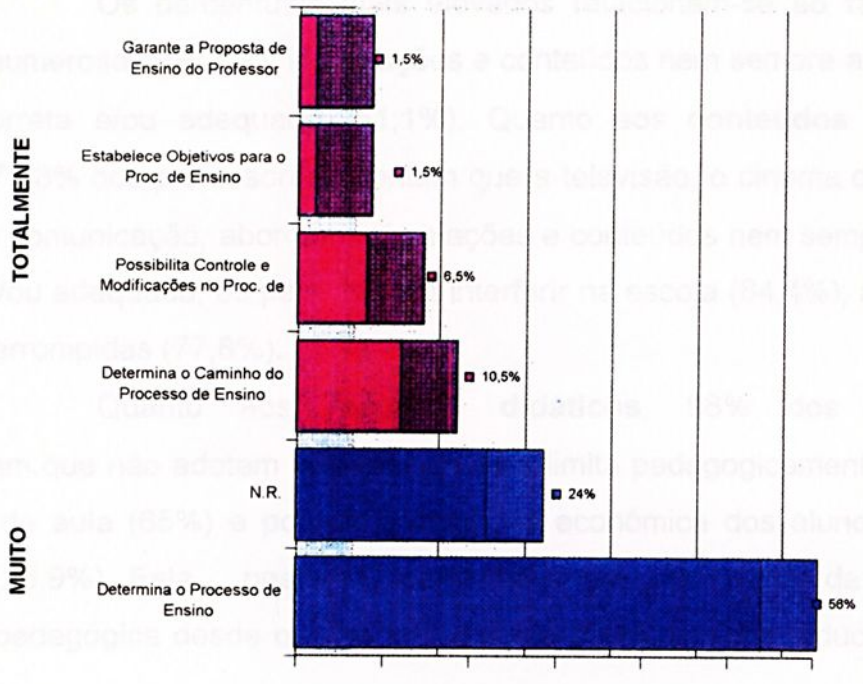


Segundo os professores, o **plano de ensino** em muito (80%) têm contribuído para a sua prática docente, porque determina o caminho do processo de ensino (10,5%) e possibilita o controle e as modificações do mesmo (6,5%).

CONTRIBUIÇÃO DO PLANO DE ENSINO PARA ATIVIDADE EM SALA DE AULA



JUSTIFICATIVAS PARA A CONTRIBUIÇÃO DO PLANO ESCOLAR



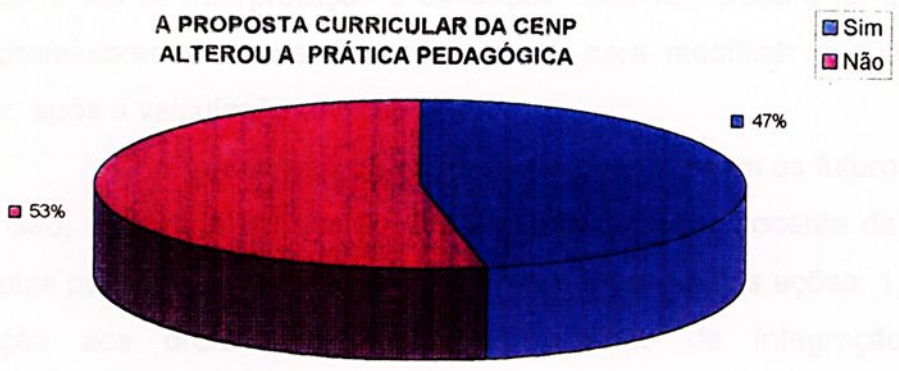
Avaliando o processo ensino e aprendizagem, os professores indicaram **fatores que contribuem para deteriorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem**. Estes foram agrupados quanto 1) aos alunos, 2) aos professores, 3) à escola e ao 4) contexto externo à escola. **Quanto aos alunos**, 86,7% indicam que o ambiente familiar é desestimulador; que falam muito (53,3%); que há muita competição entre alunos (86,7%); que os alunos são freqüentemente apáticos (77,8%); que mudam de escola freqüentemente (73,3%); que há falta de motivação em sala de aula (60%); e que há sérios problemas de indisciplina entre eles (37,8%). **Quanto aos professores** afirmam que é impossível atender individualmente o aluno (73,3%). Estes resultados são contraditórios em relação a outra questão, na qual 42,2% dos professores afirmam que acompanham individualmente os alunos na aprendizagem de cada conteúdo. Destaca-se também o incentivo, a ajuda mútua entre os alunos numa freqüência de 88,8%, talvez como uma estratégia para compensar a dificuldade do professor em fazer os atendimentos. Os professores (84,4%) discordam da

afirmação de que têm pouca liberdade quanto à tomada de decisões relativas a seleção de livros didáticos, organização e seqüenciação do conteúdo da matéria, formas alternativas de avaliação e elaboração de programas.

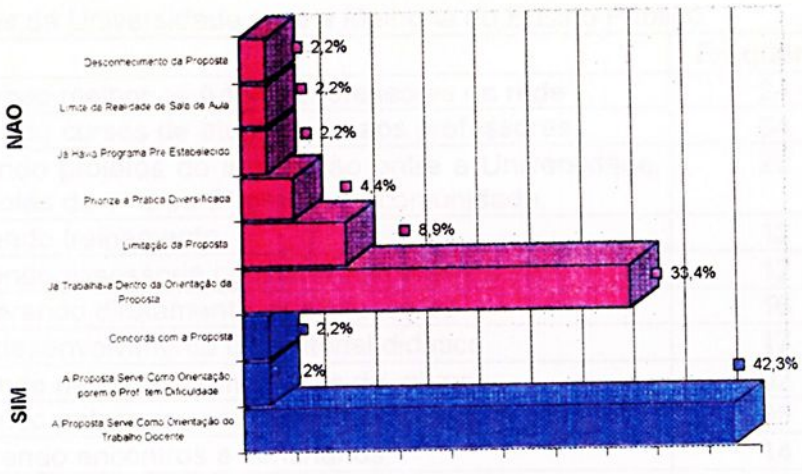
Os percentuais mais elevados relacionam-se ao **fator escola**: classes numerosas (86,8%), informações e conteúdos nem sempre abordados de forma correta e/ou adequada (51,1%). Quanto aos **conteúdos externos à escola,** 77,8% dos professores apontam que a televisão, o cinema dentre outros meios de comunicação, abordam informações e conteúdos nem sempre de forma correta e/ou adequada; os pais tentam interferir na escola (84,4%); as aulas são muito interrompidas (77,8%).

Quanto aos **recursos didáticos**, 98% dos professores informaram que não adotam livro porque este limita pedagogicamente o trabalho em sala de aula (65%) e porque a condição econômica dos alunos dificulta a adoção (25,9%). Esta postura pode ser um indicador da autonomia didático-pedagógica desde que se fundamente numa proposta educacional bem definida.

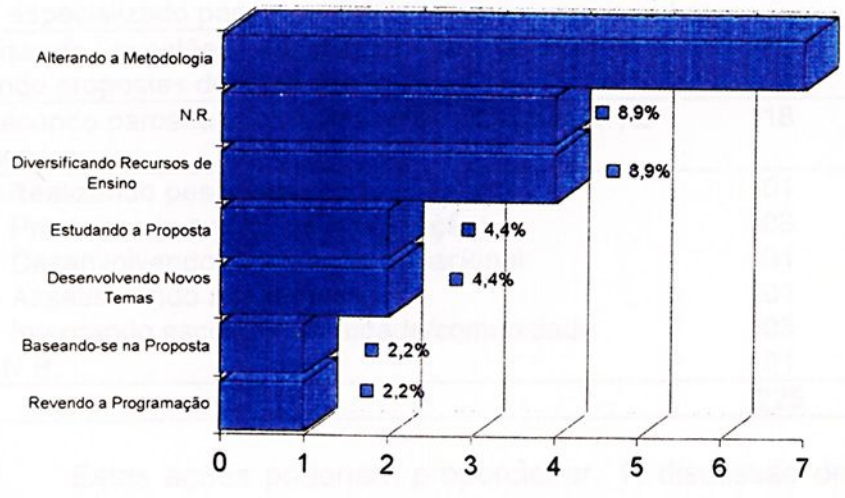
Quanto à **influência que a proposta curricular** da CENP teria sobre a prática pedagógica, 53% dos professores a negam e 33,4% justificam que não houve alteração, porque já trabalhavam de forma semelhante. Porém, 46,7% afirmam que houve alterações, tais como: a) mudanças na metodologia (15,7%) e b) diversificação de recursos de ensino (8,9%). Dentre outras justificativas, apontam que a proposta orienta o trabalho.



JUSTIFICATIVAS PARA ALTERAÇÃO OU NÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



ALTERAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



Nas Ots os professores afirmaram terem sido raríssimas as oportunidades para análise e discussão da proposta curricular, gerando assim diferentes níveis de interpretação e execução. Este fato poderá ter influenciado muitos professores a se sentirem inseguros, para modificar a sua forma de trabalhar, após a veiculação da proposta.

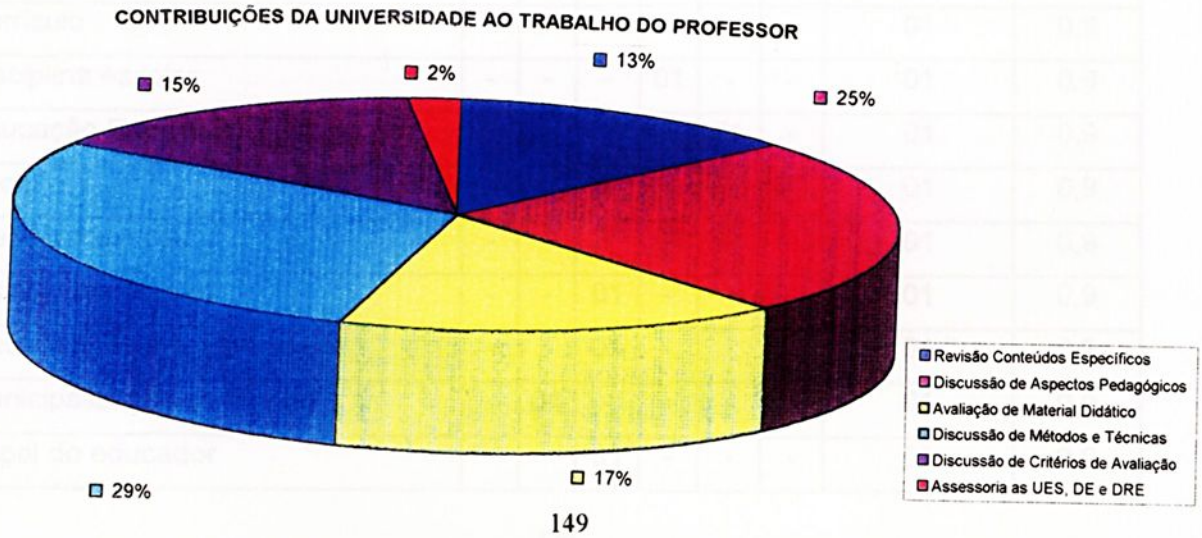
Com a intenção de obter dados que orientem os futuros trabalhos de extensão, visando à **Educação Continuada** do corpo docente de Psicologia das escolas públicas, os professores sugeriram as seguintes ações: 1) cursos de atualização aos professores(15,1%); 2) projetos de integração entre a Universidade, as escolas públicas e a comunidade (12,5%); 3) formação inicial qualificando melhor o futuro professor-Licenciatura (10,7%); 4) parceria continuada entre escolas de todos os níveis de ensino (8%); 5) desenvolvimento

de material didático (7,6%); 6) serviços de assessoria direta aos professores (7,1%); 7) encontros e seminários (6,2%).

Contribuições da Universidade para a Melhoria do Ensino Público

Formas	Freqüência	%
01. Preparando melhor os futuros professores da rede	24	10.7
02. Oferecendo cursos de atualização aos professores	34	15.1
03. Realizando projetos de integração entre a Universidade, as escolas de 1° e/ou 2° graus e a comunidade.	28	12.5
04. Oferecendo treinamento	12	5.3
05. Oferecendo assessoria constante através da DE	12	5.3
06. Assessorando diretamente os professores	16	7.1
07. Com o desenvolvimento de material didático	17	7.6
08. Realizando palestras com os pais de alunos	02	0.9
09. Realizando palestras com os professores	08	3.6
10. Promovendo encontros e seminários	14	6.2
11. Dando prioridade à Licenciatura	01	0.4
12. Analisando resultados de projetos com os professores da rede	09	4.0
13. Priorizando, no Curso de Psicologia, a formação de pessoal especializado para o ensino	09	4.0
14. Pesquisando questões específicas das escolas e elaborando propostas de intervenção	12	5.3
15. Estabelecendo parceria continuada entre escola de 1°, 2° e 3° graus	18	8.0
16 Outros: Realizando pesquisas ;	01	0.4
Promovendo cursos de Atualização;	03	1.2
Desenvolvendo Orientação Vocacional;	01	0.4
Assessorando aos professores;	01	0.4
Integrando escola/universidade/comunidade	03	1.2
N.R.	01	0.4
Total	225	100

Estas ações poderiam proporcionar: 1) discussão de métodos e técnicas (28%), 2) de aspectos pedagógicos (25%), 3) de critérios de avaliação (5%), 4) revisão de conteúdos específicos (13%) e 5) avaliação de material didático (27%). Coincidentemente sugestões semelhantes foram apresentadas pelos professores nas OTs.



Solicitados a indicarem assuntos que consideram urgentes ou imprescindíveis para serem tratados conjuntamente com a Universidade, os professores sugerem com maior freqüência assuntos referentes a: a) formação pedagógica (18%), b) interesse dos alunos (14,1%), c) sexualidade (7,5%), d) adolescência (5,8%) e e) orientação profissional (4,8%).

Temas e assuntos indicados pelos professores para serem tratados com a Universidade:

Temas	Prioridades						Freqüência	%
Formação pedagógica	11	08	-	-	-	-	19	18,0
De interesse dos alunos	15	-	-	-	-	-	15	14,1
Sexualidade	-	05	-	-	03	-	08	7,5
Adolescência	-	-	05	-	01	-	06	5,8
Orientação Profissional	-	01	03	-	01	-	05	4,8
Atualidades	03	01	-	-	-	-	04	3,9
Atualidades de ensino	04	-	-	-	-	-	04	3,9
Drogas	-	-	01	01	02	-	04	3,9
Técnicas Pedagógicas	-	-	04	-	-	-	04	3,0
Avaliação	-	-	02	02	-	-	03	2,9
Ensino	-	03	-	-	-	-	03	2,9
Educação	-	02	-	-	-	-	02	1,9
Formação Professor de Psicologia	02	-	-	-	-	-	02	1,9
O ser humano	-	-	-	02	-	-	02	1,9
Prostituição de menores	-	01	-	02	-	-	02	1,9
Ética e Cidadania	-	-	-	-	-	-	02	1,9
Avaliação do trabalho	-	-	-	-	01	-	01	0,9
Correntes psicológicas	-	01	-	-	-	-	01	0,9
Cultura brasileira	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Currículo	-	01	-	-	-	-	01	0,9
Disciplina escolar	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Educação Brasileira	-	-	-	-	01	-	01	0,9
Ética	-	-	-	-	-	01	01	0,9
Fracasso escolar	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Instituições sociais	-	-	01	-	-	-	01	0,9
Massificação e subjetividade	-	-	01	-	-	-	01	0,9
Municipalização do ensino	-	01	-	-	-	-	01	0,9
Papel do educador	-	-	01	-	-	-	01	0,9

unesp

Pesquisa	01	-	-	-	-	-	01	0,9
Planejamento	-	-	01	-	-	-	01	0,9
Preconceitos	-	-	01	-	-	-	01	0,9
Proposta curricular	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Relacionamento social	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Universidade/escola pública	-	-	-	-	01	-	01	0,9
Valores morais	-	-	-	01	-	-	01	0,9
Relações humanas no trabalho	-	01	-	-	-	-	01	0,9
NR	01	-	-	-	-	-	01	0,9

Observa-se que os temas apresentados pelos professores são semelhantes àqueles sugeridos pelos alunos egressos na primeira etapa desta pesquisa. As observações dos estagiários de Prática de Ensino de Psicologia informam que nem sempre os interesses dos alunos são contemplados nos temas desenvolvidos em aula.

Este diagnóstico possibilitará a identificação de outros problemas de pesquisa e de alternativas de intervenção, que visem amenizar os problemas e aprimorar o desempenho profissional dos professores, além de apontar elementos que norteiem os cursos de Licenciatura na Universidade.

Os resultados parecem indicar que os professores apresentam poucas dificuldades no ensino de Psicologia, fato este considerado discutível, uma vez que os alunos egressos do ensino médio consultados não confirmaram estes resultados. Considerando que a prática pedagógica requer um trabalho coletivo que envolve professores, alunos, administradores e comunidade, entendê-la sob esta concepção significa romper com o ensino tradicional que ainda sustenta a prática na escola, centrada na pessoa do professor, e construir uma prática diferenciada, cujo processo é dialético e permeado por desafios que, poderão incentivar um trabalho de mais qualidade. Porém, tal resultado pode ser atribuído ao tipo de instrumento utilizado, pois optou-se por um questionário com perguntas, na sua maioria fechadas, cujas afirmações sobre as ações pedagógicas "ideais" já estavam colocadas, o que pode ter induzido as respostas dos professores.

Um outro fator que não pode ser desconsiderado, refere-se ao fato da convocação dos professores para as Ots ter sido providenciada pelas Delegacias de Ensino, o que pode ter levado a responderem o questionário de

unesp

forma a não se comprometerem com as possíveis dificuldades a serem detectadas. Observa-se que eles não indicam grandes dificuldades, mas apontam necessidades.

Ao analisar os dados que se referem à prática pedagógica destes professores, verifica-se que, em vários aspectos, estes se contrapõem à avaliação feita pelos alunos egressos. Por exemplo: os alunos indicam que a formação do professor deve atender a alguns requisitos que se mostram necessários à sua prática pedagógica, tais como: a) a clareza de embasamento teórico que sustenta a prática pedagógica, b) domínio de conteúdo e c) de procedimentos metodológicos mais dinâmicos, que possibilitem a participação dos alunos numa aprendizagem significativa, considerando como ponto de partida as reais necessidades dos alunos. Em resumo, os alunos entendem que o professor necessita de uma formação pedagógica de melhor qualidade.

Um argumento para tal constatação poderia residir no fato de que os professores destes alunos foram outros que não os participantes desta fase da pesquisa. Apesar de não terem sido os mesmos, a prática pedagógica dos professores de Psicologia, de uma maneira geral, não parece ser tão diferente, dado que a literatura aponta dificuldades comuns entre professores de outras disciplinas e até mesmo de outros níveis de ensino. Além do que a maioria dos alunos egressos que participou desta pesquisa reside e cursa o ensino médio no Estado de São Paulo, ou seja, na região onde a pesquisa foi realizada.

Os resultados de maneira geral, se contrapõem às observações feitas pelos alunos da graduação em Psicologia da UNESP - Bauru, para a disciplina Prática de Ensino de Psicologia. Através destas observações, constatou-se uma série de dificuldades destes professores referendadas pelos alunos egressos e que não são indicadas por eles. Cabe ressaltar, ainda, que estas observações foram realizadas em classes cujos professores de Psicologia participaram desta fase do projeto.

As Ots foram uma oportunidade em que os professores solicitaram insistentemente que novas reuniões ocorressem, abordando principalmente, as seguintes questões: 1) conteúdos teóricos afins a Psicologia, 2) Ética e Filosofia, 3) procedimentos de ensino, 4) relação professor-aluno, 5) avaliação, 6) papel da escola e do professor, inclusive na comunidade.

unesp

Considera-se positivo o fato dos professores valorizarem as Ots como troca de experiências entre seus pares, o que, ao nosso ver, significa uma auto-valorização de sua prática pedagógica. Estas considerações indicam que poderá ser oportuno estabelecer entre Universidades e Secretaria de Estado, um projeto de Educação Continuada que de forma mais sistemática atenda às necessidades dos professores e dos alunos. De acordo com os dados da pesquisa, as necessidades dos professores estão no âmbito da formação pedagógica, inclusive no que diz respeito à sua capacitação para tratar de temas relacionados à adolescência e que, conseqüentemente, interessa ao aluno real.

Parece que os limites do processo de educação escolar, pelos quais os professores passaram, não possibilitaram o acesso aos requisitos que poderiam garantir habilidades para diagnosticar, problematizar e interpretar a sua prática pedagógica.

O processo de educação tradicional que, geralmente configura a experiência de formação destes professores, não lhes proporcionou condições para o exercício da ação-reflexão-ação, fator fundamental para uma prática pedagógica bem sucedida. Um possível exemplo da falta de uma formação mais reflexiva, está no fato destes professores terem declarado que tomam como referência maior para a execução de sua prática pedagógica em sala de aula, os modelos de seus ex-professores. Não se trata de questionar a existência de modelos, porém uma questão maior sobre a formação de professores, está em repensar o seu projeto pedagógico que poderá garantir um processo educativo de qualidade.

Concluo o diagnóstico, com as seguintes considerações:

1) apesar das inadequações observadas na prática pedagógica dos professores, no local de trabalho e levando em consideração as precárias condições de formação profissional, as péssimas condições de trabalho, assim como a inexistência de programas de formação continuada, é possível admitir que o professor jamais poderá ser o único responsável pelas mazelas do sistema educacional. Logo, aqueles que ensinam Psicologia não fogem à regra e indicam as suas necessidades, quando sugerem cursos de atualização e projetos em parceria com a Universidade, voltados às questões da prática pedagógica;

unesp

2) por outro lado, estes professores admitem terem autonomia para desenvolver o seu trabalho e tomar decisões; este espaço deveria ser amplamente trabalhado e discutido entre os professores, visando aprimorar sua atuação docente e atingir níveis satisfatórios na qualidade do ensino e aprendizagem;
3) o universo de dados que foram coletados, permitirá explorar, no futuro, muitos aspectos que provavelmente não foram contemplados nesta análise; possibilitará, também, redimensionar esta experiência de pesquisa, para aplicá-la em outras áreas de ensino;
4) a partir deste diagnóstico, tem-se em mãos, farto material para ser analisado com os alunos de Prática de Ensino, com os professores que ensinam Psicologia e com os participantes das diversas instâncias da Universidade, que administram e viabilizam a formação de professores.

• Psicologia na UNESP: a experiência do Campus de Bauru (1969 - 1996)

Partindo do princípio de que atuar em uma determinada disciplina de um curso exige do professor o conhecimento de sua história institucional e de seu projeto pedagógico, busquei através da documentação existente, obter dados que situassem e subsidiassem as ações de ensino e pesquisa, tendo em vista o objetivo de redimensionar a prática pedagógica da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

O Curso de Psicologia foi implantado em Bauru, no ano de 1969 na instituição denominada "Fundação Educacional de Bauru". Esta evoluiu para um complexo de Faculdades, um Colégio Técnico e, em 1985, passou à condição de "Universidade de Bauru". Em 1988, foi incorporada à UNESP com as seguintes Unidades Universitárias: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicações, Faculdade de Ciências e Faculdade de Engenharia e Tecnologia.

A encampação do Campus de Bauru pela UNESP gerou modificações substanciais na organização geral da instituição e do Curso de Psicologia. Triplicou o corpo docente, mesclando as experiências entre os antigos e recém-chegados professores. Da condição de fundação municipal passa a ser pública e gratuita; os professores buscam com mais intensidade a capacitação no nível da pós-graduação e altera-se o corpo discente, atraindo estudantes de várias regiões do Estado de São Paulo e de outros Estados brasileiros.

O Curso de Psicologia pertence à Faculdade de Ciências e desde a sua criação compreende a ***Licenciatura Plena em Psicologia*** e a ***Formação de Psicólogos***; contando com a participação dos Departamentos de Psicologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Engenharia de Produção. Funciona através do sistema de créditos e matrícula por disciplina, sendo que cada unidade de crédito corresponde a 15 horas/aula. É oferecido em dois períodos: integral e noturno, sendo que até 1992 eram oferecidas 40 vagas por turno, reduzindo então para 30.

Vigoraram desde a sua criação três estruturas curriculares, compostas por: ***matérias comuns à formação do Licenciado em Psicologia e***

unesp

Formação do Psicólogo que envolvem conhecimentos instrumentais básicos; disciplinas pedagógicas para a formação dos licenciados; matérias optativas para enriquecimento curricular e disciplinas específicas para a formação de psicólogos.

O currículo do Curso de Psicologia da UNESP - Campus de Bauru, já passou por duas reformas respectivamente, em 1972 e 1986.

> "(...) as reformas foram produzidas dentro de um contexto de escola privada, onde os Professores, em sua grande maioria, tinham seu contrato de trabalho como "horistas", ou sejam, ganhando pelas aulas dadas, e os poucos professores em tempo integral, tinham garantido tal condição, a partir do compromisso em ministrar entre 20 a 24 horas/aulas semanais." (UNESP, s.d.:63).

A primeira reforma curricular coube aos professores sem a participação dos alunos no processo de discussão, sendo considerada como um ajuste de disciplinas. A segunda reforma contemplou ampla discussão, que se desenvolveu de 1983 a 1986, e as principais alterações foram:

1) a diminuição da carga horária de algumas disciplinas básicas, não pertencentes ao rol das disciplinas do Departamento de Psicologia, tais como: Antropologia, Filosofia, Ética Geral, Sociologia, Estatística, Fisiologia, Neurofisiologia, Laboratório de Biologia Aplicado à Psicologia, Biologia, ***Prática de Ensino*** e ***Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus;***
2) acréscimo das disciplinas: História dos Sistemas, Saúde Pública e Saúde Mental, Psicologia e Comunidade, Projeto de Sensibilização;
3) aumento de carga horária das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento, Psicomotricidade, Psicologia da Personalidade e Teorias e Técnicas Psicoterápicas;
4) aumento da oferta de disciplinas optativas;
5) aumento da exigência do número mínimo de disciplinas optativas teóricas e de estágio para a formação de Psicólogos.

O atual currículo foi implantado em 1987 e a mais recente mudança se deu a partir de 1995, estendendo a duração do curso noturno para

unesp

seis anos, a fim de atender as quatro horas/dia regulamentares de funcionamento.

Fundamentaram as alterações curriculares, os seguintes aspectos:

> - "A evolução da Psicologia como ciência no decorrer das últimas décadas;
> - A conseqüente reorganização e ampliação das possibilidades de prática profissional em Psicologia;
> - O surgimento de novas perspectivas de inserção dos psicólogos enquanto profissionais da área de saúde mental;
> - Pesquisas desenvolvidas pelo Conselho Regional de Psicologia (São Paulo) no sentido de avaliar a formação profissional no estado, pesquisa essa que culminou em propostas de diretrizes de orientação curricular ".
> (UNESP - Bauru, 1995(A):02).

Quanto às questões gerais sobre o curso, alguns documentos registram dados de avaliação que apresentamos a seguir. Em 1990, desencadeou-se um processo de avaliação do curso de Psicologia, coordenado por uma comissão de docentes, indicada em Assembléia Departamental e aprovada pelo Conselho de Curso.

Na primeira etapa dos trabalhos, foram realizadas três mesas-redondas, em dias consecutivos que discutiram temas afins ao currículo e atuação do psicólogo; o psicólogo como profissional de saúde mental e agente de transformação social; papel, organização e funcionamento do Conselho Regional de Psicologia; relatos sobre a produção científica coletiva e individual dos docentes do Departamento de Psicologia; concluindo com uma reflexão sobre elementos constitutivos do processo de avaliação. Encerrando esta etapa, 41% dos alunos responderam a um questionário elaborado pela comissão de avaliação, que pretendeu aferir dados pessoais do aluno, relativos ao curso, à participação dos alunos no curso, ao currículo, aos estágios e à Universidade.

Destacaram-se nos dados obtidos as seguintes informações, quanto aos alunos:

1) é baixo o índice de seu engajamento em atividades extra-classe;
2) a estrutura da Universidade, a aula dos professores e a falta de material de estudo geram dificuldades nos estudos dos alunos;
3) a leitura e redação de texto são suas maiores dificuldades nos estudos;;

unesp

4) bom aluno é aquele que participa;

5) quando o curso propicia uma ampla visão da Psicologia, quando permite o auto-conhecimento e a inter-relação com outras pessoas, assim como quando as aulas contam com bons professores suas expectativas são correspondidas;

6) suas expectativas não estão sendo atendidas em nenhum dos termos, parecendo ser progressiva esta situação nos últimos anos do curso;

7) apontam como fatores que concorrem para a frustração de suas expectativas: a inexistência de infra-estrutura universitária, tais como laboratórios, biblioteca, equipamentos de pesquisa; a inexistência de atividades extra-curriculares propostas pela Universidade; os conteúdos programáticos sem clareza e sem qualquer relação inter-disciplinar, distanciados da realidade, dificultando uma visão de totalidade do curso e da Psicologia;

8) questionam o fato do currículo não ser genérico o suficiente para contemplar as diferentes áreas e correntes da Psicologia de forma equilibrada, visando atender na formação às necessidades de conteúdo enquanto ciência e profissão;

9) apontam como fatores que prejudicam um melhor desempenho nos estágios: o número de créditos semanais que não contempla as horas que devem ser reservadas para os estágios, estudo e preparo de trabalhos, gerando um acúmulo de atividades; o caso de alunos que estudam e trabalham dispendendo de quatro a oito horas diárias para a atividade profissional.

