

ILIETE TARTÁGLIA GOMES
RAUNITA ELIAS BRANDÃO
TÂNIA RÉGIA BATISTA RODRIGUES



A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO
ENSINO BÁSICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MARABÁ

UFPa - CMB - Biblioteca	
Data:	13/11/05
Registro:	029 / 01
Origem:	doação

ILIETE TARTÁGLIA GOMES
RAUNITA ELIAS BRANDÃO
TÂNIA RÉGIA BATISTA RODRIGUES

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO
ENSINO BÁSICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MARABÁ

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela professora Ms. Nazilda Maria Corrêa dos Santos, apresentado ao Departamento de Métodos Técnicas e Orientação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, constituindo parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia – Habilitação Magistério.

Dep. de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação

Homologado em 10/05/99

Registre-se

Marabá / 1999

Prof. Isabela Cristina Rodrigues de Lucena
Prof. Isabela Cristina Rodrigues de Lucena
Chefe do Departamento de Métodos - DMTOE -
Pórtala Nº 456/99 - Reitoria

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO SUL DO PARÁ
NÚCLEO DE MARABÁ
CURSO DE PEDAGOGIA – HABILITAÇÃO MAGISTERIO

ELABORAÇÃO:

9453016-7	Iliete Tartágia Gomes
9453049-7	Tânia Régia Batista Rodrigues
93530030-7	Raunita Elias Brandão

ORIENTADORA: Prof^a. Ms. Nazilda Maria Corrêa
dos Santos.

Marabá / Pará

1999

DEDICATÓRIA

À **Bernadeth** (minha tia e segunda mãe) que com afeto, carinho, investiu em mim, tornando acessíveis recursos e também tempo para que eu pudesse dedicar-me a este trabalho, apoiando-me nos momentos difíceis, servindo de suporte a realização desse sonho.

Aos meus **pais** Iliésio e Hermenegilda, que educando-me, incentivaram-me na força de vontade e garra para iniciar, permanecer e concluir meus estudos e pela compreensão na minha ausência.

Iliete



DEDICATORIA

Aos meus pais Francisco e Líria, que me deram o privilégio da vida e com muito amor e dedicação me ajudaram a construir minha história. Este sonho que ora realizo, é uma parte dessa história.

Às minhas filhas, que mesmo sem entender o motivo da minha ausência e os meus momentos de tensão, me deram força e coragem para concretizar este sonho.

Raunita



AGRADECIMENTOS

À prof^a. Bernardeth, diretora e proprietária do Centro de Educação Básica “A Fazendinha”, e seu esposo Saulo, que de modo compreensivo deixaram à nossa disposição os equipamentos e materiais necessários de mecanografia do seu Estabelecimento de Ensino.

À Maria Luiza e seus esposo Roberto, pelas vezes que gentilmente cederam sua residência para realizarmos encontros deste grupo.

Aos professores que no decorrer do curso nos proporcionaram crescimento, tanto a nível intelectual quanto pessoal, fazendo-nos refletir de forma crítica acerca do mundo em que vivemos.

Aos colegas de grupo Antônio e Regina que compartilharam conosco de todas as alegrias, das dificuldades e das conquistas ao longo desse curso.

À prof^a. Ms. Nazilda Maria Corrêa que muito se empenhou para que este trabalho fosse concretizado com qualidade.

Iliete / Tânia / Raunita

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Irlany e Iliomar, pelo apoio, compreensão e carinho ao longo desta caminhada.

Às minhas amigas Tânia e Raunita, por tudo que me ensinaram proporcionando-me crescer tanto no pessoal quanto no intelectual. E também pela compreensão, paciência e carinho nos momentos de desânimo.

Iliete

AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo Manuel Brás pelo incentivo para que eu fizesse o vestibular, sem o seu apoio, talvez eu não estivesse hoje realizando este grande sonho.

Às minhas amigas Iliete e Tânia, pela compreensão nos momentos difíceis que passamos na construção deste trabalho.

Raunita

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado realização deste sonho que era somente meu e que em todos os momentos, de alegria, de angústias, esteve sempre do meu lado, dando-me forças para reerguer diante das dificuldades, e que agora está possibilitando-me chegar ao fim desta caminhada, superando mais um obstáculo a ser vencido.

À minha família, que sem perceber me impulsionou, fazendo-me acreditar que este sonho poderia se realizar. E que o meu exemplo de mãe, faça com que eles busquem através de um sonho alcançar seus objetivos assim como alcancei os meus.

À minha amiga Fátima por ter acreditado no meu potencial.

Às minhas amigas Iliete e Raunita, que neste momento e em todos os outros, estiveram sempre ao meu lado contribuindo para o meu crescimento.

Tânia

SUMÁRIO

PARTE I

A PESQUISA / CONCEITOS BÁSICOS	11
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DESSE TRABALHO	12

PARTE II

CAPÍTULO I 14

FORMAÇÃO DO PROFESSOR / ESCOLHA DO CURSO 14

QUEM O FORMA / HABILITAÇÃO ACADÊMICA / CAPACITAÇÃO
EM SERVIÇO E ATUALIZAÇÃO 22

COMO É FORMADO / ESCOLARIDADE 26

CAPÍTULO II 32

A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO 32

CONCEPÇÃO / SIGNIFICADO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO 33

ESTÁGIO SUPERVISIONADO 37

RELAÇÃO TEMPO / CONTEÚDO / FORMA 42

CAPÍTULO III 46

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA 46

PRÁTICA DA REFLEXÃO 46

CAPÍTULO IV 51

VIDA PROFISSIONAL 51

SIGNIFICADO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NA VIDA PESSOAL E

PROFISSIONAL DOS PROFESSORES /

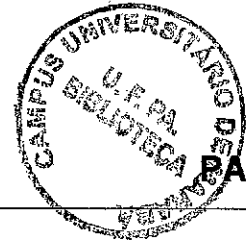
RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO 54

PARTE III 57

CONSIDERAÇÕES FINAIS 57

BIBLIOGRAFIA 59

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61



A PESQUISA CONCEITOS BÁSICOS

Este trabalho teve como principal objetivo investigar a formação de professores de escolas públicas em Marabá, no que diz respeito a influência e o significado da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nessa formação.

Optamos em utilizar na redação do relatório uma linguagem não formal, para que o leitor possa melhor compreender o diálogo entre a teoria e os dados coletados