Quanto aos alunos, afirma a comissão de avaliação:

> "A análise destes resultados conduz à identificação de um paradoxo na postura do aluno quando se verifica que na responsabilidade quanto à qualidade do processo ensino-aprendizagem, coloca-se como elemento passivo e na qualificação do seu papel aponta-se primordialmente como elemento ativo. A consciência do cunho participativo do seu papel de aluno não o coloca como co-responsável na produção das causas e das soluções dos problemas encontrados."

> "(...) é fato incontestável que (...) para os alunos o fato da articulação entre teoria e prática se dar apenas em alguns momentos do curso se deve à estrutura curricular, infra-estrutura da universidade, condução das atividades pedagógicas, bem como de dificuldades pessoais tanto de professores quanto de

> alunos, não tendo sido entretanto acuradamente explicitadas em que consiste estas dificuldades pessoais." (UNESP, s/d.:35/52-3).

Quanto aos professores, foram detectadas pelos alunos as seguintes questões:

1) são receptivos, estimulam a participação e a aprendizagem, dominam os conteúdos e são atualizados;
2) não percebem o processo de avaliação além das provas;
3) bom professor é aquele que domina conteúdos, os expõem com clareza e utiliza recursos didáticos variados;
4) os professores do Departamento não satisfazem aos critérios de um bom professor;
5) os professores são responsáveis pela não qualidade das aulas e pelas dificuldades dos alunos

Quanto aos estágios, a avaliação indica a existência de uma grande lacuna entre o que se pretende com estágio curricular e o que de fato ocorre. Analisando esta questão, afirma a comissão:

> "Com relação à vinculação teoria e prática, segundo a percepção dos alunos, o curso não está garantindo de forma global essa articulação, visto que as citações de disciplinas teóricas que subsidiam os estágios foram poucas e dizem respeito a disciplinas oferecidas imediatamente antes dos estágios. Dessa forma, o curso deve realizar uma reflexão profunda sobre a organização curricular, quanto ao conteúdo e encadeamento das disciplinas, buscando estratégias para garantir que os alunos se conscientizem desde o início do curso, que as disciplinas teóricas devem subsidiar os estágios. Sem isso, fica inviável a articulação dos diferentes conhecimentos desenvolvidos durante o curso numa prática profissional." (UNESP, s/d.:93).

É interessante registrar que ***o estágio em Prática de Ensino é citado em todo o documento uma única vez, quando é apontado que 1,3% dos alunos realizam nesta área estágio extra-curricular***.

A Comissão Coordenadora desta avaliação considera de caráter provisório as conclusões que apresenta, pois entende que uma análise mais

unesp

completa só poderá ser elaborada, a partir de amplas discussões com a participação dos docentes, discentes e equipe administrativa. Conclui o relatório dos dados obtidos através dos alunos, afirmando ser necessário e urgente a elaboração

> "(...) de um Plano Diretor que garanta objetivos, metas e atividades acadêmicas, bem como decisões e distribuição de tarefas, exigindo o comprometimento do Departamento (visto que os alunos o consideram ausente) em atividades que favoreçam e enriqueçam a formação profissional." (UNESP, s/d.:105).

Na segunda etapa foi realizado um Seminário para os docentes que atuam no curso de Psicologia, sendo discutidos os seguintes temas: Ciência e Ideologia, Tendências Pedagógicas Contemporâneas na Prática Escolar, O Papel da Universidade Brasileira, A Psicologia como Ciência da Totalidade Humana, Considerações sobre o Método Científico, A Relação Professor-Aluno e o Processo de Ensino-Aprendizagem.

A partir da reflexão dos temas citados e da elaboração pelos professores participantes de questões pertinentes aos conteúdos discutidos, a Comissão de Avaliação sistematizou os dados, fazendo-os retornar aos professores, na forma de um instrumento auto-avaliativo. Este foi respondido pelos docentes e pretendeu aferir dados sobre: o papel da Universidade, a visão de mundo e homem enquanto determinantes da prática do educador, a percepção das várias abordagens existentes no campo da Psicologia, as tendências pedagógicas que embasam a prática docente, a relação professor-aluno quanto ao desempenho da disciplina que ministra, o duplo papel do docente-psicólogo e o comprometimento no auto-gerenciamento do Departamento de Psicologia.

A partir dos dados obtidos com o instrumento de auto-avaliação, respondido por 65% dos professores, são apontados no relatório pela Comissão de Avaliação os aspectos que apresentamos a seguir.

Quanto ao papel da universidade, as concepções dos docentes são semelhantes: ela é vista fundamentalmente como uma instituição para o ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade; consideram-na um local de referência para o debate, para a convivência de pluridades e para a produção de conhecimentos; deve articular-se com as exigências e necessidades da

unesp

sociedade; e estar atenta na formação de profissionais críticos e conscientes das condições sócio-econômicas, políticas e culturais do povo brasileiro. Diante do exposto, a comissão destaca que poucos professores questionam na prática a eficácia do conteúdo declarado.

Quanto à visão de mundo, de homem e de sociedade, a maioria dos professores considera que são requisitos indispensáveis e que determinam a prática do educador. Porém, foram poucas as referências feitas ao processo de como adquirir essa consciência e como sistematizar esse conhecimento.

> "Questiona-se a idéia de que separar o pensar do agir e o falar do fazer, não denunciaria que a visão de mundo possa direcionar a prática? Essa é uma forma de direcioná-la das mais nocivas. Isso significa que a neutralidade aí suposta reveste-se da mais nefasta adesão à manutenção do *"status quo"* (...) "Enquanto essa consciência e sistematização não ocorrem de maneira minimamente satisfatória, ganhando contornos mais claros e objetivos na forma de serem postas em prática, como avaliar os ganhos e as perdas decorrentes de uma atuação com essas caraterísticas?" (UNESP, s/d.:108-9).

Quanto às diferentes abordagens existentes no campo da Psicologia, que buscam compreender o ser humano, parece haver uma acentuada concordância entre os professores de que o ecletismo é ainda a opção menos prejudicial na formação dos alunos. A questão colocada para uma posterior análise, foi:

> "Que propostas esse Departamento poderia fazer no sentido de garantir que a veiculação das diferentes posições em Psicologia não se transformasse, para o aluno, num arranjo de justaposição ao invés da necessária inter-relação?" (UNESP, s/d.:110).

Quanto à tendência pedagógica que embasa a prática docente, a maioria dos professores afirma estar em direção à chamada pedagogia dos conteúdos, sem contudo haver uma afirmação consistente quanto à sua opção.

> "(...) o que se verifica de uma maneira generalizada é uma carência de fundamentação pedagógica para o embasamento da respectiva

unesp

> prática docente. (...) O cotidiano em sala de aula pareceu-nos estar sendo feito a custas de variadas tentativas na busca de modelos que possam causar melhores consequências." (UNESP, s/d.:111).

Quanto à articulação entre as disciplinas, 77% dos professores consideram que existe; para os demais professores, suas disciplinas estão fragmentadas em relação à totalidade do currículo.

Quanto à imagem que o aluno tem desse professor, as respostas indicam a preocupação dos docentes do Departamento com um processo de aprimoramento do trabalho didático.

> "Constatando que a imagem de Psicólogo, faz sombra à imagem de professor e constatando a necessidade de maior preparo pedagógico, poderíamos afirmar que, a transformação do Psicólogo em professor de Psicologia, estaria consolidada muito mais pelo exercício competente do papel de educador do que, pela alteração da expectativa do aluno do curso de Psicologia?" (UNESP, s/d.:112).

Nesta análise é feita ***a primeira e única referência à Licenciatura***:

> "(...) ***como avaliar as disciplinas responsáveis pela caracterização da Licenciatura? Sendo a psicologia uma delas, não estaríamos nós contribuindo eficazmente para a má formação dos demais professores?***" (UNESP, s/d.:113).

Quanto à relação professor-aluno, os relatores levantam a seguinte questão:

> "A explícita incidência da discriminação dos papéis e a clara relevância da característica de autoridade como devendo impregnar-se na ação docente, ***poderiam estar fazendo emergir a necessidade do resgate da valorização do papel do professor?***" (UNESP, s/d.:113).

Quanto ao desempenho dos alunos, os professores apontam como fator facilitador, a motivação e como fator dificultador a estrutura curricular,

a inadequação do processo pedagógico gerenciado pelo professor e a falta de qualidade das aulas. A maioria das dificuldades são atribuídas aos alunos.

Concluindo a análise dos dados, os relatores comentam e questionam como os professores caracterizam o bom e o mau aluno. Ser bom aluno implica participar, refletir, ler habitualmente e ser capaz de articular teoria e prática. O mau aluno seria a negação das características acima apontadas.

No projeto do Encontro de Professores e Representantes de Alunos do curso de Psicologia, realizado em agosto de 1993, no item justificativa há uma análise que sintetizamos a seguir:

1) conteúdos fragmentados sem clareza, sem qualquer relação inter-disciplinar, distanciados da realidade social, que colocam em questão a relação teoria e prática;
2) a atuação dos professores deixa muito a desejar quanto ao domínio do conteúdo, à didática e critérios de avaliação;
3) são utilizados textos repetitivos, numerosos e longos;
4) acúmulo de tarefas propostas ao mesmo tempo;
5) as disciplinas são compreendidas como uma ação particular de cada professor, sem percepção do contexto geral do curso;
6) o programa não contempla na formação do psicólogo o que é fundamental; não garante o que o psicólogo precisa saber, independente da área que ele irá estagiar ou atuar profissionalmente. O curso está muito mais preocupado em formar especialistas.

A avaliação do projeto pedagógico do curso de 1994, feita pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, classifica-o como um documento preliminar incompleto e contém em seu parecer considerações, tais como:

a) O curso trabalha em torno de temas que enfocam a formação do Psicólogo; ***a formação do professor de psicologia não é objeto de preocupação***;
b) não está claro como compreendem esse profissional, ou seja, qual a linha ou as linhas) que conduzem à formação do Psicólogo nesse curso;
c) não está explicitado como se pretende agir ou como está agindo para superar a dicotomia apontada que existe entre o ciclo básico e o profissionalizante;
d) não está explícito como é compreendida a articulação entre as disciplinas segundo os princípios apresentados.

unesp

e) não foram apresentadas as atividades de estágio e outras atividades científicas necessárias à complementação da formação.

No Projeto Pedagógico elaborado em 1995, constam alguns dados de avaliação, que destacamos a seguir.

Quanto a Licenciatura, ***um número muito restrito de alunos tem por objetivo ser professor, provavelmente pelo reduzido campo de trabalho e pelo baixo salário nesta área de atuação***.

> "O curso de Psicologia UNESP - Bauru se caracteriza por fornecer profissionais às mais diversas áreas de atuação distribuídas pelo interior do Estado de São Paulo, atuando em entidades de renome ou partindo para cursos de aprimoramento e pós-graduação variados, que futuramente deverão ***fornecer profissionais para o ensino superior*** e por sua vez garantir a boa formação de futuros psicólogos. ***Nesse sentido a formação de licenciados se reflete sobremaneira na qualidade dos docentes secundários (ainda que em pequeno número), e de professores universitários."*** (UNESP, 1995(A):10).

Quanto à integração de disciplinas, tem sido satisfatória a atuação dos Conselhos de Termos[23], que são formados por todos os docentes de cada termo do curso e por alunos representantes. No Projeto Pedagógico de 1995, há registro sobre um processo de avaliação geral do curso realizado em 1990, que possibilitou uma visão ampla do seu contexto, norteando as mudanças decorrentes do processo de encampação pela UNESP.

> (...) sua tarefa principal tem sido a discussão e elaboração de pontes entre disciplinas que possam assegurar uma complementação entre as mesmas, evitando-se sobreposições ou falhas no conteúdo programático especificado para cada termo "(...) os problemas e resultados de discussões são levados ao conselho de curso por seus coordenadores, que por sua vez,

[23] O curso de Psicologia no campus de Bauru se desenvolve em cinco anos ou dez semestres. Constituem os Conselhos de Termos o grupo de professores que leciona as disciplinas para uma determinada classe, num mesmo semestre, mais uma representação de alunos da referida classe. Assim sendo, no primeiro semestre letivo, a classe do 1° ano corresponde ao 1° Termo, a do 2° ano ao 3° Termo, a do 3° ano ao 5° Termo, a do 4° ano ao 7° Termo e a do 5° ano ao 9° Termo. No segundo semestre letivo, a classe do 1° ano corresponde ao 2° Termo, a do 2° ano ao 4° Termo, a do 3° ano ao 6° Termo, a do 4° ano ao 8° Termo e a do 5° ano ao 1° Termo.

unesp

são integrantes do próprio Conselho de Curso." (UNESP, 1995(A):37-8).

Em 1993 foi elaborado, por uma comissão composta por três professores, que integram o Departamento de Psicologia e o Departamento de Educação, um instrumento de avaliação de disciplinas. Este foi discutido e aplicado pela maior parte dos docentes junto aos alunos, cujos dados se reverteram em informações importantes para o corpo docente e subsidiaram o planejamento de 1994. Os participantes deste processo de avaliação reconheceram o mérito do instrumento, sua aplicabilidade; porém criticaram a forma extensa e de difícil tabulação.

Com a participação de um nova comissão, formada por três professores pertencentes ao Departamento de Psicologia, Educação e Computação respectivamente, foi elaborado um instrumento de caráter mais objetivo, para ser respondido pelos alunos. Este foi aplicado no final do segundo semestre de 1994, não só nas disciplinas do curso de Psicologia como nos oito cursos que compõe a Faculdade de Ciências, mediante a aprovação da Comissão de Ensino e da Congregação.

Os resultados apontaram, numa escala de 1 a 5 pontos, que a maioria das disciplinas situaram-se acima da média (3,5) indicando que os alunos, via de regra, estão satisfeitos com elas. A avaliação sobre os professores demonstrou uma correlação significativa com os resultado das disciplinas, sendo a média geral dos professores, 3,72.

A avaliação dos alunos quanto ao seu desempenho acadêmico e pessoal, revelou um certo rigor da parte destes, marcando com pequena freqüência os maiores escores. Quanto ao seu comprometimento com as disciplinas, 47,2% consideram "grande" e 42% consideram regular; 62,9% manifestaram estar interessado pela disciplina antes do início do semestre; 44,4% indicaram ter tido dificuldade média em acompanhar disciplinas e 42,6% indicaram baixo nível de dificuldade. Quanto ao relacionamento com os professores, 58,4% consideram "bom" e quanto ao conceito final que atribuíram ao seu próprio desempenho nas disciplina, 44,2% consideraram acima da média e 39,6% mediano.

Constata-se que as avaliações realizadas tem despertado os professores a encaminharem ações que busquem trabalhar os problemas

unesp

detectados. No Projeto Pedagógico de 1995, localizei as seguintes considerações:

> "As reuniões dos Conselhos de Termo deverão ocorrer com a finalidade de discutir os dados obtidos na avaliação de disciplinas, promovendo alterações e complementações que garantam uma boa interligação horizontal (num mesmo termo) da disciplinas. Os mecanismos relativos à interação vertical (ao longo do curso) de disciplinas deverão ser incrementados por reuniões de grupos de disciplinas que deverão discutir adequação de conteúdo e complementaridade de matérias." (UNESP, 1995(A):43).

> ***"Discussões e avaliações relativas aos estágios e à prática profissional*** deverão ser implementadas brevemente a fim de que possamos estabelecer um perfil profissional mais preciso e condizente com a realidade. ***Experiências relativas a atuação interdisciplinar nos estágios supervisionados*** deverão ser conduzidas no próximos períodos letivos sob os auspícios do Conselho do Curso de Psicologia." (UNESP, 1995(A):43).

Atendendo à solicitação da PROGRAD, em preparação ao II Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da UNESP, realizado em 1995, o Conselho do Curso de Psicologia elaborou, após consultar por escrito o corpo docente, um documento que tem por objetivo explicitar problemas relativos à formação de professores, em geral, e principalmente da Licenciatura em Psicologia. Destacamos as seguintes considerações:

> - "(...) ***poucos alunos se vêm como professores de psicologia mas sim psicólogos liberais ou institucionais***. Isso por um lado provavelmente decorre da escassez de vagas no mercado de trabalho para licenciados em psicologia, uma vez que se trata de uma disciplina optativa no segundo grau, com exceção dos cursos de magistério nos quais é obrigatória, por outro lado esse desinteresse se deve ao desincentivo progressivo direcionado aos professores de segundo grau;"

> - "A preocupação com a formação de profissionais sensíveis e comprometidos com as

necessidades do ensino de 1º e 2º graus e, mais do que isto, que tenham uma sólida fundamentação teórica e filosófica aliada à competência técnica e metodológica, que possibilitem uma efetiva contribuição ao processo de democratização educacional, está presente desde o trabalho desenvolvido nas disciplinas teóricas Psicologia Escolar I e II (...)";

- "***Observa-se porém que as disciplinas de conteúdo parecem não privilegiar em seus objetivos a formação do professor, na medida em que esclarecem muito mais sua contribuição para outras terminalidades do curso e não para a licenciatura*** (...)";

- "O Departamento de Psicologia da UNESP de Bauru, ao longo de sua história, vem se estabelecendo como um ponto de referência e apoio às questões relacionadas à educação de um modo geral, educação especial e reciclagem de professores da cidade e região. Vários projetos vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos com o objetivo de estreitar a relação entre a Universidade Pública e a Rede Estadual de Educação em todos os seus níveis". (UNESP, Campus de Bauru, 1995(B):4-5-6).

As avaliações realizadas no período de 1990 a 1996 indicam em síntese, questões básicas e propostas, que apresento no quadro a seguir:

Questões básicas	Propostas apresentadas
Quanto ao Currículo	
- os conteúdos das disciplinas são em geral fragmentados, repetitivos, sem clareza, desarticulados e distanciados da realidade; - as matérias comuns cuja finalidade deveria ser subsidiar a formação do psicólogo e do licenciado, parecem ser direcionadas mais especificamente para a formação do psicólogo que é a preocupação central do curso; - a formação do professor de Psicologia é considerada uma função periférica do curso; - as disciplinas pedagógicas a princípio só parecem ser valorizadas para a formação do professor, passando desapercebida a sua contribuição para algumas funções do Psicólogo; - o projeto pedagógico existente não contempla as atividades científicas complementares, nem mesmo os estágios, não havendo clareza quanto às diretrizes do curso e o perfil do profissional que se propõe a formar.	- rever a proposta do curso quanto ao seu engajamento na realidade social; - articular as disciplinas no termo e entre os termos, visando construir uma visão de totalidade da Psicologia, enquanto ciência e profissão; - contemplar todas as áreas e correntes da Psicologia; - garantir a logicidade na seriação das disciplinas ao longo dos termos letivos, sustentada pelos objetivos e programas das disciplinas; - elaborar um plano global de estágio que garanta a relação teoria e prática, evitando a fragmentação do processo de formação do psicólogo.
Quanto aos Professores	
- a qualidade de desempenho nas aulas deixa a desejar; - os textos para estudo são muito longos e anti-didáticos; - os procedimentos de ensino contemplam um acúmulo de atividades que devem ser realizadas fora do horário da freqüência as aulas.	- investir na qualificação docente, aprimorando o domínio do conhecimento científico de sua disciplina, a metodologia de ensino e a relação professor-aluno
Quanto aos Alunos	
- apenas alguns alunos se voltam às questões da educação, com vistas a prosseguir estudos em nível de pós-graduação e qualificar-se para ingressar na Universidade como docente; - os percentuais aferidos indicam índices satisfatórios quanto à relação professor-aluno e ao nível de aprendizagem.	- voltar a atenção para as dificuldades referentes ao processo de aprendizagem; - conscientizar sobre a questão de que a qualidade da aula é resultado das ações do aluno e do professor.

Em 1995, as reuniões do Conselho de Curso deram continuidade às discussões, culminando no segundo semestre de 1996 com um estudo sobre Projeto Pedagógico. Este processo de estudo e reflexão ampliou-se para uma Assembléia de professores e alunos com continuidade em 1997, visando re-elaborar o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNESP - Campus de Bauru, com perspectivas de avanço quanto ao atendimento às questões detectadas nas avaliações realizadas.

Conseqüentemente deverão ser contempladas as questões pertinentes à **Licenciatura** e mais especificamente **à Prática de Ensino de Psicologia**, visando aprimorar a formação pedagógica do Psicólogo. Entendo que sua prática social independente da prática docente, requer o compromisso com a dimensão da ***"Formação do Educador"***.

unesp

Capítulo IV

O Primado da Prática

"(...) àqueles educadores que, movidos por impulsos transformadores, querem concretizar mudanças em suas vidas; àqueles educadores que não mais suportam o sufoco da exploração e pressão; àqueles educadores que não pactuam com a ignorância e mentira; àqueles educadores que não aceitam a ideologia tecnocrática disseminada e imposta; àqueles educadores que, tendo dentro de si a semente revolucionária, querem lutar pela construção de uma nova sociedade" (SILVA, 1991:13)

Capítulo IV
O Primado da Prática

- **A Prática e seus Resultados**

A prática pedagógica realizada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no período de 1992 a 1996, revela esforços intencionais de mudança, tendo por objetivo romper com o paradigma dominante, vivenciando formas didáticas alternativas, que se diferenciam daquelas historicamente instituídas no curso em que atuo.

Consciente das circunstâncias e dos limites que a envolve, entendo que:

1) a **sala de aula** é um espaço privilegiado para a formação do docente-educador e do profissional-cidadão;
2) é possível transformar o existente, porém como afirma VAZQUEZ (1977), se cria algo novo a partir do que já existe, mas não basta o pré-existente para produzi-lo, é preciso projetá-lo e realizá-lo.

Nesta perspectiva, VALE referenda estas concepções quando afirma:

> "(...) todo projeto é contemporâneo de uma utopia entendida como a capacidade humana de não aceitar a realidade que lhe foi, muitas vezes, imposta de maneira determinada. (...)
>
> "O projeto é, portanto, um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-existente, mas com possibilidade real de existir." (1995:2).

CUNHA também sustenta estas convicções quando, analisando a aula, projeta o seu potencial. Afirma o autor:

> "Estudar a aula universitária é fazer um recorte na trajetória de todos nós, é favorecer a possibilidade de construir uma nova

unesp

> universidade, delinear um novo patamar teórico-metodológico e assim, contribuir para a construção de uma nova relação entre o ensinar e o aprender onde a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de um significativa jornada". (1996:361).

Iniciei a docência na UNESP, Campus de Bauru, assumindo duas turmas da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, curso II, no segundo semestre de 1992[24]. As turmas eram constituídas por alunos que haviam realizado o curso I, no primeiro semestre, com dois professores diferentes.

Antes de iniciar as aulas, analisei relatórios de estágio e avaliações do curso I, gentilmente cedidos pelos professores que haviam ministrado a disciplina. Foi uma tarefa oportuna que permitiu conhecer previamente algumas concepções dos alunos e aspectos observados por eles no estágio, que já haviam realizado. Apresento a seguir, as falas que considerei mais significativas.

Quanto à concepção de educação afirmaram:

"Educação libertadora: único meio que leva professor e aluno à conscientização do processo educacional, bem como à criatividade e desenvolvimento individual" (D.H.);

"O ponto negativo mais evidente que pude perceber é a falta de uma visão mais abrangente do aluno, percebendo-o como um indivíduo em desenvolvimento, alguns com mais facilidade e maturidade que os outros, mas ambos com capacidade de aprenderem o conteúdo, desde que se repense sobre os métodos utilizados, a relação aluno-professor, o conteúdo a ser ministrado e as limitações cognitivas" (M.N.).

[24] Na grade curricular do Curso de Psicologia da UNESP - Campus de Bauru, a disciplina Prática de Ensino de Psicologia - Curso I, localiza-se no 7° termo, que corresponde ao primeiro semestre letivo do 4° ano e compreende 04 créditos, que totalizam 30 horas-aula teórico-práticas mais 30 horas de Estágio Supervisionado. No 8° termo que corresponde ao segundo semestre letivo do 4° ano, estão previstos para o Curso II, 08 créditos que totalizam 60 horas-aula teórico-práticas mais 60 horas de Estágio Supervisionado

unesp

Sobre a escola, assim se expressaram:

"A escola deve ter como preocupação principal, a aula, que deve ser planejada em cima do aluno real e concreto, com suas diferenças individuais e deficiências" (L.M.);

"Senti também que poderei ajudar num futuro próximo na área escolar; é um trabalho muito bom, gratificante, onde você ensina e principalmente aprende muito. As escolas precisam de nós, os alunos precisam de nós (...)" (C.A.);

"A escola (...) pratica um ensino de segunda qualidade para alunos previamente classificados como de segunda (...); a falta de motivação permeia todos os ambientes (...), todos tragicamente acomodados ao destino (...) de subcidadãos" (C.G.).

A visão sobre os professores era:

"(...) existe um preconceito muito grande dos professores com relação aos alunos de classe social inferior. Este preconceito é falso e injusto pois, conversamos com um aluno que nos mostrou uma experiência de vida muito rica e culta (...) com consciência crítica a respeito da realidade" (F.A);

"(...) a professora tem um excelente domínio do conteúdo, mas tende a se prender um pouco no livro-texto e questionário (...) Poderia, por exemplo, pedir aos alunos que fizessem uma síntese do texto e não se prendessem tanto a questionários, isso seria bom para o aluno começar a desenvolver a prática em elaboração de idéias e treino em escrever (...)" (J.P.);

"(...) outras professoras, ainda conservadoras, são autoritárias, fazem uso de métodos antigos e conservadores, e seus instrumentos são a punição, a voz alta e a autoridade. Estas, ensinavam o aluno "a não aprender", e geralmente, pela réplica dos conhecimentos transmitidos pela professora, isto é, o conservadorismo atrapalhando a visão totalizadora do indivíduo" (E.B.);

unesp

"(...) a tarefa de professor também não é fácil, sua atuação não é única, depende de muitos fatores: currículo, horário, abertura e sistema escolar, pois os alunos também refletem o que a escola é (...) a tendência conservadora da escola em contraposição à liberdade dada pelo professor (...) neste caso o aluno sente-se perdido: a escola exige a passividade, o professor pede a atividade (...) como o aluno fica?" (A.F.);

"(...) antes de qualquer crítica que possamos fazer a atuação do professor temos que levar em consideração todas as dificuldades por ele enfrentadas e nos colocarmos em seu lugar. É fácil criticar, mas o que faríamos?" (Z.B.);

"Notei (...) o quanto a presença, a influência do professor; é significativa aos alunos (...) a opinião, os conceitos, os pontos de vista, o método como o professor aborda os assuntos são de uma extrema importância, responsabilidade e compromisso. Os alunos não apenas ouvem, mas incorporam e levam estas aprendizagem às suas práticas cotidianas, suas vidas" (A.C.).

Sobre os alunos afirmaram:

" Os alunos não tem uma visão crítica que os permita ir contra a prática da escola. Isto faz com que o conhecimento seja encarado como algo pronto e acabado" (H.F.);

"Não há motivação na sala de aula. Os alunos chegam e não se sentem interessados pela disciplina. É algo maçante para eles e motivo de brincadeiras" (R.A.);

"É muito difícil lidar com a questão da disciplina. A professora culpa os alunos por serem preguiçosos e não criativos; e ela acha que isso a impede de realizar um trabalho melhor. Eu sei que há solução, mas atualmente não saberia lidar com essa questão" (S.M.).

unesp

Quanto ao processo de avaliação, assim se manifestaram:

"A avaliação formal é peça chave para a aprovação do aluno, onde não é levado em consideração o contexto no qual este aluno está inserido e, muito menos, a sua bagagem informal de conhecimentos. Esta avaliação gira em torno do que é transmitido em sala de aula, e em alguns casos, tem que ser, obrigatoriamente, uma réplica idêntica do que a professora expôs" (B.A.).

As manifestações destes alunos universitários revelam talvez algumas características da experiência vivenciada na sua própria vida escolar; assim como concepções refletidas e sistematizadas durante o curso nas disciplinas que antecederam a Prática de Ensino.

A seleção e distribuição de frases como estas para que os alunos interpretassem, foi uma das primeiras atividades realizadas em sala de aula e que já significaram uma sondagem com o objetivo de conhecê-los.

Realizei um diagnóstico para identificar as expectativas dos alunos quanto ao Plano de Ensino a ser definido e executado. As questões solicitavam também suas concepções sobre licenciatura, formação pedagógica, cotidiano do professor e ensino de Psicologia, no 2º grau.[25]

Segundo VASCONCELLOS:

> "O diagnóstico não é simplesmente um retrato da realidade ou um mero levantar dificuldades; antes de tudo é um confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver". (1995(B):159).

Conhecer as necessidades dos alunos é fundamental para a elaboração do plano de ensino que deve:

> "(...) considerar pois, o aluno real, concreto que efetivamente está na sala de aula, um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal) sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos

[25] A terminologia "2º grau" foi mantida porque durante a experiência estava em vigor a LDB 5692/71, que assim denominava o atual Ensino Médio.

unesp

> (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores". (VASCONCELLOS, 1995(B):63).

Realizar o diagnóstico com novos alunos nos primeiros semestres letivos e mesmo com as turmas em continuidade no segundo semestre, considero um procedimento pedagógico imprescindível, que desenvolvi durante todas as etapas desta experiência, de 1992 até 1996.

Os instrumentos e as técnicas de avaliação diagnóstica diversificaram-se, visando atender às circunstâncias de cada momento. Utilizei questões abertas para serem respondidas individualmente ou em pequenos grupos, por escrito ou oralmente, técnicas de dinâmica de grupo, como por exemplo, a denominada GV x GO (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação). Foram trabalhadas as seguintes questões:

1. Apresentar uma proposta para ser desenvolvida nas aulas de Prática de Ensino, indicando: a) os objetivos que deverão nortear as atividades; b) os conteúdos sobre Educação e Psicologia que você gostaria de conhecer ou aprofundar estudos; c) os procedimentos e recursos de ensino que deverão ser vivenciados; d) alternativas de avaliação.
2. Relacionar filmes que assistiu e leituras que realizou nomeando textos, livros ou autores afins a educação.
3. Qual é o seu parecer sobre a Proposta Curricular de Psicologia e Psicologia da Educação para o ensino de 2º grau? Quais aspectos precisam ser trabalhados em Prática de Ensino?
4. O que significam para você as disciplinas de formação pedagógica no currículo do curso de Psicologia?
5. Citar os principais problemas do cotidiano da escola e do professor, em particular do professor de Psicologia, divulgados na literatura e/ou identificados na prática social desse professor?
6. Por que e para que ensinar Psicologia no 2º grau?

Entendo que em certas situações é indispensável desencadear através de técnicas adequadas, uma reflexão mais elaborada, problematizando o processo de ensino e aprendizagem em andamento. O diagnóstico

unesp

> "(...) implica no diálogo problematizador, no questionamento, na provocação do conflito cognitivo, na desiquilibração intelectual, no estabelecimento de múltiplas relações, no diálogo para manter vínculo significativo entre educador-educando". (VASCONCELLOS, 1995(B):95).

A técnica GV x GO foi utilizada para avaliar o curso I e concomitantemente para fazer o diagnóstico para o curso II, em continuidade, tendo sido trabalhadas as seguintes questões:

1) As experiências construtivas mais significativas vivenciadas no curso de Prática de Ensino I, foram ...
2) As falhas ocorridas no curso de Prática de Ensino I, foram ...
3) Nossas expectativas em relação ao curso de Prática de Ensino II, são ...

Houve semestre em que efetuei o diagnóstico a partir da análise dos objetivos gerais da disciplina, tendo como questão norteadora: "Analisar os objetivos gerais propostos para a disciplina Prática de Ensino, assim como a concepção de Educação Libertadora, posicionando-se e apresentando sugestões[26].

Através das perguntas diagnósticas, foi possível a) levantar as expectativas dos alunos em relação à Licenciatura e à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; b) identificar o grau de conhecimento dos alunos sobre planejamento, c) sobre a Proposta Curricular e o ensino de Psicologia e d) sobre as questões da educação em geral. Este procedimento permite adequar a proposta de ensino e aprendizagem às reais condições e expectativas dos alunos, assim como evitar conteúdos repetidos, sobre o qual incide fortemente a crítica dos alunos em relação ao curso.

O conteúdo apresentado e discutido coletivamente nestas avaliações, sempre foi documentado e ao final do processo de diagnóstico era reapresentado pela professora, ressaltando as questões consideradas essenciais, que nortearam o processo de ensino e aprendizagem.

As expectativas iniciais dos alunos localizaram-se de modo geral nas seguintes questões:

---

[26] Os objetivos Gerais e a concepção de Educação Libertadora encontram-se especificados adiante neste capítulo

unesp

1) Desejo de ver e refletir sobre educação, sobre a realidade educacional, conhecendo também o ensino e o professor do segundo grau;
2) Necessidade de relacionar teoria e prática, vivenciando práticas pedagógicas alternativas, diversificadas;
3) Preparar-se para a prática docente, vivenciando e construindo com clareza o perfil de um educador crítico e transformador;
4) Identificar o conteúdo, os procedimentos didáticos e processos de avaliação referentes à disciplina Psicologia, no 2º grau;
5) Analisar como ocorre a relação professor-aluno e como intervir adequadamente neste contexto.

Analisando as expectativas indicadas, comento algumas considerações que poderão elucidar aspectos pertinentes à licenciatura no contexto de um curso tipicamente voltado para a formação do psicólogo[27].

Há indicadores de que a história de vida escolar destes alunos, com raras exceções, lhes oferece poucas satisfações, sendo em parte problemática a relação professor-aluno. Observa-se que esta questão se destaca no rol de suas preocupações. Talvez expresse não só uma dificuldade com a qual antevêem que deverão lidar e com a qual possivelmente estejam convivendo.

Pergunto: Será que realmente estes alunos não se interessam pelas questões da educação e do ensino ou, aliada à intensa desvalorização, reinante na sociedade, os próprios professores consciente ou inconscientemente reforçam esta visão?

É interessante observar que embora revelem desinteresse em ser professor, os temas indicados no diagnóstico são totalmente pertinentes à área da Educação. Eles desenvolvem nos três primeiros anos do curso, estudos afins às questões da educação, sendo as concepções progressistas a vertente dominante. Estes dados foram colhidos através dos planos de ensino e de contatos mantidos com alguns professores. Revelam-se ansiosos para constatar na prática o que teoricamente já conhecem, passando a cobrar da disciplina Prática de Ensino, vivências e modelos educacionais alternativos. Assim ocorre, porque na grade curricular as disciplinas teóricas antecedem às práticas, e com

[27] Observei, por exemplo, que na grade curricular estão previstos 06 créditos, que correspondem a 90 horas de Estágio Supervisionado, para a Licenciatura e 54 créditos, que correspondem a 810 horas de Estágio Supervisionado, para a Formação do Psicólogo.

unesp

exceção da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado localizada no quarto ano, todos os demais estágios concentram-se no quinto ano. A proposta de formação profissional vigente revela a nítida separação entre teoria e prática, caracterizada pela denominada racionalidade técnica[28].

Progressivamente, no período de 1992 a 1996, observou-se um interesse crescente pela disciplina Prática de Ensino, que parece colaborar para reverter a rejeição pela licenciatura, tendo por exemplo crescido o envolvimento de ex-alunos em programas de pós-graduação na área da Educação. Dados e avaliações sobre a disciplina poderão adiante esclarecer estas considerações.

Acreditando que o planejamento participativo é um caminho adequado para o processo ensino e aprendizagem, o plano de ensino sempre foi decidido coletivamente. Sobre esta questão, afirma GANDIN:

> "A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas (...). Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado". (1995:57).

A coordenação segura por parte do professor, é fator fundamental para garantir, por exemplo, que a especificidade da disciplina seja garantida no planejamento e no decorrer do processo didático, buscando adequar-se e corresponder às expectativas e necessidades de cada aluno e de cada turma, ao longo dos semestres letivos. Esta forma de proceder evita que o planejamento participativo, conduzido com competência, descaracterize a função da disciplina objeto de estudo.

Atendendo a este princípio, ao iniciar novas turmas, sempre procurei definir a disciplina objeto de estudo, sua natureza e seu espaço, conceituando a Prática de Ensino, segundo BARCELOS e FRIZZO (1989) como

---

[28] Segundo MINGUILI: "A racionalidade técnica vê como dicotomizadas a teoria e a prática, e coloca esta última subordinada à primeira que é vista como nível abstrato de conhecimento. Dá-se a primazia da justificação sobre o contexto da descoberta, forçando a investigação e a intervenção na realidade ajustarem-se às determinações "a priori", o que pode levar a uma análise distorcida dessa realidade. (1996:33).

unesp

um espaço para encontrar, reformular, criar, novas alternativas em educação. Seu trabalho de inserção numa realidade concreta deve através de uma proposta, procurar projetar o caminho de uma educação transformadora.

Esclareço também aos alunos que:

> "Estágio é um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá, através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar". (SE, CENP, 1990:23)

Destaco também que a disciplina deverá privilegiar questões referentes à atuação docente no ensino de Psicologia do Ensino Médio, vivenciando um processo permanente de ação-reflexão-ação, orientada pela concepção progressista de educação. É a formação profissional pela via da racionalidade prática que segundo MINGUILI:

> " Gera uma reorganização curricular que supera a dicotomia entre conhecimento científico/tecnológico e atividade prática. As atividades teóricas e atividades práticas caminham juntas; estas últimas passam a ser o eixo central do currículo, no movimento ação-reflexão-ação.
> Revalorizam-se as atividades universitárias. O conhecimento construído pelo aluno para enfrentar, futuramente, o seu trabalho diário, se faz pela reflexão na e sobre a ação, tendo o professor como mediador. Esse é o seu papel quanto ao ensino". (1996:34).

Nesta etapa, entendo que já existem requisitos para se construir e definir os objetivos gerais do plano de ensino, que nesta experiência configurou-se nos seguintes termos:

1) identificar e refletir sobre os conteúdos e formas afins ao processo ensino e aprendizagem para obter os subsídios que permitam conduzir objetivamente o processo de opção pela prática docente, assumindo atuar como profissional-cidadão, e um educador crítico, participativo, criativo, solidário e libertador;

2) elaborar sínteses teórico-práticas através da ação-reflexão-ação, visando contemplar as habilidades científico-técnicas, interpessoais e políticas, que a ação pedagógica requer;
3) realizar pesquisa, aprendizagem e ensino afins às áreas de Educação e/ou Psicologia, visando aprofundar conhecimentos e intervir no aprimoramento da prática pedagógica no ensino de Psicologia, no 2º grau.

Segundo VASCONCELLOS:

> "O aluno precisa ter uma clareza quanto à finalidade daquilo que vai aprender e daquilo que vai fazer. Se não sabe para onde caminha, como pode ter uma participação ativa? O educador tem, pois, que provocar a construção dessa finalidade (...). A elaboração da finalidade corresponde à projeção de um sentido para a ação, qual seja, é uma forma, uma manifestação da capacidade e da necessidade do homem de atribuir sentido à sua prática - e à sua existência (...). O educador deve explicitar a finalidade que vê naquilo que está sendo proposto como objeto de estudo, como forma de propiciar a apropriação e a re-elaboração dessa finalidade pelo aluno". (1996(B):80-2)

Atendendo aos objetivos gerais, estabeleci conteúdos básicos, permitindo sempre possibilidades para atender temas mais específicos, solicitados individualmente, ou por grupos de alunos, desde que não descaracterizassem a natureza da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Considerando que cabe à Prática de Ensino articular conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, priorizando uma área de ensino, os temas nucleares em torno dos quais os demais também eram trabalhados, foram:

1) a importância do ensino de Psicologia no 2º grau;
2) a proposta curricular estadual para o ensino de Psicologia;
3) a prática pedagógica: planejamento, execução, avaliação e documentação do ensino.

Os demais temas permanentemente inseridos no desenvolvimento destes assuntos, foram:

1) a dimensão de Educador do Psicólogo-profissional-cidadão;
2) a concepção libertadora/histórico-crítica de educação;

unesp

3) as habilidades científico-técnicas, interpessoais e políticas do educador;

4) a prática docente no atual contexto sócio-econômico, cultural e político;

5) a prática docente e discente no contexto escolar: problemas e perspectivas;

Após estabelecer o contrato de co-responsabilidade entre professora e alunos, eram definidos e orientados os procedimentos didáticos que durante o desenvolvimento da disciplina atenderam dois planos de atividades: a) ações que se realizaram em sala de aula na UNESP, equivalentes a 30 horas-aula e b) ações que se desenvolveram preferencialmente em escolas públicas de 2º grau, onde existem aulas de Psicologia, equivalentes a 30 horas de estágio.

Em sala de aula, iniciei as atividades, analisando a concepção de educação libertadora proposta na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellin, no ano de 1968. Em síntese, esta afirma que: Educação libertadora é a que torna o educando sujeito de seu próprio desenvolvimento. É a que procura sistemática e assistematicamente situações em que a pessoa humana concreta, a partir de seu dinamismo pessoal, possa crescer histórica e permanentemente em todas as suas dimensões. (In MEDELLIN, 1970:22-7).

GANDIN contribui para esta análise quando afirma que a Educação Libertadora:

> "(...) leva em conta na sua proposta, o homem universal, mas acentua, em cada momento, as circunstâncias que constróem o homem real. Ela se coloca num quadro teórico em que o pensamento dialético é fundamental: evitando radicalmente o ecletismo, a Educação Libertadora que hoje se gesta por entre as contradições do terceiro mundo, participa da força construtora da dinâmica que aproxima a utopia e a teoria por um lado e o conhecimento da realidade por outro. Não é uma teoria pedagógica que se caracteriza pelo técnico mas uma proposta política ampla, cujo posicionamento pedagógico e cujas derivações técnicas se ajustam às circunstâncias da realidade concreta sem perderem a dimensão social e política, ampla e globalizante". (1988:129).

unesp

Realizei também, estudo e discussão da produção de alguns autores, dos quais destaco:

1) "Conversas com quem gosta de ensinar" (1984), onde Rubem ALVES distingue o professor do educador, sendo este um recurso diretamente voltado para fazer da Prática de Ensino um espaço concreto, para a construção da dimensão do Psicólogo-Educador em contrapartida ao Psicólogo-Professor de Psicologia;
2) "O professor e o combate à alienação imposta" (1991), obra em que Ezequiel Theodoro da Silva trata de questões fundamentais para a formação docente, contextualizando-a. São abordados os temas: a "coisificação e descoisificação" do professor, de como ser um mau e um bom professor; a consciência das contradições, a especificidade da função da escola e a metodologia de ensino como uma das dimensões da prática pedagógica.
3) "O que é Pedagogia" (1988), quando Paulo Ghiraldelli Júnior aborda o desenvolvimento histórico da Pedagogia e da Prática Docente no Brasil, destacando para além da pedagogia moderna, a pedagogia socialista;
4) "Organização do Trabalho na Escola" (1993), em que Moacir Gadotti desenvolve questões como: modo de produção e escola, a escola como projeto, cultura primeira e cultura elaborada e o projeto de uma escola não-autoritária.

Esta atividade de estudo de textos denominou-se "Breves Comunicações"; ocorria semanalmente nas aulas teórico-práticas e visava atender solicitações dos alunos, levantadas no diagnóstico, quanto ao aprofundamento de conteúdos e o exercício de práticas pedagógicas alternativas. Individualmente ou em pequenos grupos, os alunos apresentavam de forma criativa e dinâmica, os temas previamente preparados, proporcionando-lhes também desenvolver a capacidade de se expressarem e debaterem as contradições entre o texto e o contexto. Devido à limitação de carga horária, foi necessário reduzi-la na programação do semestre.

Os temas citados e solicitados pelos alunos são importantes, porém não constituem o conteúdo nuclear da Prática de Ensino de Psicologia; é preciso considerar outras disciplinas, que no currículo antecedem à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Estas abordam conteúdos específicos da

unesp

Psicologia, da Educação, assim como conteúdos Pedagógicos, cabendo à Prática de Ensino articulá-los, relacionando prática-teoria e prática..

Procedimento didático como as denominadas "Breves Comunicações", expressam na prática pedagógica o espaço da "sala de aula", conforme afirma MASETTO:

> "A aula como VIVÊNCIA quer dizer aula como vida, como realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a existência, as evoluções e as transformações, o dinamismo e a força do homem, do mundo, dos grupos humanos, da sociedade humana existindo num espaço e tempo, vivendo um processo histórico em movimento. (...) A aula acontece num movimento de mão dupla: recebendo a realidade, trabalhando-a com a ciência e permitindo uma volta a ela com nova perspectiva para sua transformação (...)". (1996:323).

No segundo semestre de 1992, em sala de aula na UNESP, visando aprofundar estudos sobre temas específicos e vivenciar situações da prática pedagógica, relacionando teoria e prática, os alunos planejaram, executaram e avaliaram coletivamente aulas com duas horas de duração em média, sobre temas de livre escolha, que versaram sobre: Quem é o Aluno de 2º Grau?, A Orientação Vocacional, O Relacionamento Professor-Aluno, O Curso Noturno, Métodos e Técnicas de Ensino, Memórias Escolares[29] e A Prática do Professor de Psicologia: analisando a proposta curricular.

Em horário de supervisão extra-classe, a preparação desta atividade foi orientada pela professora, que atendendo todos os grupos quantas vezes se fez necessário, norteou as supervisões, considerando segundo SAVIANI, a historicidade e o caráter revolucionário dos conteúdos.

> "Assim a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em

[29] Iniciamos no Departamento de Educação, um Banco de Dados que vem sendo organizado com recursos didáticos, produzidos nas atividades de Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado. Sobre o tema Memórias Escolares, há um vídeo produzido pelos alunos, que registra entrevista coletiva com um grupo de senhoras, que dão depoimentos e socializam lembranças da escola e da juventude, na década de trinta e quarenta.

unesp

> conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (1983:67).

Foram aulas criativas, participativas, que geraram produções surpreendentes, como por exemplo, uma peça teatral com 1h e 30 minutos de duração, sobre o tema "Quem é o Aluno de 2º grau". Esta foi reapresentada na semana de Psicologia, no Campus, marcando a presença da disciplina Prática de Ensino no evento. Na ocasião, após a apresentação de mesa redonda composta por dois professores do Curso de Psicologia e um professor representante da Escola Pública, debateram com os participantes o conteúdo da peça[30].

Também foi levada à encenação numa escola pública de Ensino Médio, onde ocorreu, em seguida, um debate entre os atores (alunos de Prática de Ensino de Psicologia) e a platéia, que contou com a presença de professores e alunos, totalizando cerca de 100 pessoas.

Segundo VASCONCELLOS:

> "(...) costuma-se falar da necessidade de um conteúdo significativo, mas na verdade, o que se procura é uma prática educacional que seja significativa, e, assim sendo, também a metodologia de trabalho deve propiciar a significação". (1995(B):86).

Estas práticas confirmam ser viável a re-construção da significação do processo ensino e aprendizagem, quando realizar

> (...) uma educação alicerçada na praxis implica o educando ser sujeito da própria ação, agir para conhecer, construir o conhecimento, enfim, ter participação ativa, relacionar o conhecimento com a prática social, transformar a realidade. É o contrário da passividade, da "salivação ", da imobilidade, do fazer pelo aluno, da atividade mecânica e alienada". (VASCONCELLOS, 1995(B):87).

A partir de 1993, curso I, na atividade de aulas práticas, substituímos os temas livres pelos conteúdos indicados na "Proposta Curricular para o Ensino de Psicologia no 2º grau" (1990) considerando a necessidade dos alunos conhecerem o documento norteador, em vigência para a escola pública. Esta também foi uma forma de os alunos refletirem e proporem alternativas

[30] Há um vídeo no Banco de Dados que registra a apresentação da peça teatral e o debate.

unesp

didáticas para o ensino de Psicologia, considerando as dificuldades observadas principalmente nos estágios realizados nas escolas.

Trata-se do subsídio produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1990. É uma proposta que pretende para o aluno do Ensino Médio, uma Psicologia voltada para a compreensão do homem concreto, historicamente situado. Opõe-se a apresentar a Psicologia como detentora de princípios normativos aplicados à conduta humana. Quer evitar o enfoque clínico, em busca de uma perspectiva social.

Quanto ao aspecto metodológico, o conflito sócio-cognitivo e o desenvolvimento da atitude de pesquisa são propostas para o processo ensino e aprendizagem, que visa à construção do conhecimento. Os temas devem ser estudados no plano teórico, problematizados e trazidos para situações concretas. O aluno deve ser o sujeito do processo de aprendizagem, ser incentivado a ampliar o conhecimento, resolvendo as contradições que surgem no processo de construção de um saber mais elaborado. É uma proposta metodológica que pretende contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico e participativo.

O documento relaciona para cada conteúdo, uma bibliografia básica e filmes que podem ser trabalhados de forma interdisciplinar. São sugeridos também temas para redação, leituras complementares, entrevistas, levantamento de dados, debates e outros procedimentos[31].

As aulas práticas versaram sobre as seguintes unidades de ensino indicadas na Proposta Curricular:

1) Condutas Emergentes do Processo de Interação Social:
   - Construção da identidade e alienação
   - Identidade e processo de massificação
   - Gênese e dinâmica dos preconceitos e estereótipos
   - Condutas socialmente divergentes: a questão da normalidade
2) A relação homem-sociedade na Psicologia:
   - A ênfase nos determinantes objetivos: o empirismo
   - A ênfase nos determinantes subjetivos: o inatismo

[31] A dissertação de mestrado: "Análise de uma Proposta Para o Ensino de Psicologia no 2º grau" de Marisa de Souza Costa Neves BUCHALA, UNICAMP, 1991, analisa os desdobramentos no ensino público da "Proposta Emancipadora para o Ensino de Psicologia no 2º grau (1986). Esta proposta foi publicada pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª região e Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo, e antecede à Proposta Curricular de 1990.

unesp

- A ênfase na interação homem-sociedade: o interacionismo

3) A Psicologia enquanto um dos Fundamentos da Educação:
   - Os mecanismos seletivos da escola
   - A escola como podutora do fracasso escolar
   - O compromisso da escola com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos
4) Reflexão sobre a relação professor-aluno e a possibilidade de construção do conhecimento:
   - As relações instituídas na escola
   - Como a escola atua em relação à autonomia e à heteronomia das crianças
   - Os processos interpessoais envolvidos na relação professor-aluno
   - A construção do conhecimento e a ruptura dos estereótipos tradicionais de professor e de aluno
5) O Processo de Socialização:
   - A abordagem psicossocial
   - O processo de socialização na teoria piagetiana
   - O processo de socialização na teoria de Vygotsky
6) A relação entre Pensamento e Linguagem:
   - A perspectiva de Piaget
   - A perspectiva de Vygotsky
   - As contribuições de Piaget e Vygotsky para os estudos a respeito de alfabetização
7) A construção do Raciocínio Matemático:
   - O conhecimento matemático no quadro da psicogênese
8) A elaboração do universo pela criança: as noções de espaço, objeto, tempo e causalidade
9) Alterações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem

A elaboração do plano de aula e a sua apresentação por escrito e exposição verbal, era atividade obrigatória, visando exercitar a prática do planejamento didático. Os alunos criaram alternativas didáticas muito interessantes para as etapas de introdução, desenvolvimento e avaliação da aula. Além de recursos didáticos, muito bem elaborados, apresentaram gravações em fita cassete e em vídeo; utilizaram dramatizações, músicas, dança;

unesp

trouxeram convidados para participar da aula, tais como alunos e professores do Ensino Médio.

Após cada "aula prática" vivenciada, era feita uma avaliação, através de discussão entre os membros do grupo responsável pela atividade os demais alunos de Prática de Ensino. Conforme afirma MASETTO:

> "Esta vivência e aprendizagem com os outros colegas em aula não costuma ser valorizada, nem trabalhada por professores e alunos que ainda não descobriram a riqueza deste intercâmbio. A nossa experiência tem sido a de aprendermos apenas com nossos professores numa relação individual e de dependência com relação a eles". (1996:324).

É preciso reconhecer que há alternativas didáticas utilizadas que simplesmente repassam aos alunos a condução do processo de ensinar. Estas, sem a mediação competente do professor, raramente contemplam a aprendizagem, fatos estes que não podem desautorizar a luta de tantos professores que têm procurado, com empenho, transformar o processo ensino e aprendizagem. Confirma estas considerações MASETTO, quando afirma:

> "(...) de 'ensinante' para 'estar com', de transmissor para parceiro de troca, através de uma ação conjunta do grupo. (...)
> Esta aula pode se transformar num instante inovador na vida de seus participantes, espaço de surgimento de novas mediações quando as contradições se apresentam, encontros e evidências se destroem e novas se constroem. Aula como afirmação de um novo começo na ordem das coisas". (1996:325).

Naturalmente, no decorrer desta prática pedagógica começou a fluir a troca de experiências entre os estagiários, a universidade e a escola de Ensino Médio. Por exemplo: em 1993, no CEFAM de Bauru, uma estagiária coordenou um estudo sobre o tema Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, fundamentando-o em um artigo de José Carlos LIBÂNEO (1983). Utilizou-se de um jogo de "quebra-cabeça" para classificar, identificando as diferentes tendências e concluiu com a realização de um "Júri Simulado". Após relatar em

unesp

sala de aula na UNESP esta experiência, os alunos do CEFAM vieram apresentar para os alunos de Psicologia, a vivência da técnica utilizada.[32]

Um grupo de alunos editou um vídeo denominado "Recortes da Vida Escolar" como recurso didático para o tema Relação Professor-Aluno. Este passou a ser utilizado nos anos seguintes nas aulas de Prática de Ensino, em Orientações-Técnicas com professores de Psicologia e inúmeros cursos, que foram realizados com professores, diretores e supervisores de ensino da rede pública estadual e municipal.[33]

No Campo de Estágio, no segundo semestre de 1992 e nos primeiros semestres de 1993 a 1996, as atividades desenvolveram-se nos moldes tradicionais, contemplando a observação, participação e regência nas aulas de Psicologia do Ensino Médio.[34]

O esforço permanente para que esta prática pedagógica contemplasse a qualidade possível, naturalmente não eliminou as dificuldades decorrentes de um série de fatores. Com elevado número de alunos por turma, fica quase impossível garantir a qualidade desejada para o estágio, em decorrência do acúmulo de tarefas exigidas em relação à supervisão das atividades. A massificação inviabiliza o ensino, tornando o professor muitas vezes responsável pelas dificuldades da prática pedagógica. A relação 1:80, em 1993, degrada qualquer atividade séria de formação do futuro docente.

Outras dificuldades ocorreram nas primeiras turmas, porque os alunos não tinham a clareza necessária para elaborar planos de ensino e projetos de pesquisa e intervenção. A concepção tradicional de estágio existente nas escolas também não favorecia espaço para a apresentação de propostas de intervenções diferentes do modelo historicamente instituído.

---

[32] Há um vídeo no Banco de Dados que registra o Juri Simulado, reapresentado pelos alunos do CEFAM, na UNESP.

[33] Com uma hora de duração, este vídeo apresenta cenas extraídas dos filmes The Wall, Um tira no Jardim de Infância, Sociedade dos Poetas Mortos e Perfume de Mulher. No ano seguinte foi feita uma nova versão com os filmes, The Wall, Um Tira no Jardim de Infância, O preço do Desafio, Conrack e Raízes e Asas.

[34] Esta experiência foi coordenada por uma única professora que supervisionou nos primeiro semestres letivos os cursos I, com 4 créditos - 60 h/a, totalizando: 49 alunos em 1993; 68 alunos em 1994; 63 alunos em 1995 e 68 alunos em 1996. Nos segundos semestres letivos supervionou os cursos II, com 8 créditos - 120 h/a, totalizando: 80 alunos em 1993; 66 alunos em 1994; 66 alunos em 1995 e 32 alunos em 1996. Neste último semestre, contou com a colaboração de um professor que assumiu uma turma de 28 alunos.

unesp

Para as supervisões coletivas, que periodicamente eram realizadas com a participação de todos os alunos, foram elaborados três documentos norteadores: **Roteiro para Observação e Avaliação de aula, Plano de Aula e Roteiro para o Relatório de Estágio**[35]. A orientação sempre foi para que o plano da aula a ser realizado na escola de Ensino Médio, fosse elaborado a partir das sugestões do professor da classe onde esta iria ocorrer e as orientações e as correções eram feitas em supervisão individual pela professora de Prática de Ensino.

A partir de 1993, nos cursos II que sempre ocorrem no segundo semestre, foi mantida a carga horária curricular de 60 horas, prevista para o Estágio Supervisionado, sendo propostas duas possibilidades de atividades. A primeira historicamente estabelecida, que consistia em **observação**, **participação** e **regência nas aulas de Psicologia no Ensino Médio**. A segunda que consistira em realizar um **projeto de pesquisa** e/ou um **projeto de intervenção,** sobre questões afins à área de conhecimento da Educação e/ou Psicologia, preferencialmente em uma escola de Ensino Médio. Esta atividade envolveria ações de **planejamento**, **execução**, **avaliação** e **documentação de todo o trabalho**, para as quais também elaboramos documentos norteadores, como: **Roteiro para Planejamento de Curso**, **Roteiro para Projeto de Pesquisa** e/ou **Intervenção**, **Plano de Curso**, **Orientações para o Relatório de Estágio** e **Resumo do Relatório**[36].

As 60 horas previstas para serem realizadas na UNESP, foram divididas em aulas coletivas e supervisão. A primeira modalidade de aula era reservada para estudos, orientações, troca de experiências e avaliação processual; a segunda modalidade, para supervisão individual ou dos grupos que se organizaram em função dos projetos. Esta diversificação de procedimentos procurava atender à concepção de ensino, que segundo KOURGANOFF,

> "(...) pode ter dimensões variadas, dirigindo-se ou a uma dezena de estudantes ou à platéia de um gigantesco anfiteatro. Por uma vez, os trabalhos divididos podem tomar a forma ou de uma simples 'orientação', em que o professor se limita a indicar as grandes linhas do tema, ou de 'correção' de um aluno em dificuldades. Podem

[35] As cópias dos documentos encontram-se em anexo.
[36] As cópias dos documentos encontram-se em anexo.

unesp

> também assumir a forma de um diálogo particular entre o aluno e seu 'tutor' (...)
> Como se vê, a imagem do ensino que o reduz a 'discursos' , mais ou menos brilhantes, é bastante incompleta. *Os trabalhos do ensino indireto são as raízes invisíveis que nutrem a árvore do ensino,* e é de sua *qualidade* que depende essencialmente a eficácia da universidade". (1990:41-2).

Na oportunidade realizou-se o estudo do texto de Cipriano Carlos LUCKESI (1992), denominado "Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica". Neste trabalho o autor aborda a questão do Planejamento na Prática Escolar, do Planejamento Curricular e de Ensino e a Avaliação; tece também, considerações sobre a intencionalidade humana, planejamento e comprometimento ideológico. Seu estudo teve o objetivo de pensar a prática do planejamento e da avaliação, refletindo e orientando as ações pertinentes aos projetos que seriam realizados. Em outras turmas, nortearam as reflexões, o texto de Maria da Glória MINGUILI (1996) intitulado: "O desejo do futuro como articulador das atividades de um curso", no qual a autora inicia conceituando projeto pedagógico, currículo, atividade humana, atividade teórica e prática. Trata também, da articulação teoria e prática, apresentando uma proposta teórico-metodológica para as atividades de formação profissional, tendo em vista um projeto de homem e sociedade.

O estudo destes textos, além de atender necessidades do grupo de alunos e do momento de reflexão e atividades que eram vivenciados, também foram escolhidos porque os seus conteúdos estavam sendo objeto de discussão nos Conselhos de Curso de Psicologia e nos respectivos Termos do curso. O objetivo também era relacionar as questões da sala de aula no âmbito da disciplina Prática de Ensino, com a temática em circulação no âmbito do curso, da universidade e que certamente expressam questões sociais mais amplas.

Segundo VASCONCELLOS:

> "Entendemos que o que está em questão, o que realmente é preciso, é a abertura, a atualização constante do professor, de tal forma que naturalmente vá introduzindo algumas mudanças no seu plano, até como resultado de aprendizagens que teve, em função da reflexão sobre a prática do curso e principalmente das necessidades que percebeu. (...)

unesp

> Devemos procurar ir arrebentando um a um dos problemas, a começar pelos mais próximos; a escola deve se organizar a partir de dentro, articulando-se com a luta mais geral por uma sociedade mais justa e livre". (1995(B):141).

No período de 1993 a 1996, foram realizados 37 projetos nas seguintes modalidades:

1) Projetos de Intervenção:

a) na modalidade de cursos foram realizados 23 projetos, que desdobraram-se no atendimento a 33 grupos de alunos e professores de Ensino Fundamental e Médio, sendo 7 turmas com 5 horas-aula, 11 turmas na faixa de 6 a 15 horas, 14 turmas de 16 a 30 horas e 1 turma de 34 horas; totalizando 494 horas de curso;

b) na modalidade de orientação técnica foi realizado 1 projeto que promoveu 4 encontros com professores de Ensino Médio, totalizando 12 horas de atividades;

2) Projetos de Pesquisa e Pesquisa-Intervenção:

a) foram realizados 9 projetos de pesquisa, sendo que todos culminaram com uma sessão de comunicação em sala de aula, socializando com os demais alunos de Prática de Ensino, a experiência realizada e os resultados obtidos;

b) outros 3 projetos de pesquisa culminaram com a realização de 10 mini-cursos em escolas de Ensino Médio, que totalizaram 27 horas-aula;

c) um projeto de pesquisa culminou com a realização de 1 mini-curso de 5 horas, em uma escola pública de Ensino Médio e com uma orientação técnica de 8 horas, para um grupo de professores de 1° grau.

Os 34 cursos realizados, somados às 5 orientações técnicas, totalizam 546 horas de atividades desenvolvidas como prestação de serviços à comunidade, que contemplam a dimensão do ensino e extensão na formação profissional, sem computar as horas de atividades dedicadas aos projetos de pesquisa e o tempo trabalhado em sala de aula, na UNESP, para a comunicação de todos os projetos.

Os principais temas trabalhados nestes projetos foram: Sexualidade Humana, Orientação Profissional, Formação Pedagógica,

unesp

Desenvolvimento Profissional e Prática Docente[37]. Estes atenderam às solicitações dos professores e alunos das escolas, com a intenção de responder às necessidades das instituições que recebem os estagiários. É oportuno observar que os referidos temas coincidem com aqueles sugeridos pelos alunos egressos e professores de Psicologia do Ensino Médio, detectados na pesquisa sobre a prática pedagógica no ensino de Psicologia, analisada no capítulo III desta tese. Portanto, os dados sobre as necessidades reais dos alunos e professores foram confirmados.

A solicitação da realização de projetos de intervenção nas escolas tem crescido significativamente, a tal ponto que o número de estagiários não comporta atender toda a demanda que, inclusive, extrapolou o município de Bauru.

Este dado comprova que a dificuldade de aceitação dos estagiários, existente por volta de 1992/1993, reverteu-se consideravelmente à medida que os projetos de estágio passaram a atender não só as necessidades de formação do aluno de Psicologia, como também do campo de estágio onde atuam, proporcionando certamente uma prática pedagógica de mais qualidade.

A partir de 1993, merecem registro algumas ações intencionalmente assumidas, considerando as condições objetivas que foram surgindo e/ou sendo incentivadas.

No **Conselho de Curso** de Psicologia, passo a atuar como representante do Departamento de Educação, a partir de 1993. Esta oportunidade me permitiu iniciar um trabalho de relações e intervenção neste coletivo, entendendo que as questões da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não se limitam exclusivamente ao seu âmbito, mas fazem parte da proposta pedagógica do curso onde está inserida. Este contato me proporcionou fazer parte de um comissão que elaborou um documento denominado "Parâmetros Norteadores para a Avaliação de Disciplinas"[38].

Na oportunidade, este conselho retomava a necessidade de avaliar as disciplinas do curso, com vistas a um processo com o qual já acenava a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP para o ano de 1994, conforme citei no

---

[37] Em anexo, os projetos estão relacionados e alguns foram documentados na forma de resumo, contendo os seguintes dados: autor, supervisor, co-orientador, data, duração, local, população, objetivo, conteúdo, procedimentos e avaliação.

[38] Cópia do documento em anexo.

unesp

capítulo II. Em 1996, participei no Conselho de Curso de reflexões sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia. Elaborei e apresentei primeiramente neste Conselho e, posteriormente numa assembléia, com a presença de professores e alunos, um roteiro detalhado sobre a concepção e o conteúdo de um projeto pedagógico[39].

Ciente de que a melhoria do processo de formação do profissional-cidadão e da sua dimensão de educador, não poderá em hipótese alguma se reduzir ao trabalho isolado de uma disciplina, justifica-se o engajamento da docente pesquisadora nestas intervenções. Esta é, sim, tarefa para um coletivo de educadores, alunos, administradores e instituições afins, que requer como estratégia para a inovação a re-elaboração do projeto pedagógico do curso.

Na relação Educação Básica/Educação Superior incentivei e orientei um grupo de alunos, que a partir das observações feitas no estágio do curso I, decidiu realizar o projeto de intervenção, denominado "Trocas Psicopedagógicas "[40]. Este tinha por objetivo geral:

> "Criar um espaço dentro da universidade pública, onde professores da disciplina Psicologia e Psicologia da Educação do 2º grau, junto com os alunos e professores da graduação em Psicologia, possam estar repensando questões gerais e específicas de sua prática cotidiana, questões estas envolvidas na discussão mais ampla acerca da identidade, compromisso político e papel destes professores enquanto educadores". (STANGHERLIM et al, 1993:2).

Os objetivos específicos eram: discutir a (re) construção de novas práticas pedagógicas, discutir a proposta curricular estadual e refletir acerca das questões cotidianas que envolvem a relação professor-aluno.

Foram realizados quatro encontros na UNESP, que contaram com o apoio da Delegacia de Ensino de Bauru, a partir de uma apresentação do projeto que os próprios alunos fizeram à Delegada e Supervisores de Ensino.

---

[39] Em anexo, cópia do documento "Subsídios Básicos para Elaboração de Projetos Pedagógicos".

[40] Projeto realizado na disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado, em 1993 sob a responsabilidade de STANGHERLIM, Roberta et. al.

unesp

Esta atividade foi um marco no processo de aproximação e intervenção junto aos professores que lecionam Psicologia e que acolhem nossos estagiários[41];

Conforme afirma SANTOS:

> "O propósito é a valorização do ensino, submetendo-o aos mesmos rituais de avaliação/apreciação dos pares, abrindo, assim, a possibilidade de maior comunicação entre os docentes. Através desse processo, o que se pretende é que os professores possam tornar público seu trabalho, tendo o reconhecimento da comunidade acadêmica quando for o caso, e/ou compartilhando seus problemas, o que propicia a busca de soluções pelo grupo, deixando o ensino de ser uma atividade solitária para tornar-se trabalho coletivo". (1996:309).

Os encontros permitiram aos estagiários o contato direto com os professores, a partir da elaboração de um projeto, do planejamento dos encontros e da preparação dos recursos materiais e humanos. A análise avaliativa e a documentação foram elaboradas através de um relatório final. Proporcionou aos alunos, também, a experiência de expor e "fazer convencer" às autoridades educacionais da Delegacia de Ensino, a importância da aprovação deste projeto de intervenção.

Considerando o perfil do educador que se pretende, é justificável que o estágio de formação não se restrinja ao âmbito exclusivo da sala de aula. Sua função extrapola a própria escola, quando se trata da dimensão organizacional e política.

Merece destaque um conjunto de projetos desenvolvidos em 1995, nas classes de Educação de Adultos e Jovens, mantidas pela Secretaria de Educação Municipal de Bauru. Este trabalho surgiu em decorrência de um projeto de extensão universitária em andamento naquela secretaria, cuja finalidade era a preparação de docentes e a implantação sistemática e gradual de programas de orientação sexual, envolvendo durante três anos aproximadamente cursos, treinamentos específicos, orientação individual e assessoria ao planejamento e implantação de programas de orientação em salas

---

[41] Os encontros estão documentados em vídeo e estes têm sido utilizados como recurso didático em diversas situações de estudo, cursos, etc.

unesp

de aula. Os beneficiários envolviam aproximadamente 60 professores e técnicos da Divisão de Educação de Jovens e Adultos e cerca de 1500 alunos, que freqüentavam suas classes[42].

Após a fase de preparação, em que os docentes passariam a desenvolver programas de orientação sexual, em sala de aula, os alunos de Prática de Ensino foram convidados para assessorá-los, através de projetos de intervenção nesta área. Foram realizados 9 projetos, que envolveram estagiários, com a supervisão realizada pela profª. de Prática de Ensino e pela profª. responsável pelo projeto de extensão, especialista na área de sexualidade humana.

A avaliação realizada com professores e alunos através de depoimentos escritos, indicou que o desempenho dos estagiários foi satisfatório. Colaboraram na fase de implantação do programa em sala de aula, chegando em certos casos a assumir diretamente a prática pedagógica, passando os docentes à situação de observadores do processo. Esta experiência confirmou que os alunos estagiários podem superar as nossas expectativas quanto à competência, para a docência. Também nos indicou que é possível e necessário ampliar as oportunidades de formação em contato direto com a realidade educacional, concretizando a relação "teoria e prática".

Em 1995 e 1996, foram realizadas quatro Orientações Técnicas de 8h de duração, para Professores de Psicologia, vinculados às Delegacias de Ensino de Bauru, Lençóis Paulista, Jaú e Lins. Esta experiência emergiu dos encontros realizados em 1993, gerando um grupo de pesquisa composto por professores, alunos e ex-alunos. Os resultados deste trabalho, encontram-se no capítulo III, no item A Prática Pedagógica de Professores de Psicologia no Ensino Médio.

Quanto aos alunos deste grupo de pesquisa, uma delas cursa mestrado na área da Educação, outra na área de Psicologia da Educação e ambas, desenvolvem pesquisa sobre formação do professor e prática pedagógica.

---

[42] Projeto de Extensão Universitária denominado "Treinamento de professores - orientadores na área de Sexualidade Infantil e do Adolescente"; sob coordenação da prof.ª Márcia Faria de Castro, docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru.

unesp

Articulei **uma prática pedagógica interdisciplinar e interdepartamental**, quando passei a contar com o crescente envolvimento de professores do curso de Psicologia e de alguns outros departamentos, co-orientando os projetos de pesquisa ou de intervenção. Os professores das disciplinas de conteúdo específico orientavam os temas de sua especialidade, como Orientação Vocacional, Sexualidade Humana, etc.

Esta nova prática vivenciada concretiza o que afirma GANDIN:

> "Propondo que o educando seja sujeito de seu desenvolvimento está propondo (sic) a existência do grupo, da participação e, como conseqüência, a conscientização que gera a transformação. Basicamente está dando ao pedagógico a força que ele realmente pode assumir como contribuinte de uma transformação social ampla em proveito do homem todo e de todos os homens".
> A partir daí, a aproximação entre educação libertadora e planejamento educacional sublinha as mesmas idéias básicas, de grupo, de participação, de transformação da realidade". (1995:99).

Incentivando a **relação aluno-aluno**, em 1994, introduzi uma nova prática no início do semestre. Com o objetivo de esclarecer e motivar os alunos para a realização de projetos de pesquisa e projetos de intervenção, convidei os ex-alunos para prestarem depoimento sobre os trabalhos realizados no ano anterior.[43] Foi uma experiência que valorizou os autores e suas produções, transformando o próprio conhecimento construído pelos alunos em referência para que os demais colegas ampliassem, aprofundassem e diversificassem os avanços até então realizados. Seus relatórios têm sido material de pesquisa para os novos alunos; e os ex-alunos também retornam para fazer consultas com vistas a novos estágios ou mesmo trabalhos que devem realizar como profissionais.

Esta prática coletiva de produção de conhecimento, segundo VIEIRA indica que:

---

[43] Estes depoimentos estão gravados em vídeo, assim como todas as "aulas práticas" realizadas pelos alunos sobre temas indicados na Proposta Curricular para o Ensino de Psicologia.

unesp

> "Os novos rumos apontam para o PROFESSOR PESQUISADOR QUE ENSINA COM PESQUISA, criando as condições para que os alunos assimilem os conhecimentos, reconstruindo-os e orientado-os nas atividades de iniciação científica, com vistas à produção de novos conhecimentos. (...) O que estamos querendo ressaltar é que o trabalho em sala de aula necessita de novos rumos, integrando as atividades de ensino às de pesquisa e extensão". (1996:67-8).

As últimas aulas do semestre são reservadas para que os alunos relatem os trabalhos aos colegas, desencadeando uma ampla socialização e discussão sobre as atividades realizadas ao longo do semestre.

Em 1996, foi organizada por ocasião da Semana de Psicologia, a Sala de Prática de Ensino, com o objetivo de divulgar no campus e para a comunidade visitante, através de painéis, todos os projetos de pesquisa e intervenção realizados de 1993 a 1995. Também foram divulgados através de sessões de comunicação, projetos de pesquisa, desenvolvidos em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, assim como a videoteca que está sendo organizada, a partir da documentação de eventos e produção de recursos didáticos. Uma das comunicações já foi publicada em forma de artigo[44] e a outra encontra-se no prelo.

Quanto à **avaliação** desta prática pedagógica, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, além da avaliação diagnóstica, já descrita neste capítulo, realizei a avaliação processual, que consiste em considerar a produção do aluno durante as diversas atividades. Segundo VASCONCELLOS:

> "A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando, avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir seu conhecimento". (1995:57).

---

[44] MARQUES, M.R. e DAIBEM, A.M.L. O processo de desalienação na escola. MIMESIS., v. 18, n.1, p.127-142 - EDUSC: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1997.

unesp

Cada atividade realizada pelos alunos era objeto de avaliação. Por exemplo: as produções escritas como resenhas, análise de temas, planos de ensino, projetos de pesquisa e intervenção, eram avaliados pela professora, considerando a pertinência e a qualidade do conteúdo. Especialmente os planos de ensino e os projetos de pesquisa e intervenção eram refeitos, visando atender a um padrão tecnicamente satisfatório. Afinal, a avaliação não se conclui ao detectar os erros, mas deve ser um incentivo ao aprimoramento da produção do aluno. As "aulas práticas" realizadas no campus, eram avaliadas por alunos previamente designados e que se apoiavam no Roteiro de Observação de Aula. Os alunos responsáveis pela aula também elaboravam uma auto-avaliação em dois níveis: individual e coletiva, distinguindo a produção na etapa de planejamento e preparação, assim como o desempenho na execução.

Esclareço ainda dois aspectos:

1) a participação dos alunos na avaliação das atividades atende ao compromisso de realizar uma prática pedagógica democrática, que os incentiva a serem co-responsáveis; e
2) é também um exercício de vivência de práticas avaliativas, que certamente os prepara para tarefas desta natureza, que deverão assumir futuramente como docentes.

Quanto à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, o valor das atividades sempre foi decidido coletivamente por alunos e professores no final do semestre, entendendo que após vivenciarem as tarefas, eles são capazes de estabelecer um consenso sobre os valores das ações realizadas. É oportuno afirmar que sempre houve coerência entre o pensar da professora e dos alunos, necessitando apenas pequenas aproximações. Os resultados obtidos com esta forma de conduzir a avaliação do processo ensino e aprendizagem, desmistifica a idéia de que os alunos não estariam suficientemente conscientes e preparados para exercer a crítica avaliativa.

A partir de 1993, considerando que os alunos retornam para a disciplina em continuidade no segundo semestre, defino como procedimento rever as atividades, apresentando uma retroinformação do processo conclusivo de avaliação do primeiro semestre. Eram destacados os avanços conseguidos, as limitações observadas durante as aulas, nos estágios e produções escritas

unesp

como o relatório de estágio. A seguir, era desencadeada uma nova avaliação diagnóstica, para orientar o plano de ensino do segundo semestre.

Este procedimento fundamenta-se no princípio de que a avaliação tem o caráter de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e não apenas de aferição final; contempla também a concepção de que a avaliação re-orienta o planejamento coletivamente definido e deve analisar o nível de desempenho do aluno e do professor, em relação ao que se propuseram a realizar, desmistificando-a como instrumento de controle e dominação.

Ao término do segundo semestre, sempre foi realizada uma avaliação global da experiência vivida nos dois semestres, assim como a auto-avaliação dos alunos. Preferencialmente, foi feita em impresso próprio, elaborado especificamente para a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, procurando atender aos princípios norteadores definidos em Conselho de Curso e aos objetivos propostos no plano de ensino[45]. Os princípios norteadores e os objetivos orientaram a construção dos instrumentos de avaliação.

Visando traçar um panorama geral das avaliações realizadas, destacamos a seguir, depoimentos dos alunos.

No que se refere aos aspectos positivos vivenciados na disciplina Prática de Ensino de Psicologia I e II, obtivemos depoimentos, como:

1) Quanto à concepção de educação:

- "Vivenciamos uma prática pedagógica libertadora; consciente, coerente e crítica" (E.L.);
- "A prática docente como educador, foi não somente refletida mas também praticada e incorporada" (M.N.).

2) Quanto à realização do plano de ensino da disciplina:

- "Os objetivos propostos foram atingidos com flexibilidade" (M.L.);

[45] Em anexo, modelos de impressos elaborados para avaliar a disciplina Prática de Ensino de Psicologia.

unesp

- "Os procedimentos de ensino foram criativos com avaliação e auto-avaliação permanente" (C.A.);
- "(...) aprendi com muita clareza (...) que nós alunos, temos um grande potencial a ser utilizado e que em momentos onde abrem-se espaços à criatividade, à produção, à qualidade, surge não como um passe de mágica, mas como conseqüência a aprendizagem (...) de conteúdos relevantes, nascidos da nossa realidade" (A.Y.);
-"A aprendizagem decorrente deste processo manifesta-se na formação universitária e profissional, à medida que os conteúdos trabalhados (...) não apenas informam mas também formam atitudes, postura, consciência profissional" (F.A.);
- "Foi uma experiência de formação universitária que, com certeza, nos instrumentalizou concretamente para a atuação profissional" (A.D.);
- "O Marcos de um ano atrás não é o mesmo após experienciar sua disciplina, hoje saberia como lidar satisfatoriamente com grupos em termos psicopedagógicos. Aprendi estratégias, o como e porque de teorias e práticas, minha postura e responsabilidade diante do contexto educacional" (M.A.);
- "Aprendi a lidar melhor com as pessoas e primeiramente aprendi a negociar minhas idéias e projetos" (E.B.);
- "Me surpreendi gostando da matéria!";(J.G.)
- "A indisposição inicial foi completamente mudada pela forma de conduzir a disciplina, pelo interesse que fluiu de toda a turma, pelos temas extraídos das próprias necessidades dos alunos (...)" (I.M.);
- "A disciplina Prática de Ensino proporcionou uma experiência criativa, participativa e significativa" (Z.B.);
- "As aulas foram dinâmicas, participativas, com orientações seguras, que desenvolveram interesse, empenho, motivação e criatividade" (R.B.);
- "Foi positivo o estudo da proposta curricular e a experiência das aulas práticas realizadas" (J.B.);
- "Foi uma experiência coletiva e interdisciplinar muito rica (...) com supervisão competente e incentivadora que mantêm a qualidade" (H.F.).

unesp

3) Quanto à relação teoria e prática:

- "Vimos a realidade, confirmaram-se as questões teoricamente colocadas (...) vivenciamos a relação teoria e prática" (P.D.);
- "(...) a oportunidade de ver criticamente na prática as dificuldades da escola hoje, vislumbrando perspectivas de intervenção e transformação" (S.M.);
- "Algumas experiências foram satisfatórias como o contato com os alunos do 2º grau e a regência, porém, para muitos alunos foi uma perda de tempo pois não há nas escolas espaço para uma intervenção. Ficam como meros observadores da indisciplina dos alunos, da burocratização do ensino e os professores jogam para o estagiário as suas dificuldades" (B.A.);
- "Destaco a postura autoritária e punitiva dos professores, a despreocupação com a aprendizagem dos alunos, a dificuldade dos professores em conduzir os alunos em sala de aula e os procedimentos de ensino tradicionais como por exemplo a utilização de questionário, cujas respostas eram meramente decoradas pelos alunos" (A.D.).

Quanto aos aspectos negativos vivenciados, apontaram os alunos:

- "Apenas duas horas-aula semanais dificulta atingir os objetivos" (R.D.);
- "Dificuldades estruturais de organização do próprio curso na Universidade, impedem uma supervisão de mais qualidade" (L.A.);
- "Há uma sobrecarga curricular que gera falta de horário disponível no noturno para estágio" (I.M.);
- "Há um acúmulo de atividades no curso de Psicologia" (D.H.);
- "Há dificuldades para ser aceito e desenvolver atividades na escola campo de estágio" (C.D.);
- "Há falta de abertura e preconceito dos professores em relação aos estagiários" (EC);
- "Faltaram mais encontros coletivos para discutir a experiência de estágio e trocar experiência sobre os projetos" (M.M.).

Os alunos apresentaram as seguintes sugestões:

unesp

1) Quanto ao curso:

- "(...) está na hora de haver uma atualização no curso, principalmente com relação à área de aprendizagem (...) para que o aluno possa ter conhecimento da prática de ensino, com todos os recursos científicos (...) e tecnológicos (...) para tornar o ambiente agradável ao desempenho da aula e por outro lado, prepará-lo para o desafio escolar do próximo século" (L.M.).

2) Quanto ao Estágio Supervisionado de Prática de Ensino:

- "Garantir que as ações do estagiário na escola também proporcione um melhor retorno para ambos" (C.G.);
- "Iniciar a elaboração da pesquisa ou intervenção no primeiro semestre" (J.P.);
- "Investir na proposta dos projetos e das ações interdisciplinares" (M.D.);
- "Haver mais oportunidades de discutir os projetos no coletivo" (A.F.);
- "Dar continuidade nos próximos semestres às pesquisas iniciadas" (A.C.);
- "Estabelecer convênio entre a Universidade e a Escola de 2º grau" (R.A.);
- "Pensar novas alternativas para o estágio" (B.A.).

3) Quanto à disciplina Prática de Ensino:

- "Continuar a disciplina na forma prazeirosa como vem ocorrendo" (P.D.);
- "Repensar o papel da Psicologia para o 2º grau" (J.B.).

Ao documentar esta experiência tive o cuidado de ser fiel aos fatos, na dimensão em que ocorreram. Quanto aos depoimentos dos alunos nas avaliações, a partir de uma criteriosa análise de conteúdo do material que obtive, cuidei para que nenhum aspecto fosse excluído.

Na certeza de que esta experiência registra alguns avanços significativos, entendo também que existem limites que me incentivam a revê-la e repensá-la continuamente. Para aprimorá-la, é preciso contar com o compromisso dos alunos, dos companheiros professores e dos responsáveis pela instituição onde todos atuam, para que coletivamente sejam construtores da educação que queremos, na sociedade que pro-jetamos.

unesp

Por hora procuro extrair as lições do que vivi e senti concretamente nesta prática pedagógica.

• Lições da Prática

Norteou esta pesquisa-ação uma questão posta pela realidade experienciada; a prática vivida me instigou investir na possibilidade de inovar a ação pedagógica no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado.

O objetivo era reconstruir qualitativamente a prática existente no contexto do curso, visando à formação do Psicólogo Educador-Docente. A finalidade básica para esta práxis social pretende o engajamento no movimento em prol da conscientização de profissionais/cidadãos, dispostos a participarem da construção de uma sociedade economicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e culturalmente plural.

Mas, para tanto, foi preciso pensar em uma estratégia que levasse em conta:

1. a ação a partir do contexto existente, identificando claramente os problemas, dificuldades e contradições. Refleti sobre as concepções que norteiam minha prática pedagógica e que sustentando o meu trabalho expressam o meu projeto de vida. Conforme afirma VALE (1989), procuro exercitar a coerência entre a opção proclamada e a prática assumida, um dos pontos fundamentais da pedagogia crítica;
2. a prática pedagógica concreta como síntese de múltiplas determinações, resgatando a produção científica sobre o tema pesquisado, evidenciando as "muitas faces da questão". Consciente de que

> "(...) o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto também da intuição e da representação". (MARX, 1996:39-40),

analisei os múltiplos determinantes históricos enraízados na educação brasileira, que até hoje a desqualificam, gerando um processo ineficaz de ensino e aprendizagem oriundo, inclusive, da inadequada formação de docentes. Revendo a literatura produzida por inúmeros pesquisadores predominantemente ligados à área da educação, refleti mais uma vez sobre os desafios da formação docente. Priorizei o estudo das abordagens que se referiam à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, dos cursos de

unesp

Graduação que mantêm a Licenciatura. Levantei dados sobre esta temática, também no contexto histórico da UNESP, a instituição na qual desenvolvo este trabalho;

3. a pesquisa, como método de descoberta de relações não evidentes, que exigem do investigador poder de análise e síntese e o uso de categorias indispensáveis à explicação do fenômeno analisado. Afirma FERNANDES (1967) que o método dialético oferece ao pesquisador a possibilidade de ajustar-se intelectualmente à realidade social, compreendendo-a quanto às condições de formação de um dado sistema social, daquelas ações que intervêm na preservação e/ou alteração da sua constituição íntima e o sentido dessa alteração;
4. as conexões, mediações e contradições dentro de uma visão de mundo, que não dicotomize a realidade, mas tente apreendê-la num processo de totalização (onde todo e parte dinamicamente se esclarecem). Considerando que a formação profissional existe em função da realidade, na qual atuam os licenciados, investiguei a prática pedagógica do professor de Psicologia, consultando alunos egressos e docentes do ensino médio. Articulando continuamente ao longo dos semestres letivos, os dados que iam sendo obtidos, através dos diagnósticos, da revisão da literatura assim como na participação em eventos afins a este campo de pesquisa, foram emergindo as diretrizes da prática inovadora em questão. Esta experiência contou com a valiosa participação de professores e alunos da Universidade e de Escolas do Ensino Básico, formando um coletivo co-responsável pelo processo em construção que naturalmente requer o diálogo. Sobre esta questão afirma FREIRE:

> "(...) a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias (...). Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo-vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. (...)
> O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade". (1987:123-131).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

5. a articulação da investigação a uma exposição que mostre ao leitor a importância e a complexidade do problema pesquisado para o desenvolvimento do conhecimento e da luta social em geral, direcionada para a criação de uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana. Toda ação de pesquisa e prática pedagógica descrita e analisada nesta tese, procura evidenciar a importância da tomada de consciência subjetiva das condições objetivas. Tomando por referência teórica a filosofia da práxis e as concepções pedagógicas histórico-crítica e libertadora que orientam a prática docente, desenvolvi a metodologia ação-reflexão, numa dimensão dialética/dialógica.

Este é um processo que parte do professor e alcança os alunos: envolvendo-os na análise crítica da realidade vivida, proporcionando-lhes participativamente "voz e vez" na dinâmica ensino e aprendizagem, na qual conteúdo e forma constituem uma totalidade indivisível a ser cuidadosamente estudada e criativamente elaborada.

Esta tese, como reflexão teórica, parte da prática existente buscando fundamentar e nortear uma nova prática. Toma como ponto de partida a prática social existente, calcada via-de-regra em paradigmas tradicionais que se caracterizam pela visão reiterativa, burocrática e repetitiva da ação social, sem questioná-la, problematizá-la ou criticá-la. Esse processo de mergulhar no real, tomar consciência da alienação, é o primeiro momento para atingir a consciência da necessidade de mudança qualitativa da prática. O ponto de partida é a insatisfação com a prática social existente, tanto geral como específica.

Os conceitos de prática social geral e prática social específica (no caso, educacional), transformação, conservação, contradição, superação, reiteração, catarse, mudança qualitativa, todo/parte, conteúdo/forma, quantidade/qualidade, etc. estão na base da análise do problema amplo, da formação do professor, apenas tocado, equacionado em parte, encaminhado no sentido de mostrar que há relação dialética/dialógica entre todo e a parte, entre a ação docente e discente.

Considerando o caráter histórico-circunstancial desta tese, afirmo que foi possível construir uma nova prática no interior da disciplina Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado. Houve mudança qualitativa na prática pedagógica da disciplina e alterações vêm ocorrendo no contexto do

unesp

curso, seu espaço concreto de existência formal-curricular[46]. Considerando o seu caráter dinâmico-processual que visa articular-se à totalidade do contexto, certamente poderá estar contribuindo no movimento de transformação, que se dá além dos limites da Universidade, enquanto práxis pedagógica.

Retomo às perguntas registradas nas páginas 11 e 12 e que deram origem e nortearam esta pesquisa-ação, para, a partir da prática reflexiva, respondê-las e extrair da experiência as lições aprendidas.

Primeira pergunta: Como reverter uma prática sedimentada, opaca e burocratizada da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no contexto da Licenciatura e do curso de Psicologia, para que esta disciplina seja valorizada e tenha significado no processo de formação profissional dos alunos?

Diria que cabe fundamentalmente ao professor responsável por qualquer disciplina ou área de conhecimento, a atitude primeira de buscar as razões, o sentido e a finalidade do seu trabalho e do seu projeto de ensino. Quem valoriza e compreende o seu pensar e o seu fazer, certamente tem condições de argumentar e agir de forma convincente. Como alguém pode querer para os outros o que não assumiu para si mesmo ou o que não tem para compartilhar?

O projeto de ensino deve expressar uma das dimensões do seu próprio projeto de vida. Reafirmo a concepção de que ser educador requer paixão, esperança e horizontes utópicos.

Quem acredita e assume uma causa, naturalmente empenha-se em conquistá-la, transformá-la e aprimorá-la. Na busca do sentido, das causas

---

[46] O processo de re-elaboração do projeto pedagógico do curso indicado no capítulo IV, continua em 1997, culminando no mês de outubro, com dois dias de estudos programados para o grupo de professores e funcionários, assim como para todos os alunos organizados por termo.
A Coordenação do Conselho de Curso elaborou um documento, síntese dos estudos realizados, que contém dados de diagnóstico e propostas de mudanças. Este será discutido em Assembléia Departamental, cumprindo assim mais uma etapa em direção à re-elaboração do projeto pedagógico, no qual a Licenciatura e especificamente a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado serão alvo de propostas.
Também merece registro a atuação da pesquisadora no Conselho de Curso, no que se refere à Comissão de Coordenação de Estágios. Na condição de professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado coube-me relatar numa reunião, na qual estavam presentes os professores supervisores dos estágios para a formação de Psicólogos, a proposta e os trabalhos realizados nesta disciplina, com o objetivo de socializar a prática pedagógica existente e apresentar para a Comissão de Estágios, as razões que justificam a necessária inclusão do Estágio da Licenciatura no conjunto das propostas de estágios do curso, visando um processo de formação profissional interdisciplinar.
Ficou acordado nesta reunião, que por ocasião da revisão do Regimento do Centro de Psicologia Aplicada, a referida proposta será formalmente instituída. Esta é uma decisão que certamente modificará o processo de formação do Psicólogo, que se pretende seja um Educador, habilitando-o com mais competências inclusive para a prática docente.

unesp

que movem as ações, se só houver espaço para as razões individuais do professor e este não se dispuser a olhar e sentir as razões da realidade que o cerca, provavelmente manterá uma prática pedagógica conservadora e destituída de significado para os alunos e a sociedade. É preciso ter sensibilidade para ouvir e sentir as razões e muitas vezes para perceber o próprio silêncio ou as agressões, que de alguma forma se manifestam e querem dizer algo que pede reflexão e mudança.

Para o bom andamento do processo pedagógico, cabe ao professor a tarefa de mediar o coletivo, de articular com competência todas as instâncias e pessoas envolvidas no processo educacional. O professor deve ser um agente articulador por excelência em função dos objetivos claramente delineados.

É importante salientar e alertar que o professor, os alunos, a escola e o curso são realidades existentes no mundo, num determinado espaço, produto de circunstâncias, condições estas que não justificam ser impossível ações transformadoras. Com competência técnica, perspicácia e discernimento para planejar segundo as condições reais, é possível intervir, construir, abdicando radicalmente da passividade que espera soluções prontas, obtidas sem luta.

Muitas vezes as razões externas como as precárias condições de trabalho e remuneração, a desvalorização profissional, a política educacional ineficaz são razões reais que habilmente passam a justificar o imobilismo, a desesperança, ao invés de instigar o desejo de luta e de conquistas. Afinal, quem constitui a maioria, embora muitas vezes adormecida e inconsciente? São aqueles que conquistaram o "reino da liberdade" ou aqueles que "o reino da necessidade" massacra e desumaniza? Por que não re-agir?

Segunda pergunta: Como proporcionar a formação de educadores-docentes competentes e compromissados com um ensino qualitativo de Psicologia no Ensino Médio?

Ser Educador-Docente competente e compromissado é uma opção que depende do licenciando decidir, cabendo ao professor proporcionar os elementos teórico-práticos que norteiam estas decisões. Observa-se que na própria proposta pedagógica do curso, a opção pela Licenciatura atende mais à ordem legal vigente do que às necessidades reais da formação do professor.

unesp

Assim acontece e embora muitos afirmem que Educação é prática social importante, esgota a discussão sobre o problema da Licenciatura, a afirmação de que os alunos não se interessam em querer ser professor; afinal é uma profissão tão desvalorizada!

É fundamental que o projeto político-pedagógico do curso defina e opere com clareza a opção pela Licenciatura e que os alunos conheçam e analisem a proposta desde o início da formação. Partindo desta condição inicial, ao longo das vivências curriculares os alunos deverão: obter os subsídios necessários e construírem participativamente com o corpo docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas ações sistemáticas e assistemáticas de ensino e aprendizagem, as competências científico-técnicas, interpessoais, organizacionais e políticas que a formação do profissional/cidadão requer. A função mediadora dos professores responsáveis pela formação profissional, é uma tarefa insubstituível a quem cabe estimular e coordenar coletivamente, de forma articulada, a construção das habilidades que o perfil do educador-docente requer na atualidade. Para formá-los será preciso ultrapassar os limites do mero "praticismo" e exercitar, a partir das condições reais dos alunos e do sistema sócio-educacional, em termos de uma prática pedagógica fundamentada em referencial teórico consistente.

É necessário evoluir de uma formação apenas crítica para o exercício criativo de elaborar propostas, olhando, repensando e intervindo na realidade que o aguarda e com a qual já inicia uma relação de intervenção e troca de experiências, tendo como objeto o ensino e a aprendizagem da área de conhecimento, para a qual se habilita.

Terceira pergunta: Como a prática pedagógica dos futuros professores poderá ser mediadora, visando a participação do aluno no processo de reconstrução da escola a serviço de uma sociedade menos desigual?

Diria que o primeiro passo seria vivenciar na própria Universidade esta prática pedagógica e não apenas "ouvir falar" ou "estudar sobre". A concepção de que "na prática a teoria é outra" não cabe mais no ideário pedagógico quando se propõe partir de uma prática social, problematizá-la fundamentando-a teoricamente para re-elaborá-la. Estas são etapas que naturalmente preparam os alunos e profissionais para exercer práticas inovadoras e conseqüentes.

unesp

Quanto ao aluno, é fundamental ser sujeito no processo ensino e aprendizagem, participando das etapas de diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e documentação da prática pedagógica, que conduzem sua formação profissional.

Refletir sobre a concepção de homem, sobre a visão de mundo, sobre as finalidades da educação e sobre os princípios da prática pedagógica, certamente estará alicerçando uma prática inovadora, que precisa contar com o engajamento consciente e competente de todos aqueles que estão envolvidos através da educação, na construção de uma nova escola que concomitantemente requer uma nova sociedade.

Quarta pergunta: Como desenvolver um processo de formação de professores que articule a Universidade com as Escolas de Ensino Básico?

Partindo do princípio de que ignorar a realidade para a qual a Universidade forma o profissional, equivale a caminhar sem saber para aonde ir. Não atender à necessária articulação Educação Básica-Educação Superior, dialeticamente pontos de partida e de chegada, é decididamente um engodo.

O princípio de uma educação solidária permite antever que o processo de formação precisa contar com a co-participação dos profissionais, com os quais os alunos egressos irão futuramente compartilhar o espaço no mercado de trabalho. Naturalmente a contra-partida da Universidade àqueles que acolhem e colaboram com os futuros profissionais é, no mínimo, o que se espera de uma Universidade democrática.

Dificuldades no campo de estágio não faltam, como por exemplo, a visão meramente burocrática, o descompromisso como instância co-responsável pela formação profissional, falta de infra-estrutura e condições para acolher o estagiário, o medo do professor de ser observado e criticado etc.

A experiência realizada no período de 1992 a 1996 demonstrou ser viável a realização de projetos de pesquisa e/ou de intervenção no campo de estágio, desde que atendam às necessidades do campo de aplicação, aos interesses dos alunos e às especificidades do curso e das disciplinas que compõem o currículo. É preciso romper com as formas tradicionais, de estágio diversificando criativamente alternativas de ação. A demanda é grande em relação ao potencial de oferta de estagiários, porém cabe às instituições formadoras a devida competência para intermediar as ações.

unesp

Quinta pergunta: Como atender às expectativas e necessidades dos alunos do curso de Psicologia, valorizando a dimensão do Psicólogo Docente-Educador?

O diagnóstico inicial sobre as intenções dos alunos, acompanhada cuidadosamente da avaliação processual e conclusiva, certamente é uma estratégia indispensável para criar um clima situacional favorável. Se a proposta é uma formação humanizadora, como ignorar a dimensão de Educador do profissional cidadão? Como afirma ALVES (1984) é preciso acordar o Educador, que no meu entender é um potencial inerente à natureza humana. A alienação, a "coisificação" deformam os homens que passam a não reconhecer e viver o potencial da sua condição de humanidade.

É preciso recuperar a importância da sala de aula como um espaço privilegiado, no qual a educação acontece de forma sistemática. Diria ser ali uma "linha de frente", dentre os espaços de luta existentes.

Sustenta esta convicção a afirmação de FERNANDES:

> " (...) a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura (...). Devemos dar um giro de 360 graus e situarmos o foco vital onde ele deverá estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola (e vice-versa). (1989: 26).

Concluo as lições vividas e aprendidas, apontando propostas que poderão se articular as condições existentes e contribuir na contínua busca de melhores condições para uma educação de qualidade, em relação ao ensino e à sociedade. Apresento enfocando-as no âmbito institucional da UNESP, aos Cursos de Graduação que mantém a Licenciatura e, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

De maneira sistematizada caberia às Licenciaturas:

1) refletir criticamente com o objetivo de operar mudanças exigidas pela nova LDB, articulando-se aos movimentos semelhantes, existentes nas demais

Universidades, associando-se às entidades de classe e demais fóruns de discussão que tratam do assunto;

2) propor, incentivar e viabilizar políticas institucionais, para as Licenciaturas, privilegiando frentes de ação como:

-os Centros de Apoio Pedagógico de Educação Continuada para a Educação Básica e Superior;

-os Projetos Coletivos Interdisciplinares de Pesquisa sobre Formação Docente e Prática Pedagógica;

-o Projeto Político-Pedagógico para os cursos, visando garantir a indissolubilidade ensino, pesquisa e extensão, priorizando núcleos temáticos;

-o trabalho coletivo, sustentando principalmente a atuação eficaz dos Conselhos de Curso e de Termo;

-a relação teoria e prática, privilegiando a interdisciplinaridade como estratégia do planejamento global e integrado das disciplinas e dos estágios em níveis progressivos ao longo do curso;

-as iniciativas que viabilizem a documentação, discussão, troca de experiências e convênios com instituições pertinentes à formação profissional.

Conforme VALE (1997), uma licenciatura minimamente estruturada, além de criar "pontes" com o conhecimento erudito, estruturado e com as disciplinas pedagógicas, deverá repensar os estágios participativamente congregando o esforço coletivo de várias disciplinas, num verdadeiro projeto de estágio, dentro do projeto político pedagógico da licenciatura.

Com base nesses pressupostos, seria tarefa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, articulada às demais disciplinas responsáveis direta pela formação pedagógica:

1) re-construir continuamente a prática pedagógica, particularmente diante das novas exigências de carga horária determinadas pelo artigo 65 da LDB de nº 9394/96;

2) aprimorar a prática pedagógica fundamentando-a na pedagogia histórico-crítica e libertadora, vivenciando a metodologia ação-reflexão-ação; enriquecendo o processo ensino-aprendizagem com diferentes procedimentos: mini-cursos para alunos ou professores, acompanhamento pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem, ciclos de palestra e/ou grupos de

unesp

estudos, contando com participação de alunos e professores do ensino médio e superior;

3) investir nos Projetos de Pesquisa e Intervenção no Ensino Básico e Superior, garantindo a indispensável fundamentação teórica, interagindo disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico;
4) repensar o ensino de Psicologia no ensino médio, compartilhando reflexões com suas instâncias responsáveis, considerando as concepções fundamentais que norteiam a educação e suas finalidades;
5) priorizar a formação do educador-docente, desempenhando função articuladora no curso de graduação;
6) documentar, discutir e divulgar as inovações pedagógicas, através de eventos, como "Semana da Educação", "Orientações Técnicas", "Semana da Psicologia", contando com a colaboração da Biblioteca do Campus e das frentes de comunicação social, como o Rádio, a Televisão, a Internet, o Áudio-visual[47].

Segundo VALE:

> "É no contexto da Licenciatura que o saber erudito recebe tratamento didático-pedagógico, adquirindo uma dimensão escolar apropriada segundo as características da população estudantil. É, enfim, no contexto da Licenciatura que a Prática de Ensino compõe, com outras disciplinas, quer de conteúdo específico, quer de conteúdo pedagógico, uma totalização (PENIN, 1988:62) que procura realizar a síntese de conhecimento sistematizado, reflexão e ação pedagógica." (1997:1).

A experiência com alunos do Curso de Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Ciências, no período de 1992 a 1996, permite-me responder positivamente à questão síntese da página 12. Sim, é possível intervir numa prática pedagógica cristalizada, preconceituosa e descompromissada e reverter uma situação de fato. É possível re-construí-la com o objetivo de despertar o aluno, futuro profissional/cidadão para a sua dimensão de Educador. É possível

---

[47] O grupo de pesquisa citado no capítulo III, gravou recentemente na Rádio UNESP, do Campus de Bauru, uma entrevista para o Programa Ciência em Debate. Deverá ir ao ar no próximo dia 09 de março de 1998 com o tema: "O Ensino da disciplina Psicologia no Ensino Médio".
Este programa foi apresentado como experiência inédita no último mês de abril, em Lisboa, no III Congresso Internacional de Jornalismo de Língua Portuguesa. Mais de 50 pesquisadores e docentes já participaram, divulgando à sociedade os resultados de seus trabalhos nas diversas áreas de conhecimento.

unesp

investir na qualificação de docentes competentes, portadores de condições para compartilhar da re-construção da sociedade, privilegiando as reais necessidades humanas e sociais.

Não se pode esperar passivamente mudanças estruturais da sociedade, sem que em diferentes níveis das práticas particulares se criem condições para a emergência de novas estruturas e novas maneiras de pensar, agir e sentir. Será preciso entender conforme afirma GOLDMAN, que:

> "(...) nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; (...) o pensamento nunca avança em linha reta pois tôda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mútuamente." (1979:5-6).

A sociedade sonhada e a educação pretendida não estão prontas à espera de sua simples apreensão; elas serão aquilo que o coletivo, através de diferentes práticas, fizerem para que o sonho se torne realidade pelo esforço, inteligência e argúcia de todos. Como afirma COELHO (1996) é preciso ter ousadia de inventar, de produzir nosso próprio caminho. A conquista da verdadeira liberdade é um desafio à reflexão e à prática de sujeitos históricos concretos. Conforme afirmou FREIRE (1997)[48]:

> "É preciso ter esperança. Diante das barbaridades está o desafio para não perder a esperança. (...) Viemos para mudar o mundo (...). Não há intervenção sem esperança". (grifo nosso).

"O primado da práxis, a reflexão crítica, a utopia enquanto inspiração de todas as possibilidades são elementos fundamentais que permitem organizar e viabilizar, operacionalmente, a esperança". (DAIBEM, 1991:V).

---

[48] Depoimento transcrito de entrevista proferida pelo educador Paulo FREIRE, na televisão, canal Rede Vida, em 22/04/97.

unesp

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J.S. de. A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990) - destaque para a Prática de Ensino. **Boletim do Departamento de Didática**, UNESP, Araraquara, 1993, Ano XI, n. 9.

ALMEIDA, J.S. de. **Formação de professores do 1º grau: A prática de ensino em questão**. São Carlos, 1991. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos.

ALTHUSSER, L. **Sobre o trabalho teórico**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978. 85 p.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984. 87 p. (Coleção polêmicas de nosso tempo, 1).

BARCELOS, E.S., FRIZZO, M.N. **Prática de ensino e estágio supervisionado**. Ijuí:Inijuí, 1989, 49 p.

BERNARDO, M.V.C (org.). **O Ensino Noturno na UNESP**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996, 275 p.

BERNARDO, M.V.C. **Re-vendo a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1986, 138 p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 252 p.

unesp

BUCHALA, M.S.C.N. **Análise de uma proposta para o ensino de psicologia no 2º grau**. Campinas, 1991. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

CANDAU, V.M.F. (coord.). **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; 1987. 93 p.

CASTRO, A.D. de. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n. 100, p. 627-52, 1974.

COÊLHO, I.M. **Realidade e Utopia na Construção da Universidade**: Memorial Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1996. 153 p.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990, Águas de São Pedro. Anais ... São Paulo: UNESP, 1990.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2, 1992, Águas de São Pedro. Anais ... São Paulo: UNESP, 1992.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994, Águas de São Pedro. Anais ... São Paulo: UNESP, 1994.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4, 1996, Águas de São Pedro. Anais ... São Paulo: UNESP, 1996.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO, SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1984.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO, SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Psicologia no ensino de 2º grau**: uma proposta emancipadora. São Paulo: EDICON, 1986. 183 p.

unesp

COUTINHO, C.N. **A democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980. 118 p.

COUTINHO, C.N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**, n. 4, 1995, p. 5-17.

CUNHA, M.I. da. A Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Formação e Profissionalização do Educador**. Florianópolis. Anais, vol. II: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 357-62.

CURY, C.R.J. **Ideologia e Educação Brasileira -** católicos e liberais. São Paulo, Cortez e Moraes: 1978, 201 p.

DAIBEM, A.M.L. **A municipalizarão do ensino de primeiro grau:** contradições políticas e administrativas. Piracicaba, 1991. 130 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

DAIBEM, A.M.L. et al. **Caracterização dos professores de psicologia do 2º grau da 7ª Região Administrativa do Estado de São Paulo**. Bauru: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências, 1997. 86 p.

DAIBEM, A.M.L. et al. **Programa Jovem Primeiro Emprego:** experiência de Bauru, São Paulo: SENAC, 1981, 44 pág., (Documentos de trabalho, 10).

DAMASCENO, A. et al. **A Educação como ato político partidário**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 247 p.

DEBENEST, M. Depoimento - Manacorda. **Revista ANDE**, v. 5, n. 10, p. 59-64. 1986.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. 102 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

unesp

EZPELETA, J., ROCKWEELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. 93 p.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica.** 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967, 345 p.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Educação contemporânea). 264 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 149 p.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 93 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 218 p.

FREIRE, P. Alfabetização e cidadania. **Revista educação municipal**, v. 1, n.1, p. 6-15, 1988.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia -** o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 224 p.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Formação e Profissionalização do Educador. Florianópolis. **Anais**, vol. II: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 353-62.

FRIGOTTO. G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.

unesp

3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 11. p. 71-90. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola).

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola:** alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993. 100 p.

GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 11. p. 93-115. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola).

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, 182 p.

GANDIN, D. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 1988, 178 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 78 p. (Primeiros passos, 193).

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 197 p.

GRAMSCI, A. **As cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 420 p.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, 341 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KAWAMURA, L. K. Ciência, tecnologia e educação nos 100 anos de República. **PRO-posições**, v. 2, p. 36-49, 1990.

unesp

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1990, 305 p.

LIBÂNEO, J.C. Anotações sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. In: **I Seminário de Prática de Ensino da Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Goiás, 1988, 06 p. (mimeografado).

LIBÂNEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. **Revista ANDE**, v. 3, n. 6. 1983, p. 11-19.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: CUNHA, M.C.A.A. (Coord.). O Diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992, p. 115-125 - (Idéias, 15).

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995. 320 p.

MARQUES, M.R.A., DAIBEM, A.M.L. O processo de desalienação na escola. **Mímesis**, v. 18, n.1, p. 127-42, 1997.

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política-Berlim, 1857. In: **Os Pensadores**, Nova Cultural, São Paulo, 1996, p. 39-40.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. 142 p.

MASETTO, M.T. Aula na Universidade. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Formação e Profissionalização do Educador**.

unesp

Florianópolis. Anais, vol. II: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 323-30.

MEDELLIN. **Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano**. São Paulo: Edições Paulinas, 1970, 74 p.

MINGUILI, M. G. O desejo do futuro como articulador das atividades de um curso. In: **Circuito PROGRAD: As atividades de seu curso atendem ao perfil do profissional a ser formado?** 5, 1996, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 27-40.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976. (Reimpressão), 400p.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, **Referências Bibliográficas**. 1994. v. 2. 60 p.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DA UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, **Dissertações e teses** - Do trabalho científico ao livro. 1994. v. 4. 93 p.

NORONHA, O.M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 11. p. 137-43. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola).

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTEL, S. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 71-106.

unesp

PAGOTTO, M.D.S. **A UNESP e a formação de professores**. Campinas, 1995. 278 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983, 368 p.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática ?** São Paulo, Cortez: 1994, 200 p.

PIMENTA, S.G. (Org.) et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. 134 p.

REIS FILHO, C. dos. **A Educação e a Ilusão Liberal:** origens do ensino público paulista. Campinas: Editores Associados, 1995. 244 p. (Coleção Memória da Educação).

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira -** a organização escolar. São Paulo: Cortez. 1978, 139p.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil:** 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978, 267 p.

SAINT - EXUPÉRY, A. **Terra dos Homens**. Rio de Janeiro, 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968, 115 p.

SANTOS, L.L. de C. Concepções de Ensino e Formação Docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Formação e Profissionalização do Educador**. Florianópolis. Anais, vol. II: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996, p. 305-10.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas Curriculares de psicologia e psicologia**

unesp

da educação para os cursos da habilitação específica para o magistério. São Paulo: SE/CENP, 1990. 151 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta preliminar para as disciplinas**: didática/prática de ensino e estágio. 2. ed. São Paulo: HEM/CEFAM, 1990. 30 p.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (Coord.) **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. A estrutura do ensino na universidade brasileira. **Revista ANDE**, v. 1, n. 5, 1982, p. 52-5.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 27. ed. Campinas: Editores Associados, 1993, 104 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40), 112 p.

SEVERINO, A.J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista ANDE**, v. 10, n. 17, p. 29-40. 1991.

SEVERINO, A.J. Filosofia da educação. In: FDE (Org.). **Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino:** formação geral. São Paulo: FDE, 1992. p. 3-9.

SILVA JÚNIOR C.A. (Org.). CIRCUITO PROGRAD. O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial? 6, 1996, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 169 p.

unesp

SILVA JÚNIOR, C.A. (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p.

SILVA, E.T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 84 p. (Coleção polêmica do nosso tempo, 34).

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

STANGHERLIM, R. **Trocas Psicopedagógicas**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 1993. (Projeto apresentado para a disciplina Prática de Ensino do Curso de Psicologia) (mimeografado).

TANURI, L.M. et al. Articulação entre bacharelado e licenciatura na UNESP: uma proposta. **Didática**, v. 19, p. 39-45, 1983.

TANURI, L.M. et al. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. (Estudos e Documentos), 234 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 108 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Desenvolvimento qualitativo e integrado:** Proposta de Gestão. São Paulo: s.n., 1992, 14p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Projeto do Encontro de Professores e Representantes de Alunos do curso de Psicologia -** O cursos de Psicologia: sua estrutura e funcionamento. Campus de Bauru: s.n., 1993(A), 10 p. (mimeografado).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogos**. Bauru: s.n., 1995(A), 42 p (mimeografado).

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Proposta de Gestão para a Reitoria da UNESP**. São Paulo: s.n., 1996, 14 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Relatório de Avaliação do curso de Psicologia**. Bauru: s.n., 1990. 116 p. (mimeografado).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Simpósio de Licenciatura:** Prática de Ensino em Questão - documento final. São Paulo, s.n., 1993(B), 10 p. (mimeografado).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências. **Subsídios para o II Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP:** cursos de Licenciatura e Formação de Psicólogos. Bauru, s.n., 1995(B), 13 p. (mimeografado).

VALE, J.M.F. do. A pedagogia de Paulo Freire: a busca da unidade de Pensamento e Ação. In: BERNARDO, M.V.C. (org.) et al. **Pensando a Educação:** ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Editora da UNESP, 1989. p. 41-6.

VALE, J.M.F. do. **A prática de Ensino e a licenciaturas**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 1995. (mimeografado).

VALE, J.M.F. do. Educação popular? Educação Escolar? Para onde iremos? In: **Universidade e Sociedade**, n. 7, p. 36-41, 1994.

VALE, J.M.F. do. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: **Circuito PROGRAD: O projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?**, 3, 1995, São Paulo. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 2-20.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995(A), 94 p. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Plano de Ensino - Aprendizagem e Projeto Educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995(B), 168 p. (Cadernos pedagógicos do Libertad, 1).

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 454 p.

VIEIRA, T.A.M. A Integração das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas para a formação de profissionais competentes e socialmente compromissados, In: **Circuito PROGRAD: As atividades de seu curso atendem ao perfil do profissional a ser formado?**, 5, 1996, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 63-9.

unesp

ANEXOS

Caracterização dos Professores de Psicologia do Segundo Grau da 7ª Região Administrativa do Estado de São Paulo

Questionário para Alunos Egressos

Estamos realizando uma pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores de Psicologia do 2º grau, buscando identificar suas necessidades e dificuldades. Para subsidiar a análise das informações obtidas, solicitamos que preencham o questionário a seguir. Assumimos o compromisso de discutir com você os resultados obtidos assim que tabulados e analisados.

Esperando contar com sua colaboração, agradecemos.

Número do Questionário: _____
Termo: _____

Escola onde cursou disciplina de Psicologia no 2º grau?

_____

Cidade:

_____

Período: 19____ a 19____.

1) Você cursou disciplina de Psicologia no 2º grau?
( ) SIM ( ) NÃO

Se você respondeu "SIM" à questão anterior, responda as questões abaixo:

2) Assinale qual(is) disciplina(s) foi(ram) cursada(s):

( ) Psicologia
( ) Psicologia Aplicada à Educação ou Psicologia Educacional
( ) Psicologia do Desenvolvimento ou Psicologia do Desenvolvimento da Criança
( ) Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar
( ) Psicologia das Relações Humanas ou Relações Humanas
( ) Psicologia do Trabalho
( ) Psicologia do Excepcional
( ) Outras: Especifique: _____

3) Escreva, resumidamente, sobre o conteúdo estudado nas disciplinas cursadas.

_____
_____
_____

4) Do conteúdo que você estudou, qual(is) considerou mais importante para sua formação pessoal e profissional? E o menos importante?

_____
_____
_____

5) Quais conteúdos você considera importante para sua vida pessoal e profissional e que não estiveram contidos nos programas das disciplinas cursadas? Se você cursou mais de uma disciplina na área de Psicologia, cite os conteúdos para cada disciplina.

_____
_____
_____
_____

unesp

6) Quais sugestões você daria para melhorar o Ensino de Psicologia no 2º grau?

7) Descreva como eram desenvolvidas as aulas de Psicologia e se os procedimentos e recursos adotados favoreciam o processo ensino/aprendizagem.

8) Você considera que o contato com o conteúdo das disciplinas cursadas influenciou sua opção pelo curso de Psicologia - Licenciatura e Formação de Psicólogo?

9) Estudar Psicologia no 2º grau: _____

10) Se você considera importante acrescentar mais informações, utilize o espaço abaixo:

Caracterização dos Professores de Psicologia do Segundo Grau da 7ª Região Administrativa do Estado de São Paulo

Questionário para Professores

n° ☐☐☐

DADOS PESSOAIS

☐☐

cola _____

☐

ELEGACIA DE ENSINO _____

☐

1 sexo: 1. ( ) masculino 2. ( ) feminino

2 Faixa Etária:

1. ( ) menos de 18
2. ( ) 18 a 25
3. ( ) 26 a 30
4. ( ) 31 a 35
5. ( ) 36 a 40
6. ( ) 41 a 45
7. ( ) 46 a 50
8. ( ) 51 a 55
9. ( ) mais de 55

3 Estado Civil : ☐

1. ( ) solteiro
2. ( ) casado ou outra forma de união
3. ( ) Separado, Desquitado, Divorciado, ou Viúvo

4 Lugar em que você nasceu:

Cidade _____ CEP_____ ☐☐☐

Estado _____ ☐☐

5 Cidade em que você mora _____ ☐

I - PRÁTICA PEDAGÓGICA

Atenção: Ao responder às questões desta seção, considere a sua prática pedagógica nesta escola especificamer

6 Atualmente você: (assinale todas as alternativas que correspondem ao seu caso) . ☐

1. ( ) Lê jornais com freqüência
2. ( ) tem biblioteca pessoal
3. ( ) compra livros especializados
4. ( ) Lê livros que analisam o fenômeno educacional e/ou problemas de ensino
5. ( ) Faz regularmente pesquisa bibliográfica
6. ( ) Tem horário disponível para preparar aulas
7. ( ) Estuda temas educacionais
8. ( ) Atualiza-se constantemente em relação ao conteúdo de sua disciplina.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

n° | | | |

Analisando suas atividades em sala de aula atualmente, e, nesta escola, manifeste-se em relação às afirmações a seguir s de não, sim, não julgo necessário para minha atividade, ou se julgo importante e/ou necessário, porém tenho dificuldade zí-las, colocando um **x** nas colunas respectivas ao lado de cada uma das afirmações.

ções	NÃO	SIM	NÃO JULGO NECESSÁRIO	JULGO IMPORTANTE E/OU NECESSÁRIO PORÉM TENHO DIFICULDADE
a chamada				
exercícios escritos				
exercícios do livro texto				
menta e analisa somente os erros dos alunos				
menta os acertos dos alunos				
arece para os alunos, no início da disciplina e/ou unidade, quais os s que você utilizará para avaliá-los				
ndo o rendimento do aluno é insatisfatório, você procura analisar classe e com o aluno, as possíveis causas desse resultado				
municа sempre a cada aluno o resultado de sua avaliação				
seja provas e/ou outros tipos de avaliação de forma que os alunos a reproduzir corretamente o conteúdo de suas aulas e/ou livro texto.				
aneja suas provas de forma que os alunos apliquem os mentos obtidos em situações outras, que não as analisadas em ula.				
a preferencialmente por aulas expositivas.				
rma aos alunos a respeito dos objetivos a serem atingidos na e/ou disciplina.				
stratégias que adota em sala de aula visam mais ao atendimento al que ao grupal				
era cada unidade ou tópicos com uma síntese.				
ciona os assuntos com as experiências dos alunos.				
cura elogiar os alunos que reproduzem corretamente o que foi em aula.				
cura elogiar os alunos que manifestam as mesmas posições que ende em sala de aula.				
ora e/ou utiliza material didático diversificado nas suas aulas.				
xperiências diversas em sala de aula.				
a recursos audiovisuais em suas aulas				
a aos alunos como e onde encontrar fontes adicionais sobre o estudado.				
ra discutir com cada aluno as dificuldades por ele apresentadas.				
que os alunos realizem pesquisas fora de sala de aula para de informações adicionais sobre a matéria.				
todas as informações adicionais fornecidas pelos alunos.				
exclusivamente apostilas e/ou livros-texto para uniformizar as es a serem transmitidas aos alunos.				
rma cada unidade com as unidades anteriores e com os objetivos isciplina.				

unesp

n° | | | |

...ÇÕES	NÃO	SIM	NÃO JULGO NECESSÁRIO	JULGO IMPORTANTE E/OU NECESSÁRIO PORÉM TENHO DIFICULDADE
...dapta sua programação de acordo com cada situação.				
...ncentiva os alunos a ajudarem os colegas que apresentam ...ldades quanto à matéria.				
...exigente quanto ao cumprimento do programa, quanto ao conteúdo ...dominado pelos alunos.				
...ia condições para que os alunos descubram as relações entre a ...ia estudada e as demais matérias às quais estão expostos.				
...s provas, inclui questões que indiquem o domínio pelos alunos, de ...mações relativas ao assunto, que não foram tratadas em sala de aula.				
...enta evitar que alguns alunos monopolizem as discussões em sala de				
...strutura freqüentemente suas aulas de forma a tornar possível ...s e trocas constantes entre você e seus alunos.				
...aliza trabalhos em pequenos grupos.				
...speita as opiniões de cada aluno.				
...coraja os alunos que falam pouco a participarem ativamente da				
...ontrola a disciplina mandando o aluno para fora de classe e/ou ...sar com autoridade da escola.				
...ia condições de forma que os alunos respeitem as opiniões uns dos ...				
...m o objetivo de conseguir dos alunos um melhor desempenho, utiliza ...ecurso repreensão em sala de aula e ameaça de reprovação, quando julga ...rio				
...ontrola a disciplina dando tarefas adicionais, prova surpresa, ...da oral e/ou atribuindo pontos negativos.				
...ia condições para que as perguntas dos alunos sejam respondidas ...própria classe.				
...sponde diretamente a cada pergunta dos alunos.				
...ostra que há diversas explicações para um mesmo fenômeno e/ou ...nalisado.				
...cha desnecessário que as idéias levantadas durante as discussões dos ...s tenham uma síntese.				
...rnece a todos os alunos possibilidade de participação no poder ...ão de sua classe.				
...companha individualmente cada aluno na aprendizagem de cada ...ído.				
...upa a maior parte do tempo da aula expondo o conteúdo de cada ...				
...qüentemente o tempo gasto para instalar e manter a disciplina entre ...os ocupa grande parte do tempo da aula.				
...ia que os alunos indisciplinados, geralmente, são mais fracos e não ...ndições de acompanhar a matéria.				
...ende que a solução para o problema de indisciplina seria a criação ...es homogêneas.				
...nalisa com a classe os possíveis motivos que levam os alunos a ...ndisciplinados.				
...a que o desinteresse pela matéria pode gerar a indisciplina.				
...a que o desinteresse pela escola pode gerar a indisciplina.				
...a que a indisciplina está relacionada com tipos de aula que não ...expositivas.				

unesp

n° | | | |

AÇÕES	NÃO	SIM	NÃO JULGO NECESSÁRIO	JULGO IMPORTANTE E/OU NECESSÁRIO PORÉM TENHO DIFICULDADE	
Acha que há alguma relação entre classe social baixa do aluno, ciplina na aula e desempenho insatisfatório.					
Acha que há alguma relação entre classe social alta do aluno, ciplina na aula e desempenho insatisfatório					
disciplina consiste em conversar em sala de aula, levantar do lugar e e educação.					
cha que há um interesse geral do aluno pela disciplina que leciona					
cha que há um interesse geral dos alunos para freqüentar a escola e erem bem sucedidos.					
etermina normas de conduta ou comportamento para os alunos em s.					
stifica o plano de ensino desenvolvido em termos do que é pedido e das necessidades acadêmicas futuras do aluno.					
termina conteúdo e procedimentos sem consultar os alunos.					
nte opinião ou ponto de vista pessoal sobre os assuntos tratados em					
almente circula pela classe para atender alunos ou grupos.					
brincadeiras para relaxar a tensão.					
ntém-se calado aguardando silêncio, antes de iniciar qualquer tipo idade em classe.					
critérios próprios para julgar ou avaliar o comportamento dos em sala de aula.					
oraja os alunos a superarem suas dificuldades.					

ais os três principais elementos que você considera ao planejar suas aulas ?

1. ( ) Livros didáticos
2. ( ) Literatura relativa à sua área de trabalho
3. ( ) Programa fornecido pela escola

roposta curricular da Secretaria da Educação de São Paulo
5. ( ) Planos de ensino já existentes na escola
6. ( ) Avaliação da execução do seu plano de ensino anterior
7. ( ) Experiência pessoal
8. ( ) Experiência dos colegas
9. ( ) Outros _____

_____

onte a principal fonte em que você se baseia para elaborar seu plano de ensino ?

1. ( ) Nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação - São Paulo
2. ( ) Numa teoria pedagógica escolhida pela direção da escola
3. ( ) Numa teoria pedagógica escolhida pela equipe de professores
4. ( ) Outra (s).. Qual ? _____

_____

é solicitado para participar da elaboração do plano escolar ?

1. ( ) Nunca
2. ( ) Algumas vezes
3. ( ) freqüentemente
4. ( ) sempre

unesp

n° ☐☐☐

11 As dificuldades que você sente em sala de aula foram contempladas na elaboração do plano escolar ? ☐

1. ( ) Não
2. ( ) Algumas vezes
3. ( ) Freqüentemente
4. ( ) Totalmente

Porquê ? _____ ☐☐

_____

12 Seu plano de ensino tem relação com o plano escolar ? ☐

1. ( ) Nenhuma
2. ( ) Pouca
3. ( ) Muita
4. ( ) Total

Porquê ? _____ ☐☐

_____

13 O plano de ensino contribui para sua atividade em sala de aula ? ☐

1. ( ) Nada
2. ( ) Pouco
3. ( ) Muito
4. ( ) Totalmente

Porquê ? _____ ☐☐

_____

14 Vários são os fatores que podem interferir na forma de atuação do professor. Manifeste a sua opinião quanto à importância que tores abaixo listados tiveram/têm ou não, na sua forma de atuação, assinalando com um **X** as colunas respectivas.

TORES	NÃO	NÃO SE APLICA	SIM	
s conteúdos das disciplinas pedagógicas dos cursos das Licenciaturas.				
A prática de ensino e os estágios que você fez enquanto estudante.				
rocedimentos de professores seus que você considerava ótimos quando na Faculdade/Universidade.				
rocedimentos de seus professores, considerados por você como ótimos anto freqüentava escolas de 1° . e/ou 2°. graus				
comportamentos de seus colegas de trabalho antigos e atuais.				
tros . Quais ?				

unesp

n° | | | |

5 Vários são os fatores que parecem contribuir para a deterioração da qualidade do processo ensino -aprendizagem. Manifeste a opinião em relação a cada um dos fatores abaixo listados, colocando um **X** nas colunas **Concordo** ou **Discordo.**

RES	DISCORDO	CONCORDO	
ambiente familiar dos alunos é desestimulador.			
Os alunos são mal alimentados, desnutridos, têm pouca higiene e são mal idos			
saúde dos alunos é precária.			
s pais tentam interferir na escola.			
muita competição entre os alunos.			
problemas sérios e constantes de indisciplina entre os alunos			
alunos são freqüentemente apáticos			
classes são muito numerosas			
mpossível atender individualmente a cada aluno.			
uito tempo de aula é gasto para se tentar manter a disciplina			
falta de motivação em sala de aula.			
TV, o cinema, dentre outros, oferecem informações e conteúdos nem sempre ma correta.			
escola oferece informações e conteúdos nem sempre abordados de forma e/ou adequada.			
professores têm condições precárias de trabalho.			
professores têm pouca liberdade quanto à tomada de decisões relativas a: seleção os didáticos, organização e sequenciação do conteúdo da matéria, formas ivas de avaliação e elaboração de programas.			
aulas são muito interrompidas.			
alunos faltam muito.			
alunos mudam de escola freqüentemente.			
corpo docente flutua muito de ano para ano.			

Você adota livro didático ?

1. ( ) Não
2. ( ) Sim

porquê ? _____

_____

Você alterou sua forma de trabalhar com a classe depois da veiculação da Proposta Curricular para o ensino de Psicologia e ia da Educação elaborada pela Cenp.

1. ( ) Não

porquê ? _____

_____

unesp

n° [ ][ ][ ]

2. ( ) Sim Como ? _____ [ ][ ]

_____

_____

_____

8 Há várias formas pela quais a/s Universidade/s poderia/m contribuir para a melhoria do ensino público. Assinale, dentre as abaixo adas, **cinco** que você considera como sendo as mais importantes

01. ( ) Preparando melhor os futuros professores da rede
02. ( ) Oferecendo cursos de atualização aos professores
03. ( ) Através de projetos de integração entre a Universidade, as escolas de 1°. e/ou 2°. graus e a comunidade.
04 . ( ) Oferecendo treinamento
05 . ( ) Oferecendo assessoria constante através da DE
06. ( ) Com serviços de assessoria direta aos professores.
07. ( ) Com o desenvolvimento de material didático
08. ( ) Realizando palestras com os pais de alunos.
09. ( ) Realizando palestras com os professores
10 ( ) Promovendo encontros e seminários
11 ( ) Dando prioridade à Licenciatura
12 ( ) Analisando resultados de projetos com os professores da rede
13 ( ) Priorizando, no Curso de Psicologia, a formação de pessoal especializado para o ensino.
14 ( ) Pesquisando questões específicas das escolas e elaborando propostas de intervenção
15 ( ) Estabelecendo parceria continuada entre escola de 1°., 2°. e 3°. graus
16 ( ) Outros:_____

[ ][ ]
[ ][ ]
[ ][ ]
[ ][ ]
[ ][ ]

_____

_____

9 Quais as possíveis contribuições que a/s Universidade/s poderia/m oferecer ao seu trabalho ?

1. ( ) Revisão de conteúdos específicos das diferentes áreas.
2. ( ) Discussão de aspectos pedagógicos gerais.
3. ( ) Avaliação de material didático existente.
4. ( ) Discussão de critérios de avaliação
5. ( ) Discussão de métodos e técnicas voltados para as diferentes áreas de conteúdo específico

[ ]
[ ]
[ ]
[ ]
[ ]

6 ( ) Outras:_____ [ ][ ]

_____

_____

Quais os temas ou assuntos que você considera urgentes ou imprescindíveis para serem tratados conjuntamente com a sidade ?

1 . _____ . [ ][ ]

2. _____ [ ][ ]

3. _____ [ ][ ]

4. _____ [ ][ ]

5. _____ [ ][ ]

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

n° | | | |

11 Analisando seu curso de formação, manifeste-se em relação às afirmações a seguir em termos de sim ou não conforme se quem ou não a experiência vivida nestes cursos.

MAÇÕES	NÃO	SIM	
O conteúdo das disciplinas estudadas fornecem subsídio básico paro o envolvimento de sua ação docente.			
s disciplinas pedagógicas garantiram repertório básico para o desenvolvimento de tividade docente.			
s disciplinas favoreceram sua atividade no que se refere a: - Estabelecimento de objetivos			
Seleção e ensino do conteúdo.			
Identificação e utilização de procedimentos e recursos de ensino			
Identificação e utilização de estratégias de avaliação			
rocedimentos de professores seus que você considerava ótimos quando estava na dade/Universidade interferiram na sua forma de atuação			
A disciplina Pratica de Ensino favoreceu as condições básicas para o envolvimento de sua atividade docente.			

	NÃO	SIM	
s estágios supervisionados curriculares contribuíram para o desenvolvimento de atividades pedagógicas ?			

Quais estágios e atividades foram desenvolvidas no mesmo ?

_____ ☐☐

_____

_____

Quais atividades pedagógicas foram favorecidas?

_____ ☐☐

_____

_____

_____

	NÃO	SIM	
s atividades extra-curriculares contribuíram para o desenvolvimento de atividades pedagógicas ?			

Quais foram as atividades extra-curriculares ?

_____ ☐☐

_____

ais atividades pedagógicas foram favorecidas?

_____ ☐☐

_____

_____

unesp

HISTÓRICO ESCOLAR

. Indique a sua formação escolar

	Escola		período		ano		Nome da escola e cidade
	publica	particular	diurno	noturno	início	término	
rau							
4a. séries mário)							
8a. séries sio)							
au (normal ou stério)							
rau gial)							
rau ico)							
reza ou etivo 1o grau							
reza ou tivo 2o. grau							

. Qual o seu primeiro curso superior ?

Curso: _____ ☐☐

Ano de início e término: de 19_____ a 19_____ ANOI ☐☐ ANOT ☐☐

Licenciatura: 1. ( ) Curta 2. ( ) Plena ☐

Bacharelado: 1. ( ) Sim 2. ( ) Não ☐

Nome da Faculdade: _____ ☐☐

_____

Tipo de instituição: 1. ( ) Pública 2. ( ) Particular ☐

Período: 1. Diurno ( ) 2. ( ) Noturno ☐

Cidade: _____ ☐☐

Como você avalia este curso: ☐

1. ( ) Insuficiente
2. ( ) Regular
3. ( ) Bom
4. ( ) Ótimo

Justifique:_____ ☐☐

_____

_____

unesp

Q. 24 Você realizou outro curso superior ou complementação/habilitação:

1. ( ) não 2. ( ) Sim

Se sim:

Curso: _____

Ano de início e término: de 19_____ a 19_____ ANOI ANOT

Nome da Faculdade: _____

_____

Tipo de instituição: 1. ( ) Pública 2. ( ) Particular

Período: 1. ( ) Diurno 2. ( ) Noturno

Cidade: _____

Como você avalia este curso:

1. ( ) Insuficiente
2. ( ) Regular
3. ( ) Bom
4. ( ) Ótimo

Justifique: _____

_____

Q. 25 Dentre as alternativas abaixo, assinale com um **1.** para **NÃO** **2.**para **SIM** em todas as que se aplicam ao seu caso:

1. ( ) Estou realizando outro curso universitário
Qual ? _____

2. ( ) Concluí cursos de aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)
Quais ?

nome do curso	nome da instituição	ano
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. ( ) Concluí curso de especialização (mínimo 360 horas)

Qual ? _____

Instituição: _____

Ano: _____

4. ( ) Concluí curso de mestrado. Área : _____

Instituição: _____

Ano: _____

unesp

n° ☐☐☐

5. ( ) Estou fazendo curso de mestrado. Área : _____ ☐

Instituição: _____ ☐☐

6. ( ) Concluí curso de Doutorado. Área : _____ ☐

Instituição: _____ ☐☐

Ano: _____ ☐☐

7. ( ) Estou fazendo curso de Doutorado. Área : _____ ☐

Instituição: _____ ☐☐

Q. 26 Você tem participado de Cursos promovidos pela Secretaria de Educação ou em outras instituições nos últimos cinco anos ?

1. ( ) Não 2. ( ) Sim ☐

Se Sim, denomine-os:

Nome do curso ☐☐	Instituição ☐☐	Ano ☐☐	Carga Horária ☐☐

Se não, por quê ? ☐☐

_____

_____

Q. 27 Você pretende fazer mais algum curso ? Sobre qual assunto ?

1. Não 2..Sim

1. ( ) Metodologia de Ensino ☐
2. ( ) Tecnologia Educacional ☐
3. ( ) Conteúdo específico da sua disciplina/série ☐
4. ( ) Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação ☐
5. ( ) Psicologia da Aprendizagem/Desenvolvimento ☐
6 ( ) Outros. Quais ?_____ ☐

_____

_____

7. ( ) Não pretendo participar de cursos ☐

unesp

n° ☐☐☐

- HISTÓRICO OCUPACIONAL

28 Em que faixa de idade você começou a trabalhar ? ☐

1. ( ) Menos de 14 anos
2. ( ) Entre 14 e 17 anos
3. ( ) Entre 18 e 21 anos
4. ( ) Mais de 21 anos

29 Qual o seu primeiro emprego ? _____ ☐☐

_____

Quais as funções e atividades que você desempenhava: _____ ☐☐

_____

_____

30 Há quanto tempo você leciona ?

1. ( ) Pré -escola: _____ ☐☐
2. ( ) Primeiro grau _____ ☐☐
3. ( ) Segundo grau: _____ ☐☐
4. ( ) Supletivo: _____ ☐☐
5. ( ) Ensino Especial: _____ ☐☐
6. ( ) Superior: _____ ☐☐

31 Qual a sua situação funcional no ensino ? ☐

1. ( ) CLT ☐
2. ( ) Efetivo ☐
3. ( ) O. F. A. ☐
4. ( ) ACT ☐
5. ( ) Estável ☐
6. ( ) Outra. Qual ? _____

Se você indicou mais de uma categoria, dê esclarecimentos que você julgue importantes: _____ ☐☐

_____

_____

n° | | | |

Q. 32 Quanto tempo (horas / semanais) dedica à atividade docente de Psicologia

1. ( ) Horas/aula _____

2. ( ) Planejamento, estudo e correção de trabalhos. provas etc. _____

3. ( ) Total: _____

4. ( ) Outra (s) Atividades Total de horas: _____

Q. 33 Quantas horas/aula semanais você ministra em escola particular, fundações ou escola municipal ?

1. ( ) Não leciono em escola particular ou outras.

2. ( ) _____ horas semanais.

Q. 34 Em quantas escolas você trabalha ?

1. ( ) Uma
2. ( ) Duas
3. ( ) Três
4. ( ) Quatro
5. ( ) cinco

35 Essas escolas são :

1. ( ) Pública (s) estadual (is). Quantas ? _____

2. ( ) Municipais. Quantas ? _____

3. ( ) Particular (es) Quantas ? _____

4. ( ) Fundações tipo SESI, etc. Quantas ? _____

36 Se Você exerce alguma atividade de psicologia além do magistério assinale qual.

1. ( ) Psicologia escolar
2. ( ) Psicologia organizacional
3. ( ) Psicologia clínica
4. ( ) Saúde Pública
5. ( ) Outras. Qual ? _____

_____

Há quanto tempo _____

Quanto tempo você dedica a (s) atividade (s) assinalada (s) : _____

37 Disciplinas que leciona geralmente:

1. ( ) 2o. grau:

1a. série _____

_____

_____

n° ☐☐☐

2a. série _____ ☐☐☐

_____

_____

3a. série _____ ☐☐☐

_____

_____

4a. série _____ ☐☐☐

_____

_____ ☐☐☐

2. ( ) Ensino Supletivo: _____

_____

Q. 38 Experiências docentes anteriores à atual:

disciplina	quanto tempo lecionou	
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐

Q. 39 Disciplinas que está lecionando em 1995:

disciplinas	séries e graus	
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐
_____	_____	☐☐☐☐

Q. 40 Número aproximado de alunos com que trabalha

1. ( ) Escola pública estadual _____ alunos ☐☐☐☐
2. ( ) Escola particular _____ alunos ☐☐☐☐
3. ( ) Escola municipal _____ alunos ☐☐☐☐
4. ( ) Outras: _____ alunos ☐☐☐☐

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

n° ☐☐☐

Q. 41 Número de classes com que trabalha:

1. ( ) Escola pública estadual _____ classes ☐☐☐
2. ( ) Escola particular _____ classes ☐☐☐
3. ( ) Escola municipal _____ classes ☐☐☐
4. ( ) Outras: _____ classes ☐☐☐

Q. 42 Tempo de magistério:

1. ( ) Tempo total de magistério _____ __ anos ☐☐
2. ( ) Tempo total em escola pública estadual _____ anos ☐☐

Q. 43 Há quanto tempo você ensina Psicologia no 2o. grau. ☐

1. ( ) 0 a 5
2. ( ) 6 a 10
3. ( ) 11 a 20
4. ( ) 21 a 30
5. ( ) 30 ou mais

Q. 44 Além do magistério você exerce outra atividade para complementar salário ? ☐

1. ( ) Não
2. ( ) Sim

Se sim, qual ? _____ ☐☐

_____

Q. 45 Você mudaria de profissão se tivesse oportunidade ? ☐

1. ( ) Não
2. ( ) Sim

Por quê ? _____ ☐☐

_____

Q. 46 Nome da escola em que você leciona o maior número de aulas semanais atualmente:

_____ ☐☐

_____

observação:

Este instrumento contém questões que foram retiradas do Questionário utilizado pela pesquisa: " diagnóstico da rede escolar de pré-escola, de 1o. e 2o. graus localizada no Município de São Carlos - Caracterização do Corpo Docente ", elaborado por um grupo de pesquisa sob a coordenação da prof.a. Dra. Itacy Salgado Basso da Universidade Federal de São Carlos em 1994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

DISCIPLINA: Prática de Ensino de Psicologia e Estágio Supervisionado

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULA

1) Ambiente físico
- organização e condições materiais da sala de aula

2) Objetivos
- articulação dos objetivos do curso com os objetivos da disciplina
- clareza quanto aos objetivos da aula
- possibilidade de realização dos objetivos propostos
- grau de envolvimento do aluno como co-responsável pelos objetivos propostos
- nível de intenções com a formação crítica e com uma prática pedagógica transformadora

3) Conteúdo
- articulação com os objetivos da aula
- qualidade e quantidade
- organização sequencial
- repetitivo ou inédito
- aplicabilidade

4) Procedimentos de ensino
- coerência com os objetivos e com o conteúdo da aula
- distinção das etapas da aula: introdução, desenvolvimento e conclusão
- aproveitamento de oportunidades e do tempo disponível
- diversidade de técnicas de ensino e sua utilização correta

5) Recursos Didáticos
- coerência com os objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino
- diversificação e utilização adequada

6) Avaliação
- adequação das atividades de avaliação aos objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos de ensino
- utilização apenas de provas formais pré-determinadas ou de oportunidades diversas tais como: diagnóstica (pré-requisitos, necessidades, expectativas), processual e conclusiva.
- esclarecimento prévio quanto aos critérios de avaliação
- postura do aluno frente a avaliação: como mero cumprimento burocrático ou enquanto uma das etapas do processo de aprendizagem.
-

7) Bibliografia
- indicação de referências e fontes complementares
- qualidade e quantidade
- adequação ao conteúdo e nível de escolaridade
- facilidade de acesso às referências

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

8) Desempenho do(a) professor(a)

- coordenação das atividades
- relacionamento com os alunos
- vocabulário
- domínio de conteúdo
- habilidade pedagógica
- coerência entre discurso (teoria) e atitudes (prática)
- aspectos positivos e negativos

9) Desempenho dos alunos

- interesse, participação e criatividade
- expectativas em relação a aula, ao ensino e a escola
- importância que atribui a aula e a disciplina
- atitudes positivas e negativas

10) Outras observações:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE PSICOLOGIA

PLANO DE AULA

- Identificação: escola, disciplina, curso, termo ou série, data , duração
- Tema:
- Objetivo Geral:

Etapas da aula	Objetivos Específicos	Conteúdos de Ensino	Procedimentos de Ensino (Técnicas/atividades)	Tempo	Recursos de Ensino	Procedimentos de Avaliação
INTRODUÇÃO						
DESENVOLVIMENTO						
CONCLUSÃO						

11 - Bibliografia: _____

OBS.: Anexar parecer do professor da classe onde a regência ocorrer.

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO DE PSICOLOGIA

Atividade: ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Roteiro para o Relatório de Estágio

1. Identificação do campo de estágio

- Nome da Escola
- Entidade mantenedora: pública (federal, estadual, municipal), particular, outras;
- Município;
- Endereço
- Nome do Diretor(a)
- Nome do Professor(a) de Psicologia
- Indicação das séries e classes

2. Organização administrativa e escolar

- Organograma (nº de funcionários e nº de professores)
- Graus de ensino, nº de classes, nº de alunos
- Cursos mantidos
- Turnos e horários de funcionamento
- Observações sobre a administração e funcionamento da escola

3. Considerações sobre:

- Ambiente físico da escola
- Características sócio-culturais da clientela
- Relação entre professores, alunos, administradores e funcionários
- Associação de Pais e Mestres
- Conselho de Escola
- Grêmio Estudantil
- Recursos pedagógicos: biblioteca, material didático, laboratórios, etc.
- Recursos da comunidade à serviço da escola
- Principais atividades extra-classe, eventos culturais, recreativos, etc.
- Atitudes e assuntos que mobilizam a atenção dos professores, funcionários e alunos
- Oportunidade de participação em reuniões pedagógicas e administrativas

4. Registro sobre as atividades específicas do estágio:

Especificação das atividades de: observação:

- registro único abordando todas as aulas assistidas
- consultar o documento "Sugestões de Roteiro para Observação e Avaliação de Aula"
- especificar os ítens no relato

participação:

- relato da atuação como estagiário na sala de aula, em atividades extra-classe, nas ações junto ao professor ou aos alunos

regência:

- anexar o plano de aula
- consultar o documento "Plano de Aula" - sugestão de roteiro
- obter por escrito o parecer do professor sobre a aula realizada
- justificar quando não ocorrer participação ou regência

anexos:

- plano de ensino da disciplina objeto de estágio
- plano de aula (regência)
- exemplares diversos como textos, avaliações, etc.
- entrevistas realizadas com administradores, técnicos, professores, alunos e pais
- ficha de controle das horas e atividades

5. Auto-avaliação

- indicando vantagens e desvantagens do estágio realizado, assim como apresentando sugestões

6. Informação sobre:

- nº de horas realizadas no estágio de observação e participação
- nº de horas de regência realizadas
- nº de horas realizadas em atividades afins ao estágio: planejamento de aula, elaboração de relatórios, etc.

Data: ____/____/____

_____

Assinatura do Estagiário(a)

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Curso: Psicologia - Licenciatura

Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia II

Atividade: Estágio Supervisionado

Roteiro para Planejamento de Curso

- Identificação:

Tema:

_____

Participantes: _____ Nº _____

Local: _____ Horário: _____

Datas: _____ Carga Horária: _____

Docente(s):

_____

_____

_____

- **Objetivo Geral:** Ao término do curso, os participantes estarão aptos a:

_____

_____

_____

Data e Período	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologia/ Atividades	Horário	Rec. Materiais	Resp.Coordenação e Participação
Manhã						
Tarde						
Noite						

- Bibliografia:

_____

_____

_____

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- **Avaliação:**

Indicar a forma de procedimento nas seguintes etapas:

- diagnóstica: antes do curso/no início
- de desenvolvimento: durante o curso
- conclusiva: considerando os objetivos geral e específicos
- apreciação dos participantes sobre o curso
- auto-avaliação dos participantes
- auto-avaliação e análise conclusiva do docente
- avaliação do professor supervisor presente durante a aula

- **Observação:** - ampliar o quadro na proporção de uma folha aberta de papel almaço
  - prever a emissão de certificado para os participantes, de declaração para os docentes e carta de agradecimento, se for necessária.

Sugestões de roteiro para a elaboração do projeto de estágio

- Justificativa: (por que? apresentação da proposta de trabalho com fundamentação teórica)
- Objetivos: (para que?)
- Conteúdos: (o que?)
- Metodologia: (como? etapas)
- Recursos Humanos e Materiais: (com quem? com o que?)
- Cronograma: (quando? pode ser apresentado junto às etapas no ítem metodologia, especificando as fases de planejamento, execução, avaliação e documentação)
- Bibliografia:_____

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E OU INTERVENÇÃO

Apresentação do Projeto - Capa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências
Curso: Licenciatura em Psicologia
Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia II
Atividade: Projeto de Pesquisa - Intervenção
Tema:
Local de Realização:
Equipe Responsável: (nome completo e período: diurno-noturno)
Professor(a) Supervisor(a):
Professor(a) Co-Orientador(a):
Semestre:

I - Sumário

II - Tema
que expresse com clareza a que se propõe o projeto

o que pesquisar?

III - Problema
- é colocado geralmente sobre a forma de uma indagação que orienta a construção da problematização;
- não há invetsigação ou intervenção se não há problema: este faz um recorte no objeto, enunciado-o com clareza.

IV - Definição da base teórica e conceitual
- neste item é imprescindível a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados;
- deve ser sintético e objetivo, estabelecendo um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.

V - Hipótese
- compreende uma afirmação provisória que pretendemos comprovar expressando uma suposição formulada pelos pesquisadores, principlamente a partir da observação, de resultados de pesquisas, de teorias ou mesmo de intuição;
- características: conter conceitos claros e específicos, não se basear em valores morais, sustentar-se numa base teórica;
- sob forma de diretriz é utilizada como eixo norteador das estratégias de pesquisa-intervenção.

por que pesquisar?

VI - Justificativa

- deve conter um rol de considerações que expliquem a importância da realização do projeto; referências a dados da realidade sobre o assunto informando o nível do conhecimento que setem antes de iniciar o projeto;
- deve explicar que contribuição trará para solução do problema a realização do projeto.

para que pesquisar?

VII - Objetivos

- se dividem em geral e específicos; enunciar o verbo no infinitivo indicando a ação e o alvo;
- Objetivo Geral: norteará toda a ação do projeto; delimita e abarca de uma forma mais abrangente o problema a ser abordado com clareza e precisão;

Objetivos Específicos: indicam de forma detalhada os vários aspectos do problema que serão trabalhados visando garantir o objetivo geral.

VIII - Meta

- decorre dos objetivos, definindo o que se pretende alcançar quantitativamente, situando no tempo. Ex.: orientar o nº de alunos, através de um programa de x horas até o dia x do mês de outubro de 1996.

como pesquisar?

IX - Metodologia

- trata de explicar se será uma pesquisa empírica, com trabalho de campo ou de laboratório; uma pesquisa teórica ou uma pesquisa histórica; ou de um trabalho que combinará várias formas de pesquisa-intervenção;
- contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo), assim como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados;
- principais elementos da metodologia da pesquisa;
  - definição da amostragem,
  - coleta de dados definido as técnicas e instrumentos a serem utilizados,
  - organização e análise de dados: explicitando como estes serão organizados e analisados.
- principais elementos da metodologia de intervenção:
  - definição e caracterização do grupo alvo de trabalho,
  - descrição sumária da ação e dos procedimentos a serem realizados.
  -

com quem e com que recursos?

X - Recursos Humanos e Financeiros

- cabe relacionar o pessoal que estará envolvido no projeto, tais como: nº de alunos da graduação, professores da UNESP e da instituição onde ocorrerá o projeto etc.;
- cabe também, uma previsão oprçamentária dos custos que o projeto acarretará à equipe responsável.

XI - Cronograma

- o projeto deverá ter um cronograma que alie as etapas ao tempo de realização (indicar o mês e/ou quinzena). As etapas deverão conter as fases de planejamento, execução, avaliação e documentação do trabalho.
- planejamento compreende: contatos, leituras preliminares, elaboração do projeto, reuniões de supervisão de estágio, elaboração de instrumentos de coleta de dados etc.;
- execução compreende: a realização das ações de pesquisa/intervenção previstas no projeto, reuniões de supervisão e preparos mais imediatos etc.;
- avaliação compreende: a análise de dados obtidos na pesquisa-intervenção, apresentação e discussão do projeto realizado na sala de aula para os alunos de Prática de Ensino etc.;
- documentação compreende: a elaboração do relatório final sobre o projeto realizado;
- a forma mais usual do cronograma é a do gráfico, conforme modelo abaixo:

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Planejamento contatos leituras	_____ _____	_____		
Execução reuniões de supervisão	_____	_____	_____	
Avaliação análise de dados apresentação e discussão do projeto			_____	_____ _____
Documentação elaboração do relatório				_____

Nota:

Roteiro elaborado com base em:

GOHN, Maria da Glória. Projeto de Pesquisa - Roteiro Metodológico (texto preliminar para uso em sala de aula), UNICAMP, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

unesp

u n e s p **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências

Departamento de _____
Curso: _____
Disciplina: _____

PLANO DE CURSO

Título do Curso: _____
Participantes: _____
Docente(s): _____
Período de: ____/____/____ à ____/____/____

==========

Objetivo Geral: _____

_____

_____

	Data	Horário	Objetivos Específicos	Conteúdos	Procedimentos de Ensino -Técnicas e atividades	Recursos de Ensino	Avaliação • diagnóstica • processual • conclusiva	Prof.
MÓDULO I								

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Curso: Psicologia - Licenciatura

Disciplina: Prática de Ensino em Psicologia II

Atividade: Estágio Supervisionado

Professores Responsáveis: Ana Maria Lombardi Daibem
Antonio Francisco Marques

ORIENTAÇÕES PARA O RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A. Apresentação do Relatório

1. Digitado em Word 6.0 for Windows e impresso em papel A-4
2. Entregar disquete com uma cópia impressa
3. A cópia deverá ser encadernada com capa transparente

B. Conteúdo do Relatório

1. Resumo (ver modelo anexo)
2. Cópia do projeto
3. Cópia do(s) plano(s) de curso
4. Cópia dos planos de aulas
5. Descrição do desenvolvimento e dos resultados do estágio, confrontando com o projeto apresentado (fazer referência aos itens: hipóteses, objetivos, metas etc.).
6. Conclusão: analisar a proposta da disciplina Prática de Ensino, considerando os objetivos da mesma e apresentar sugestões.
7. Anexos (textos, fotos, filmes, descrição das técnicas usadas nos cursos, ficha de registro das horas de atividades, declaração da instituição em papel timbrado, constando carga horária, título do projeto e período de realização, etc.).

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia (Resumo do Relatório)

TÍTULO DO PROJETO

Autor(es):

Orientador:

Co-orientador:

Período de realização:

Duração: (x curso(s) de x horas)

Local:

Objetivo:

Metodologia:

I. População Alvo

II. Sistemática do Trabalho:

- projeto de intervenção e/ou pesquisa;
- indicar as principais ações realizadas nas etapas de planejamento, execução, avaliação e documentação.

III. Principais Temáticas Trabalhadas.

IV. Técnicas e recursos de pesquisa/ensino utilizadas.

V. Análise dos resultados:

- considerar o parecer dos estagiários e dos participantes.

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Curso: Psicologia - Licenciatura

Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia II

PROJETOS DE PESQUISA E/OU INTERVENÇÃO REALIZADOS NO PERÍODO DE 1993 A 1996

1993

Projetos de Intervenção

1. Alfabetização: curso de 12 horas para uma turma de alunas da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na EEPSG "Stela Machado" em Bauru.
2. Aids: curso de 9 horas para uma turma de alunos do Colégio Prevê-Objetivo em Bauru.
3. Redescobrindo a Psicologia: curso de 30 horas para uma turma de alunos da HEM na EEPSG "Abílio Alves Marques" em Bebedouro.
4. Trocas Psicopedagógicas: 4 encontros, totalizando 12 horas realizados para professores de Psicologia com a co-participação da Delegacia de Ensino de Bauru.

Projetos de Pesquisa

1. Pedagogia Freinet: teoria e prática
2. Pedagogia Waldorf: teoria e prática
3. Memórias Escolares: 1930/1940
4. O ensino de Psicologia no 2º Grau: revendo aspectos legais da formação e atuação profissional

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Deptº de Educação

1994

Projetos de Intervenção

1. Informação Profissional: curso de 22 horas para 4 turmas nas EEPSG "Abílio Alves Marques" em Bebedouro, EEPSG "Prof. Christino Cabral", EEPSG "José Aparecido Guedes de Azevedo" e Centro de Formação Profissional Aurélio Ibiapina em Bauru,
2. Sexualidade Infantil: dificuldades em sala de aula: curso de 9 horas para alunos da HEM do curso Prevê-Objetivo em Bauru,
3. Dinâmica de Grupo: um processo criativo: curso de 9 horas para alunos da HEM do curso Prevê-Objetivo em Bauru,
4. A Educação Sexual dos Adolescentes: curso de 16 horas na EEPSG "José Aparecido Guedes de Azevedo" em Bauru,
5. Orientação Sexual: curso de 16 horas para 3 turmas na EEPSG "Iracema de Castro Amarante" em Bauru,
6. A Pedagogia Freinet: curso de 12 horas para alunos da HEM da EEPSG "Christino Cabral" em Bauru,
7. Informação Profissional: curso de 20 horas na EEPSG "João Maringoni" em Bauru, Educação Ambiental: curso de 10 horas no Centro de Convivência Infantil da UNESP - Campus de Bauru.

1995

Projetos de Intervenção

1. Orientação Sexual para Jovens e Adultos: curso de 15 a 30 horas para 9 classes de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru,
2. Orientação Sexual para Adolescentes: curso de 15 a 30 horas nas:
   - EEPSG "Iracema de Castro Amarante" em Bauru,
   - EEPSG "Prof. Pedro Augusto Barreto" em Areiópolis,
   - EEPSG "Azarias Leite" em Bauru
   - EEPG "Profª Marta Apª H. Barbosa" em Bauru,
   - EEPSG "Dr. Luiz Zuiani" em Bauru

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3. Programa de Orientação Profissional e Sexual para alunos de 2º Grau: curso de 34 horas para alunos de 2º Grau da EEPSG "Ernesto Monte" em Bauru,
4. Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal: curso de 30 a 36 horas no Campu da UNESP para funcionários de diferentes categorias profissionais,
5. Assessoria Pedagógica aos Professores do Núcleo de Ensino Renovado "Profª Lídia Alexandrina Nava Cury": um curso de 16 horas,
6. A dinâmica do grupo como instrumento de socialização: uma proposta de treinamento para professores de 1º Grau Freinetiano: um mini-curso de 5 horas.

Projetos de Pesquisa e Intervenção

1. Modelos de Intervenção Psicopedagógica: pesquisa bibliográfica com observação de procedimentos concluíndo com a realização de 3 mini-cursos de 5 horas para alunos da HEM nas escolas:
   - EEPSG "Stela Machado" em Bauru,
   - EEPSG "Prof. Anacleto Cruz" em Sertãozinho,
   - EEPSG "Dr. Antonio Furlan Júnior em Sertãozinho,
2. A influência dos programas televisivos na aprednizagem e educação de crianças: pesquisa bibliográfica enriquecida com a edição de uma fita de vídeo, concluíndo com a realizaçãode 4 mini-cursos, totalizando 18 horas/aulas nas:
   - EEPSG "Dr. Luiz Zuiani" em Bauru,
   - EEPSG "Stela Machado" em Bauru
   - CEFAM Profª Lourdes de Araújo" em Bauru
3. A formação de professores como um dos determinantes do processo ensino e aprendizagem em Educação Especial: pesquisa de campo concluíndo com a realização de uma Orientação Técnica para professores de Educação Especial na Delegacia de Ensino de Bauru e de um curso de 5 horas/aulas para alunos da HEM na EEPSG "Stela Machado" em Bauru
4. A formação do cidadão e a qualidade total no contexto pedagógico: pesquisa bibliográfica seguida de 4 horas de aula, realizadas para os alunos de Prática de Ensino de Psicologia
5. Quem é o bom professor?
   Pesquisa de campo seguida de 4 horas de aula, realizadas para os alunos de Prática de Ensino de Psicologia
6. Filmes e vídeos como recursos para o ensino de Psicologia: pesquisa a acervos identificando em forma de resenha o material encontrado,

unesp

7. Papel do professor e dos alunos no processo de desalienação na escola: pesquisa bibliográfica seguida de 4 horas de aula, realizadas para os alunos de Prática de Ensino de Psicologia

1996

Projetos de Intervenção

1. Noções básicas sobre a Sexualidade Infantil para professores de Pré-Escola: um curso de 28 horas para professores da EMEI "Rosângela Vieira de Carvalho";
2. Orientação Profissional para um grupo de adolescentes: um curso de 30 horas no Conselho Metropolitano de Bauru;
3. Gravidez na Adolescência, Drogas e Doenças Sexualmente Tranmissíveis: dois cursos de 15 horas na EEPSG "João Maringoni" em Bauru;
4. A Sexualidade Infantil: orientações básicas para alunas da Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau: três cursos de 10 horas para alunos do Colégio Prevê-Objetivo em Bauru;
5. Informação sobre a Sexualidade Humana para Adolescentes de 5ª a 7ª séries do 1º Grau: seis mini-cursos de cinco horas na EEPSG "Prof. José Aparecido Guedes de Azevedo" em Bauru;
6. Pedagogia da Criatividade: uma alternativa para a educação do futuro: um curso de 28 horas para alunos do CEFAM "Prof° Lourdes de Araújo" em Bauru;
7. A Pedagogia Freinet e a questão da criatividade: pesquisa teórica e de campo, junto ao Núcleo de Ensino Renovado "Profª Lídia Alexandrina Nava Cury" em Bauru, seguida de um mini- curso de 3 horas para os alunos de Prática de Ensino de Psicologia.
8. O construtivismo na prática pedagógica: pesquisa bibliográfica concluíndo com três mini-cursos de 4 horas, sendo dois para os alunos da EEPSG "Stela Machado" em Bauru e um para os alunos de Prática de Ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Resumos de Projetos de Pesquisa e Intervenção realizados pelos alunos de Prática de Ensino de Psicologia

Na disciplina Prática de Ensino de Psicologia II, os alunos licenciandos realizam projetos de pesquisa e/ou intervenção nas escolas de 1º e 2º Graus, visando exercitar situações reais de ensino e aprendizagem sobre questões afins às áreas de conhecimento da Educação e da Psicologia.

Estes projetos têm proporcionado atender aos interesses dos alunos, às necessidades detectadas no campo de estágio, viabilizando um processo de formação profissional qualitativamente melhor. Tem permitido estabelecer concretamente a relação teoria e prática, a interação universidade e comunidade assim como a ação docente e discente interdisciplinar, contando com a participação de professores co-orientadores dos Departamentos de Educação, Psicologia, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Engenharia de Produção etc..

Através destes projetos, pretendemos incentivar a construção das competências de natureza interpessoal, teórico-técnica, organizacional e política inerentes a ação docente; com a finalidade de contribuir na formação de um educador competente, crítico, criativo, participativo, solidário e libertador.

Profª *Ana Maria Lombardi Daibem*

A PEDAGOGIA FREINET

Autoras
Elisane Bloes e Josiane Eglé Polastro

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Data: 2º Semestre de 1994

Duração: 1 mini-curso de 12 horas

Local: UNESP - Campus de Bauru

População: 20 alunos da EEPSG "Prof. Christino Cabral" - Bauru/SP

Objetivo:

- Proporcionar às alunas do 4º ano de magistério uma vivência teórico-prática acerca da Pedagogia Freinet, possibilitando conhecer e ampliar conhecimentos sobre novas alternativas para a Educação.

Conteúdo:

- Concepção de Educação
- Pedagogia Freinet - teoria e prática: noções básicas
- Utilização de sucatas no desenvolvimento de conteúdos curriculares

Procedimento:

- Projeto de pesquisa e intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Dinâmica de grupo, estudo e discussão de texto, análise de registro (vídeo sobre a experiência do Núcleo de Ensino Renovado - NER), apresentação e discussão de trabalhos criados com sucata; visita ao Núcleo de Ensino Renovado.

Avaliação:

- O curso foi importante e de muito interesse para os alunos que até então desconheciam a Pedagogia Freinet. Estas experienciaram procedimentos que o autor propõe para a construção do saber.

DINÂMICA DE GRUPO: UM PROCESSO CRIATIVO

Autores
Melina Tiemi Moreira, Mauro Rodrigues Alves, Júlio C.S. Bernabé e Renata Maria Sapucahy Cavalcante

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Data: 2º Semestre de 1994

Duração: 12 horas

Local: Colégio Prevê-Objetivo - Bauru/SP

População: 12 alunos da Habilitação Específica para o Magistério

Objetivo: Refletir sobre criatividade, percebendo-a como desenvolvimento processual individual, visando construir competências para aplicar sua vivência à realidade educacional.

Conteúdo:

- Criatividade: histórico e concepções
- Vivências criativas em dinâmicas de grupo
- Educação e Criatividade

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Exposições dialogadas e dinâmicas de grupo
- Aulas expositivas com cartazes, dinâmicas de grupo e análise de vídeo.

Avaliação:

- Os participantes gostaram muito do curso relatando inclusive mudanças de visão de mundo após vivenciarem ativamente as diversas dinâmicas. Os estagiários afirmaram que tiveram a oportunidade de constatar suas inexperiências e a capacidade para solucionar os problemas surgidos de forma imediata e criativa, inclusive a capacidade de organizar um curso dinâmico, de boa qualidade e bons resultados.

unesp

A INFLUÊNCIA DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS NA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Autoras
Adriana Domingues e Juliana Fonseca Pereira

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Prof. João Batista Winck (Deptº de Comunicação Social)

Data: 2º Semestre de 1995

Duração: 4 mini-cursos totalizando 18 horas

Local: EEPSG "Dr. Luiz Zuiani" - Bauru/SP
EEPSG "Profª Stela Machado" - Bauru/SP
CEFAM "Profª Lourdes de Araújo" - Bauru/SP

População: 75 alunas do Curso de Magistério

Objetivo:

- Sensibilizar os alunos do curso de Magistério quanto ao papel da TV no desenvolvimento da criança, orientando a utilização deste recurso para fins educativos, para que atuem como facilitadores do despertar do espírito crítico e reflexivo dos alunos.

Conteúdo:

- Conceito de ideologia
- A TV enquanto transmissora/veículo de ideologias diversas
- A influência propriamente dita do aparelho televisor nos lares
- Alguns exemplos de programas de TV que transmitem mensagem construtiva do ponto de vista educativo
- O professores despertando o senso crítico e a cidadania

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Partindo de pesquisa bibliográfica, entrevista e análise de programas infantis, foi elaborado um texto básico que fundamentou as aulas realizadas em diversas escolas. Nos mini-cursos foram utilizados os seguintes procedimentos: exposição e dinâmicas de grupo

Avaliação: O curso foi dinâmico, com boa assimilação de conteúdo. As alunas demonstraram interesse e se integram às atividades propostas. Os questionamentos, colocações e debates proporcionaram visão crítica das programações televisivas, reflexões sobre o ensino e métodos alternativos da prática pedagógica.

unesp

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM DOS DETERMINANTES DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autoras
Adriana Lourenço Lopes e Melissa Gimael Garcia

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Profª Ana Claudia Bortolozzi (Deptº de Psicologia)

Data: 2º Semestre de 1995

Local: Delegacia de Ensino de Bauru/SP
EEPSG "Profª Stela Machado" - Bauru/SP

População: 24 professores de classes especiais
30 alunas de 4º ano da Habilitação Específica para o Magistério

Objetivo:

- Caracterizar a formação e a experiência dos professores de classes especiais, visando levantar informações e necessidades de sua prática docente
- Realizar uma orientação técnica para professores de classe especial, visando atender alguns aspectos identificados na pesquisa de caracterização e levantamento de necessidades realizadas
- Apresentar dados referentes à formação e à prática de professores de classes especiais para alunos da Habilitação Específica para o Magistério contribuíndo na formação destes futuros professores.

Conteúdo:

- Caracterização de professores de educação especial:
  - dados pessoais
  - formação profissional
  - prática docente

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Pesquisa bibliográfica
- Diagnóstico através de questionário

Avaliação:

- Através do trabalho desenvolvido foi possível levantar assuntos relacionados à Educação Especial e proporcionar trocas de experiências e crescimento pessoal e profissional dos participantes e estagiárias.

unesp

O PAPEL DO PROFESSOR E DOS ALUNOS NO PROCESSO DE DESALIENAÇÃO NA ESCOLA

Autora
Maria Rosa Alfredo Marques

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Prof. Jair Manfrinato (Deptº de Engenharia de Produção)

Data: 2º Semestre de 1995

Local: EEPSG "Dr. Luiz Zuiani" - Bauru/SP
EEPSG "Profª Stela Machado" - Bauru/SP

População: 60 alunos de 2º Grau do período noturno e 02 professores

Objetivo:
- Analisar o grau de aprendizagem dos alunos sobre a unidade de ensino denominada: Condutas Emergentes do Processo de Interação Social
- Produzir um texto contendo a base teórico-conceitual sobre o tema objeto de pesquisa para subsidiar o processo ensino e aprendizagem da referida unidade de ensino..

Conteúdo:
- Concepção de educação que, atualmente, embasa a prática dos professores
- Pressuposto teórico da concepção progressista emancipatória de educação

Procedimento:
- Projeto de pesquisa
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Partindo da produção de um texto básico teórico-conceitual, foi realizada uma pesquisa comparativa, estabelecendo um paralelo entre o desempenho dos alunos e a prática pedagógica do professor. Para a coleta de dados foram utilizados entrevista e questionário

Avaliação:
- O objetivo geral do projeto será alcançado na medida em que a concepção crítica dos professores se reflita em sua prática de ensino.

unesp

QUEM É O BOM PROFESSOR?

Autoras
Adriana de Fátima Franco, Mônica Geraldi Valentim e Sílvia Aparecida Fornazari

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Profª Maria Sueli Parreira de Arruda (Deptº de Ciências Biológicas)

Data: 2º Semestre de 1995

Local: EEPSG "Anchieta" - Pederneiras/SP
CEFAM "Profª Lourdes de Araújo" - Bauru/SP
EEPSG "Dr. Luiz Zuiani" - Bauru/SP

População: 120 alunos e 59 professores da rede pública do 2º Grau

Objetivo:
- Verificar as convergências e as divergências entre as expectativas de alunos e professores sobre a concepção do bom professor, para obter informações que permitam aprimorar a prática docente.

Conteúdo:
- O grau de importância das competências política, técnica e interpessoal do professor segundo as concepções dos alunos e professores

Procedimento:
- Projeto de pesquisa exploratória, utilizando de questionário fechado, como instrumento da técnica quantitativa, valendo-se do método estatístico
- Planejamento, execução, avaliação e documentação

Avaliação:
- Os objetivos foram plenamente atingidos e os dados obtidos oferecem um conteúdo valioso para a reflexão dos professores e alunos.

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE

Autoras
Alessandra Regina Sanches, Cleonice Bredariol, Alessandra Pinheiro Machado, Rosana A.L.A. Costa, Valdirene C. Vincenzi Camargo

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Prof. Ari Fernando Maia (Deptº de Psicologia)

Data: 2º Semestre de 1994

Objetivo:

- Aprofundar o conhecimento das profissões da área da saúde, considerando o enfoque interdisciplinar no campo de atuação profissional, enfatizando a importância da democratização do processo da Orientação Vocacional com a elaboração de recursos didáticos específicos.

Conteúdo:

- Pressupostos ideológicos de Orientação Profissional
- Informações sobre os setores da economia: primário, secundário e terciário
- Definição das profissões da área de saúde

Procedimento:

- Projeto de pesquisa
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Elaboração de texto básico teórico-conceitual
- Levantamento das profissões existentes na área de saúde classificadas segundo o nível de escolaridade (1º, 2º e 3º Graus)
- Entrevista com profissionais representativos dos diversos níveis profissionais da área de saúde. Tabulação e análise dos dados
- Elaboração de textos, caracterizando as profissões estudadas

Avaliação:

- O trabalho desenvolvido foi válido como experiência de pesquisa, possibilitou contato com vários segmentos da área da saúde e suas interligações
- Proporcionou inovar recursos didáticos aplicados à orientação vocacional e refletir a cerca de uma nova proposta de trabalho na área voltada para as classes populares.

unesp

A QUESTÃO DA SEXUALIDADE INFANTL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 1° GRAU

Autoras
Kelly Renata Russo, Renata Lazarini, Eleonora Pagliuso, Valéria Rita dos Santos e Renata Fioroni

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Profª Márcia Faria de Castro (Deptº de Psicologia)

Data: 2º Semestre de 1994

Duração: 3 cursos de 12 horas

Local: CEFAM "Profª Lourdes de Araújo" - Bauru/SP

População: 73 alunos do 4º Magistério

Objetivo:
- Refletir sobre os temas relativos à sexualidade infantil para atuar na docente com competência, assegurando um processo educacional de melhor qualidade

Conteúdo:
- Identidade sexual
- Diferenças anatômicas
- Etapas do desenvolvimento sexual
- Relacionamento sexual e afetividade
- Papéis sexuais
- Jogos sexuais infantis
- Abuso sexual infantil

Procedimento:
- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Aula expositiva e dinâmica de grupo

Avaliação:
- A repercussão do curso foi significativamente favorável junto aos alunos do CEFAM, proporcionando aos estagiários da UNESP, um importante aprendizado pessoal e profissional

NOÇÕES BÁSICAS SOBRE SEXUALIDADE HUMANA

Autora
Juliana Gisele da Silva

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Profª Simoni Haddad (Professora da Rede Estadual de Ensino)

Data: 2º Semestre de 1994

Duração: 1 curso de 20 horas

Local: EEPSG "Francisco Alves Brizola" - Bauru/ SP

População: 42 alunos

Objetivo:

- Vivenciar a sexualidade humana como uma das vias de acesso à construção da cidadania, de forma saudável, com segurança e liberdade responsável

Conteúdo:

- O conceito de sexualidade humana
- O corpo como principal agente da expressão sexual
- A anatomia e fisiologia sexual humana
- O desenvolvimento humano e os papéis sexuais
- A AIDS
- A importância da educação sexual

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Aulas através de dinâmica de grupo, exposição dialogada, técnica de relaxamento, atividades artísticas.

Avaliação:

- Através da avaliação processual e conclusiva, verificou-se que os alunos atingiram um bom nível de reflexão e aprendizagem.

unesp

ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA ALUNOS DE 11 A 15 ANOS DE IDADE

Autores
Erika Cecília Soares Oliveira, Fábio Sérgio do Amaral, José Ricardo Lopes Garcia, Osmar L. dos Santos e Simone Cerqueira da Silva

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Data: 2º Semestre de 1995

Duração: 2 cursos de 30 horas

Local: EEPSG "Iracema de Castro Amarante" - Bauru/SP

População: 30 alunos de 11 a15 anos de ambos os sexos

Objetivo:

- Possibilitar aos alunos situações que estimulem a reflexão sobre questões pertinentes à sexualidade humana, visando desenvolver posturas e condutas pessoais responsáveis

Conteúdo:

- Dúvidas e curiosidades sobre assuntos da Sexualidade emergente no grupo
- Aparelhos reprodutores masculino e feminino: estrutura e funcionamento
- Reprodução humana, gravidez, parto e gravidez precoce
- Namoro, relação interpessoal e papéis sexuais
- Métodos anticoncepcionais, Doenças sexualmente transmissíveis
- AIDS, formas de contágio, prevenção discriminaçaõ social
- Violência doméstica e abuso sexual
- Jogos sexuais infantis

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Discussões, dinâmicas de grupo, dramatizações e exposições com áudio-visuais.

Avaliação:

- O resultado final trouxe revelantes ganhos tanto para os estagiários como para os alunos participantes.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA JOVENS E ADULTOS SEMI-ANALFABETOS

Autoras
Flávia Urbano e Maria Beatriz Bernardi Faulin

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Profª Marcia Faria de Castro (Deptº de Psicologia)

Data: 2º Semestre de 1995

Duração: 1 curso de 24 horas

Local: EMEI "Maria Rosa Conceição de Lima" - Bauru/SP

População: 20 alunos

Objetivo:

- Refletir sobre a Sexualidade Humana, obtendo informações que proporcionem aos participantes a ampliação de suas condições de educação, para que possam assumir sua existência com consciência e responsabilidade

Conteúdo:

- A sexualidade humana: questões gerais sobre o relacionamento
- Anatomia dos órgãos sexuais masculino e feminino
- Gravidez
- Métodos anticoncepcionais
- Doenças sexualmente transmissíveis

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Aulas através de: exposição dialogada, dinâmica de grupo, exposição com cartazes e análise de filme

Avaliação:

- A experiência desenvolvida foi proveitosa e enriquecida pois, para um aluno que vai receber um diploma de licenciatura, esse estágio é imprescindível.
- O projeto de atuar com as classes de educação de adultos deveria ter continuidade no próximo ano com maior tempo para sua elaboração e execução.

unesp

PROGRAMA DE TREINAMENTO PARA MELHORIA DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO

Autoras
Fernanda Alexandre e Juliana Fossa

Supervisora: Profª Ana Maria Lombardi Daibem (Deptº de Educação)

Co-Orientador: Prof. Edward Goulart Jr. (Deptº. de Psicologia)

Data: 2º Semestre de 1995

Duração: 2 cursos de 15 horas

Local: Campus da UNESP/Bauru

População: 09 funcionários dos setores RH, ATA, SGR, DTA, GAC, SAA do Campus da UNESP/Bauru

Objetivo:

- Proporcionar a melhoria da qualidade do atendimento ao público interno e externo, executado pelos funcionários dos setores envolvidos no treinamento

Conteúdo:

- Qualidade nos serviços
- Comunicação
- Relacionamento interpessoal
- Atendimento ao cliente
- O papel do funcionário na Instituição

Procedimento:

- Projeto de intervenção
- Planejamento, execução, avaliação e documentação
- Aulas através de: dinâmica de grupo, discussões, apresentação teatral, estudo de caso, exposição e análise de vídeo.

Avaliação:

- Embora a falta de infra-estrutura e o pequeno número de participantes não tenham contribuído para a plena realização do projeto, foram positivos os seguintes aspectos: a oportunidade de vivenciar uma experiência da prática profissional, assumindo o projeto em todas as etapas e o desenvolvimento do espírito de equipe.

u n e s p

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Bauru, 09 de novembro de 1993.

Ao apresentarmos aos Conselhos de Termo os indicadores para avaliação elaborados por esta Comissão, é importante ressaltar que, como **indicadores**, não significam um instrumento acabado. Devam, sim, servir como subsídios ao processo de avaliação, a ser realizado por docentes e alunos em cada disciplina do currículo de Psicologia; após serem analisados pelo coletivo do curso, conforme foi decidido em Assembléia.

É necessário explicar, também, que os trabalhos da Comissão foram norteados por pressupostos teóricos sintetizados em LUCKESI - "Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica", texto esse que foi discutido no início dos trabalhos, pelos integrantes da Comissão.

Quanto ao conjunto de indicadores elaborados, de certa forma, são referendados no documento da PROGRAD, enviado para os Conselhos de Curso, que sugere parâmetros para o processo de avaliação de curso a partir de 1994.

Entendemos ser pertinente a leitura desses documentos (encaminhados em anexo), como atividade prévia à discussão dos indicadores propostos, para que o processo vivenciado pela Comissão seja reconstituído e aprimorado pelos integrantes dos Conselhos de Termo.

A Comissão.

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Parâmetros Norteadores para a Avaliação de Disciplinas

1. Objetivos da Disciplina

- Apresentação e discussão dos objetivos gerais e específicos da disciplina no início do semestre;
- Articulação entre os objetivos postos e a formação profissional;
- Retomada dos objetivos ao longo do semestre;
- Envolvimento/Comprometimento do aluno para com os objetivos da disciplina.

2. Conteúdo Programático

- Correspondência entre objetivos e conteúdo programático;
- Aplicabilidade do conteúdo programático face a:
  - formação universitária
  - formação profissional
  - aspecto interdisciplinar
  - especificidade da disciplina
- Administração do tempo disponível (nº de créditos) visando garantir quantidade X qualidade
- Bibliografia face a:
  - qualidade
  - quantidade
  - compatibilidde com o nível da aula
  - disponibilidade
- Organização sequencial dos conteúdos
- Grau de interesse do aluno frente os conteúdos trabalhados
- Ações do aluno que viabilizem a apreensão dos conteúdos

3. Procedimentos de Ensino

- Relação entre procedimentos de ensino - objetivos da disciplina e conteúdo programático.;
- Diversidade de procedimentos de ensino utilizados para o desenvolvimento das aulas;
- Condução da aula - participação dos alunos X participação do professor;
- Existência de distinção nas etapas de uma aula, ou seja,

- introdução
- desenvolvimento
- conclusão

- Existência de preparação para a aula (por parte do professor e por parte dos alunos);
- Responsabilidade/atuação dos alunos face os procedimentos utilizados.

4. Recursos Didáticos

- Relação entre recursos didáticos - objetivos da disciplina - conteúdo programático e procedimentos de ensino;
- Diversidade de recursos didáticos utilizados;
- Utilização adequada de recursos didáticos;
- Disponibilidade e facilidade de recursos

5. Avaliação

- Relação entre avaliação - objetivos - conteúdo programático - procedimentos de ensino;
- Explicitação dos critérios de avaliação;
- Quanto ao professor:
  - identifica os pré-requisitos necessários à disciplina;
  - levanta as expectativas dos alunos frente à disciplina;
  - utiliza-se de diferentes momentos de avaliação durante o semestre;
  - utiliza-se de diferentes instrumentos de avaliação durante o semestre;
  - relação entre quantidade/qualidade do conteúdo face os instrumentos utilizados;
  - sistema de avaliação garantindo a mensuração da aprendizagem.

- Quanto aos alunos:
  - Reconhecimento por parte dos alunos da avaliação enquanto uma das etapas de seu processo de aprendizagem;
  - Comprometimento dos alunos para com os momentos de avaliação;
  - Sistema de avaliação garantindo a mensuração da aprendizagem.

6. Relação Professor X Aluno

- Respeito posto na relação através de atitudes do professor e dos alunos;
- Expectativas dos alunos para com o papel do professor.

Subsídios básicos para elaboração de Projetos Pedagógicos[1]

Ana Maria Lombardi Daibem[2]

Apresentação

Este roteiro foi elaborado para atender deliberação do Conselho de Curso de Psicologia, que ora inicia um processo de reflexão e re-elaboração do seu Projeto Pedagógico. Após análise pelo Conselho de Curso e pelos Conselhos de Termo deverá, se necessário, ser aprimorado com a participação do coletivo de professores e alunos, ao qual compete assumir as ações iniciais, afins ao referido projeto.

A partir de conceitos que norteiam a concepção de Projeto Pedagógico, indicamos as condições necessárias para a sua elaboração. A seguir apresentamos os ítens básicos que devem compor o documento e informações complementares oportunas para esclarecer o conteúdo.

I - Conceitos

1. Projeto: "(...) é a capacidade humana de não aceitar a realidade atual como determinada e imutável e, em contrapartida, estabelecer alvos e metas que transformem o contexto numa realidade mais adequada aos fins e desejos humanos". (Vale, 1995:3)

2. Pedagógico: implica compromisso com

- **Educação: prática** geradora da teoria pedagógica; produz pedagogia; é também direcionada a partir das diretrizes da pedagogia.
- **Pedagogia: teoria,** ciência que orienta a prática profissional dos docentes.

3. Projeto

parte integrante de um programa do qual se desdobra uma atividade específica, realizável a curto ou médio prazo.

⇓

Unidade Universitária

---

[1] Roteiro apresentado pela autora na reunião do Conselho de Curso de Psicologia, no Campus da UNESP - Bauru em 04/09/96.

[2] Professora Assistente do Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - UNESP - 17033-360 - Bauru/SP

é a operacionalização de um

Programa: parte integrante do plano que constitui-se de uma série concreta de operações a serem realizadas pelos responsáveis pela execução do plano.

⇓

Pró-Reitoria

Ex: qualidade do ensino

na Graduação

que se vincula a um determinado

Plano: documento no qual se consubstanciam as decisões em termos do que fazer, como fazer, quando fazer, como e quando avaliar.

⇓

Universidade

4. Notas:

- **Berger:** "(...) é preciso avaliar o que somos a partir do futuro e não decidir o futuro a partir do que somos atualmente". (apud Vale, 1995:3)
- **Sartre:** " O essencial não é aquilo que se fez do homem, mas aquilo que ele fez daquilo que fizeram dele. (apud Vale, 1995:3)

II - Cronologia dos Conteúdos do Projeto Pedagógico

1. *Passado:* histórico
dados do curso
avaliação do curso

2. *Presente:* profissional a ser formado
proposta curricular

3. *Futuro:* dados conclusivos dos resultados
perspectivas

unesp

III - Condições para a elaboração do Projeto Pedagógico

1. nascer das necessidades da prática pedagógica dos professores e alunos do curso;
2. caracterizar com clareza o problema a ser superado, suas causas e o contexto no qual se manifesta;
3. contar com o envolvimento de todos;
4. articular ensino, pesquisa e extensão;
5. ser claro quanto ao posicionamento político frente às questões que lhe dizem respeito - Ex.: democratização do acesso e permanência, qualidade de ensino;
6. ser tecnicamente bem elaborado;
7. implantar no Departamento uma cultura do planejamento como processo permanente de reflexão, como sinônimo de vivência, de análise crítica do cotidiano do trabalho em desenvolvimento;
8. adotar no Departamento a gestão democrática;
9. compreender que a concepção, elaboração e implantação de um projeto pedagógico não resolve mecanicamente todos os problemas;
10. comprometer-se teórica e praticamente com uma formação profissional que articule cidadania consciente e competência profissional;
11. acompanhar e avaliar cuidadosamente as diferentes fases do projeto;
12. registrar e publicar os resultados da implantação do projeto pedagógico.

IV - Elementos do Projeto Pedagógico

1. Título

- exprimir com clareza a essência do projeto cujo documento é a versão resultante de um processo.

2. Apresentação

- conter uma síntese das finalidades, estrutura e dinâmica operacional

3. Histórico

- conter um registro crítico-reflexivo

4. Justificativa (Por quê e Onde?)

- argumentar de forma técnica e política o projeto pedagógico, como instrumento de intervenção e transformação, ressaltando sua importância;
- explicitar de modo sintético o problema que o projeto existente (em ato) pretende superar para atingir o projeto possível (em potência);
- análisar a realidade com mediação teórica;
- indicar tendências na evolução das áreas de conhecimento;

unesp

- apontar causas e efeitos dos problemas existentes;

- analisar as necessidades atuais do curso:

- problemas identificados no curso;
- queixas de docentes, alunos e funcionários;
- se os objetivos do curso estão claros para os alunos e professores?
- se há clareza quanto ao perfil do aluno ingressante?
- se há consenso quanto ao profissional que se pretende formar?
- o que os alunos esperam do curso?
- quais determinantes influenciaram a escolha do curso pelo aluno?
- quais objetivos educacionais orientam o curso e as disciplinas?
- se os planos de ensino garantem a formação básica do profissional?
- quais conteúdos estão sendo, trabalhados? Se satisfazem alunos e docentes?
- que métodos de ensino são vivenviados? Como alunos e professores reagem?
- qual é a realidade da avaliação dos alunos durante e ao final do curso?
- se a implantação do Projeto Pedagógico poderá ser um instrumento de superação dos problemas quanto ao ensino e aprendizagem no curso?
- que política orienta o trabalho pedagógico no curso? Se é possível percebê-la nos planos e programas?

5. Finalidades (Para quê)

5.1. Explicitar a:

- **visão do homem** em formação como pessoa e profissional;
- **visão de sociedade:** necessidades das populações; progresso científico e tecnológico; tendências sócio-econômicas;
- **visão de educação:** concepção, ética e valores humanos para um novo tempo;
- **perfil do profissional:** - quanto ao papel do profissional na sociedade;
- **quanto aos elementos básicos da formação profissional tais como:**
  - conhecimento sólido na área de atuação;
  - curiosidade intelectual consubstanciada no aprimoramento contínuo pela leitura, pesquisa e participação em eventos científicos;
  - exercício consciente da profissão e respeito a cidadania;
  - iniciativa e criatividade na solução de problemas pessoais e sociais relevantes;
  - capacidade crítico-reflexiva diante das questões humanas e sociais.

5.2. Fins da Educação

- Compreende:

- formulações de nível geral e abstrato, derivadas de diferentes concepções sobre o homem, sua origem, natureza e destino (essência do processo educacional);

unesp

- ideais que não têm limite temporal preciso; inalcançáveis na sua globalidade;
- são indicados, informados pela Filosofia da Educação;

  Ex.: formar integralmente o homem segundo uma hierarquia de valores físicos, estéticos, intelectuais, éticos e religiosos.

6. Objetivos (Para quê)

- Desdobram e especificam em formas de conduta concretas, em modos pragmáticos de atuar, sendo exteriormente perceptíveis;
- Definições operativas que guiam a ação concreta;

  Ex.: cultivar a busca interessada da verdade, mediante uma formação intelectual que capacite os cidadãos a incorporarem, criativamente, a cultura contemporânea.

- Determinar os alvos, as intenções, em diferentes níveis:

- **Institucionais:** o que a UNESP espera do cidadão que está formando?
- **Gerais:** pontos precisos onde se pretende chegar; é mais qualitativo; partir da definição do perfil do profissional a ser formado envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras (se for o caso) nas seguintes áreas:

  : formação geral: (conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural);

  : formação profissional: (capacidades relativas à ocupação correspondente);

  : cidadania: (atitudes correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade).

7. Metas (Quanto? e Quando?)

- Prevêem a operacionalização dos objetivos em alvos quantitativos;
- São desdobramentos dos objetivos, alcançados em prazos mais breves, possuem precisão e são quantificáveis e se situam dentro de um contexto de planejamento.

  Ex.: concluir a alfabetização dos 20.500 analfabetos ainda existentes na zona X, até 31/12 de .....

8. Eixos básicos

- Idéias principais que nortearão o projeto pedagógico tais como:
  - formação geral/específica;
  - bacharelado/licenciatura;
  - interdisciplinaridade/complementaridade

9. Diretrizes

- Conjunto de instruções ou indicações a serem consideradas na execução do projeto pedagógico, tais como:
  - participação
  - avaliação

unesp

- qualidade
- ética nas relações professor-aluno
- disciplina consciente
- pontualidade
- serviço à comunidade

10. Proposta Curricular (O quê? e Como?)

10.1. Considerações básicas

- estrutura curricular: elemento nobre do projeto pedagógico que garante a formação profissional;
- "(...) é a dimensão do projeto pedagógico que procura garantir um mínimo de qualidade na formação do profissional através do ensino, pesquisa e extensão" (Vale, 1995:7);
- currículo e grade curricular (dimensão tecno-burocrática) : não são sinônimos;
- currículo e projeto pedagógico se aproximam;
- disciplinas nucleares: não é a quantidade de disciplinas que determinará a organicidade de um curso, mas a articulação delas em função de sua relevância científica, técnica e política para a formação do profissional qualificado;
- Requisitos :
  - clareza entre o conteúdo nuclear e complementar
  - equilíbrio entre os fundamentos teóricos e a prática profissional
  - conexões inter e transdisciplinares das disciplinas que contemplam o conteúdo programático

10.2. Grade Curricular (O quê?)

- Compreende matérias, disciplinas, atividades, carga horária, créditos, seriação, pré-requisitos;
- Indicar as diferentes áreas do conhecimento e a descrição do seu papel na formação do aluno;
- Esclarecer a articulação das atividades com o profissional que pretendemos, tais como:
  - estágios
  - grupos de estudo
  - disciplinas optativas
  - seminários gerais
  - atividades extra-curriculares
  - trabalho de conclusão de curso
  - iniciação científica

unesp

• Programa Especial de Treinamento - PET etc.

- "Em termos de **ensino** valeria a pena levar em consideração as seguintes questões:

Para quê? se ensina e Por quê? se ensina

(Quais as razões que sustentam o nosso ensino? Que ou quais objetivos pretendemos atingir a médio e longo prazos? etc.)

O quê se ensina?

(Quais as disciplinas e práticas essenciais à formação do especialista?)

A quem se ensina?

(Conhecemos a nossa clientela, o nosso alunado? Fizemos um diagnóstico adequado das necessidades sociais futuras utilizando-se de projeções e análises? etc.)

Como se ensina?

(Que métodos utilizamos para disseminar a informação relevante? Associamos ensino, pesquisa e extensão? Conferimos importância às disciplinas de conteúdo pedagógico como a Didática e Metodologia do Ensino? Sabemos utilizar adequadamente os multimeios na educação científica e tecnológica? Temos consciência da unidade entre planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem? etc.)

Em que condições se ensina?

(Com que infra-estrutura contamos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão? Temos o mínimo necessário? O que nos falta? Como conseguir as melhorias? Temos laboratórios apropriados? Temos bibliotecas atualizadas? etc.)

Em que contexto se ensina?

(Quais as características sócio-econômicas e culturais da região servida pela escola? Quais as deficiências sociais visíveis? Como utilizar a extensão para minorar os problemas constatados? Que tecnologias poderiam ser acionadas para melhorar os padrões de vida das populações? Como melhorar o atendimento prestado às populações? etc.)

Quem participa direta ou indiretamente do ensino?

• somente os professores?

• os funcionários?

• a administração?

• quem mais?

Que valores animam o ensino?

• a liberdade didática e acadêmica?

unesp

- a autonomia intelectual do aluno?
- a apropriação significativa do conhecimento?
- a habilidade técnico-científica?
- a **continuidade** (o saber científico historicamente acumulado) e a **ruptura** (a inovação e a geração de conhecimento novo?)
- a formação de um **aluno crítico** capaz de:
- criar alternativas de ação
- independência intelectual
- fazer a leitura da realidade (social, econômica, cultural, política etc.)
- utilizar apropriadamente o conhecimento relevante e socialmente significativo
- avaliar as situações em geral com base num sistema de valores racionalmente construído
- compromisso com a construção de uma sociedade democrática menos desigual." (Vale, 1995:7-8)

10.3. Procedimentos (Como?): planos de ensino das disciplinas, projetos de pesquisa e extensão

11. Recursos Humanos (Com quem?)

- Equipe Administrativa e Pedagógica

- Coordenação do Projeto Pedagógico
- Estrutura departamental:
    - Chefia de Departamento
    - Conselho de curso
    - Conselho de termo
    - Grupos de trabalho
- Serviços de apoio:
    - Operacional (Secretaria)
    - Pedagógico
    - ao Estudante
- Representantes nos Colegiados:
    - Comissão de Ensino
    - Comissão de Pesquisa
    - Comissão de Extensão
    - Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
    - Conselho Universitário

unesp

- **Centro Acadêmico**
- **ADUNESP** - Associação dos Docentes da UNESP
- **ASSUNEB** - Associação dos Servidores da UNESP
- **Instituições afins à Psicologia**
- **CRP** - Conselho Regional de Psicologia

12. Recursos Físicos (Com o quê?)

- Relação de Instalações e Equipamentos existentes e necessários

13. Recursos Financeiros (Com o quê?)

- Especificação de verbas e bolsas disponíveis e necessárias

14. Avaliação

14.1. Diagnóstica

- contexto
- perfil de entrada dos alunos
- mercado de trabalho
- órgãos de classe
- tendências na evolução das áreas de conhecimento

14.2. Processual

- das finalidades, objetivos, metas, eixos, diretrizes
- dos programas institucionais
- das funções administrativas:
  - : proposta de gestão
  - : planos e programas
  - : avaliação institucional
  - : mecanismos de controle
- das funções de apoio:
  - : serviços de atendimento ao aluno
  - : instalações
  - : equipamento
  - : materiais
  - : serviço de apoio pedagógico
- das funções de base:
  - : processo ensino e aprendizagem
  - : relação professor-aluno

unesp

: programas de ensino

: avaliação do rendimento escolar

14.3.- Conclusiva

- padrão de desempenho dos alunos e egressos;
- evasão (índice - causas);
- perspectivas do curso, necessidades;
- resultados e indicadores para repensar o projeto pedagógico;

15. Cronograma (Quando?)

- construção (planejamento: avaliação diagnóstica e elaboração);
- execução e acompanhamento (avaliação processual);
- reconstrução (avaliação conclusiva, necessidades e perspectivas);

16. Projeto Pedagógico e Catálogo de Curso

"A implantação do projeto pedagógico significa existência de uma proposta de trabalho conhecida e aceita por todos, professores e alunos, envolvidos. Mais que um documento a ser guardado em uma gaveta, um projeto pedagógico é uma filosofia comum de trabalho. A aceitação decorre do fato de ser ele encarado como obra coletiva, legitimada pelos mecanismos democráticos de representatividade que asseguram a participação e o engajamento.

O catálogo de curso é o instrumento que possibilita a programação curricular em base material única, acessível à administração, professores, alunos e outras instituições.

O procedimento a ser adotado para a implantação do projeto pedagógico envolve as seguintes etapas:

1. Elaboração do catálogo preliminar pelo Conselho de Curso ou grupos de trabalho constituídos por representantes dos segmentos e área do conhecimento.
2. Edição do catálogo para ampla discussão na comunidade acadêmica.
3. Aprovação do catálogo pelos orgãos colegiados competentes.
4. Edição do catálogo para uso da administração, professores e alunos.
5. Revisão periódica do catálogo e edição das versões com o projeto pedagógico atualizado.

Uma vez implementado, o projeto pedagógico e o catálogo correspondente possibilitam benefícios adicionais, em termos de:

1. Imagem institucional interna e externa.

unesp

2. Facilidade na expedição de programas.

3. Processo de avaliação curricular.

4. Antecipação de leituras (bibliografia).

5. Programas atualizados.

6. Instrução de processos.

7. Recepção de novos professores e alunos.

8. Decisões colegiadas.

Além dos elementos já relacionados, o catálogo pode conter outras informações tais como:

1. Freqüência e rendimento escolar.

2. Expedição de documentos escolares.

3. Calendário geral de atividades.

4. Normas gerais.

5. Layout das instalações.

6. Grupos e atividades de pesquisa.

7. Atividades de extensão.

8. Biblioteca (Descrição/Normas).

9. Formas e horários de atendimento ao aluno.

10. Serviços de atendimento ao aluno.

11. Moradia estudantil.

12. Bolsa de estudo.

Se, por um lado, tais informações requerem atualização constante, por outro, sua aprovação pode dar-se em bloco pelos colegiados competentes.

Editado anualmento, o catálogo constitui importante instrumento para atualização e integração da comunidade acadêmica. Pode, por exemplo, ser distribuído e explicado aos ingressantes no início de cada ano letivo.

Seus benefícios para a vida acadêmica justificam plenamente os custos de edição. Se for o caso, tais custos podem ser reduzidos com patrocínio de empresas e instituições de alguma forma relacionadas com a comunidade acadêmica." (Souza, 1995:92-3).

unesp

Referência Bibliográfica

- Circuito PROGRAD (3.; 1995; São Paulo). Anais do III Circuito PROGRAD: "O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?", 17/05/95. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.
- Curso de Metodologia do Ensino Superior. Ana Cecília Bahia Silva et al. Associação Paranaense do Ensino e Cultura - Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará/Belém. S/D.
- GHIRALDELLI Jr., P. O que é Pedagogia. São Paulo, 7ª ed., Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 1994.
- SOUZA, C.B.G. O Projeto Pedagógico como instrumento de participação e qualidade no ensino superior - In anais. do III Circuito PROGRAD: "O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?", 17/05/95. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.
- VALE, J.M.F. do. Projeto Pedagógico como projeto coletivo - Em Circuito PROGRAD (3.; 1995; São Paulo). In Anais do III Circuito PROGRAD: "O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?", 17/05/95. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

unesp

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Curso: PSICOLOGIA

Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO DE PICOLOGIA II

Atividade: AVALIAÇÃO GLOBAL (1° e 2° SEMESTRE)

Através da disciplina Prática de Ensino de Psicologia I e II, nos propusemos no ano de 1993 a:

- refletir sobre Prática Docente como uma das alternativas do curso de Psicologia, tendo como referencial a dimensão de Educador crítico, participativo, criativo e libertador;
- elaborar uma síntese teórico-prática, considerando a necessária atualização permanente, dos conteúdos pedagógicos e afins ao ensino de Psicologia no 2° Grau, visando aprimorar os requisitos de competência técnica, interpessoal e política, necessários à prática docente;
- desenvolver atividades de ensino e pesquisa afins a Psicologia na escola de 2° Grau para aprofundar conhecimentos e vivenciar intervenções reais no processo de aprimoramento qualitativo da ação pedagógica.

Visando avaliarmos nossas propostas e nosso desempenho, reflita sobre os objetivos acima descritos e registre seu parecer respondendo as seguintes questões:

1. Os objetivos foram alcançados? Justifique.
2. Quanto aos conteúdos trabalhados nas aulas coletivas e nos projetos específicos de intervenção, qual foi:
   2.1. o nível de aplicabilidade à sua formação universitária e profissional?
   2.2. o grau de interdisciplinaridade realizado? Considerar a participação dos professores da UNESP.
   2.3. o nível de adequação do número de créditos face à quantidade e qualidade? (Considerar a disciplina em si e no contexto das demais desenvolvidas concomitantemente).
   2.4. Outros aspectos.

3. Os procedimentos e recursos de ensino adotados foram adequados? Observar também o processo de orientação dos projetos de intervenção.

4. Como ocorreu a relação entre:
   4.1. professora e alunos?
   4.2. alunos entre si?
   4.3. alunos e administradores/professores no campo de estágio?
   4.4. alunos da Universidade e alunos do campo de estágio?

5. Auto-avaliação:
   - Atribuir um conceito (ótimo, bom, regular, insuficiente) que expresse o seu desempenho neste semestre, justificando-o.

6. Comentar:
6.1. os aspectos positivos mais significativos vivenciados nesta disciplina;
6.2. os fatores que interferiram negativamente no processo de execução dos objetivos da disciplina;
6.3. as sugestões que poderão aprimorar esta disciplina em si e em relação ao currículo do curso de Psicologia.

OBSERVAÇÃO: esta avaliação poderá ser entregue juntamente com o relatório final das atividades de Estágio Supervisionado, até o dia 06/12/93. É uma atividde de registro individual, podendo ser discutida em pequenos grupos.

ΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨ

Aluno: _____ Nº _____

Endereço:

_____

Cidade de Origem: Rua _____ Nº _____

Cep: _____ Telefone: (_____) _____

Bauru: Rua _____ Nº _____

Cep: _____ Telefone: (_____) _____

u n e s p **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia I

Avaliação - 1º Semestre

Objetivos Gerais: Através da Prática de Ensino I, o licenciado deverá:
- construir segundo seu projeto de vida, requisitos para atuar como educador crítico, participativo, criativo e libertador;
- elaborar uma síntese teórico - prática dos conteúdos da Psicologia (o que ensinar) e dos conteúdos pedagógicos (como ensinar) pertinentes ao ensino de 2° grau, visando atender aos requisitos de competência interpessoal, técnica, organizacional e política que a ação pedagógica requer;
- desenvolver ensino-aprendizagem e pesquisa afins à Psicologia e à Educação, visando conhecer e contribuir para o aprimoramento da ação docente e da dimensão de educador do Psicólogo.

1. Refletir sobre os objetivos gerais da disciplina Prática de Ensino I, avaliando o grau de realização dos mesmos neste 1° semestre.
2. Registrar o seu parecer sobre as seguintes atividades realizadas no 1° semestre, propondo sugestões para o aprioramento das mesmas:
   a) apresentação e discussão de textos sobre educação com elaboração de resenha e apreciação conclusiva;
   b) estudo da proposta curricular para o ensino de Psicologia no 2° grau através do planejamento, execuçaõ e avaliação de uma aula prática;
   c) avaliação de uma aula prática, elaborando relatório com base no roteiro de observação de aula.
3. Atribuir valores às atividades realizadas sendo que a soma dos mesmos deverá ser igual a dez

ATIVIDADES	***VALOR***
a - apresentação/discussão de textos	.....
b - estudo da Proposta curricular (aula prática)	.....
c - avaliação/relatório de uma aula prática	.....
d - relatório de estágio	.....
e - questão diagnóstica (1ª aula)	.....
f - avaliação semestral	.....

OBS.: - o seu parecer sobre a atividade de estágio deverá ser registrado no relatório, atendendo ao item n° 5
- complementa esta avaliação o preenchimento do impresso em anexo emitido pela Faculdade de ciências.
- estas avaliações deverão ser entregues juntamente com o relatório de estágio até o dia 07/07/95.
- responder as questões 1e 2 em folha anexa identificando - se.
- a primeira aula do 2° semestre será reservada para discussão dos dados obtidos nestas avaliações.

GRATA,
FELIZ FÉRIAS!!!
ANA MARIA

u n e s p UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

Disciplina: Prática de Ensino de Psicologia II

Avaliação - 2º Semestre

Data: _____/_____/_____

Nome: _____ **Nº** _____

OBJETIVOS:

- Incentivar e subsidiar o licenciando para exercer com competência a docência, visando formar profissionais compromissados com uma prática pedagógica libertadora.
- Vivenciar criticamente situações afins à docência, visando sistematizar os conhecimentos e aprimorar as habilidades pertinentes à prática pedagógica.
- Realizar ensino e pesquisa na realidade escolar, visando ampliar informações e intervir participativamente no seu processo de aprimoramento.

ATIVIDADES: Refletir sobre os objetivos propostos na disciplina Prática de Ensino e avaliar o nível de realização dos mesmos completando a frase abaixo:

A Prática de Ensino de Psicologia II .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DAIBEM, A.M.L. Supervised Practicum: possibilities for the construction of an innovative practice. Marília, 1997, 273 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília.

ABSTRACT

Based on the social practice experienced in the area of education, this study examines the possibility to innovate the pedagogical action in the realm of the Supervised Practicum in the course of Psychology of UNESP, in Bauru, with the objective to form the Teacher-Educator Psychologist able to help in the process of making citizens-professionals aware and willing to participate in the construction of an economically fair, politically democratic, socially solidaristic and culturally pluralistic society. A reserch was conducted based on the Philosophy of Praxis as well as on the Freeing Critical Historic Pedagogy, developing the action-reflection-action methodology in a dialectic-dialogical dimension. The study, then, focused on literature to re-examine the challenges involving the educator formation by reviewing the trajectory taken by the Supervised Practicum from the Primary School Teacher Formation courses to the university courses of Teacher Formation, directing it to UNESP and its Psychology course. Looking at the reality toward an innovative action, the pedagogical practice by the Psychology teachers in middle education was characterized. After the pedagogical practice was described and the results were obtained, in the period from 1992 to 1996, the author concludes that it is possible to re-build it, providing qualitative change in the subject that would contribute to reviewing the course's pedagogic-political project. Discussing an innovative pedagogical practice in construction, the study suggests proposals that support the improvement on the formation of Psychologists who will also be Teachers and Educators, hence defining a pedagogical praxis aligned with public school's reality.

Keywords: Education; Supervised Practicum; Pedagogical Innovation; Collective Pedagogical Action.

unesp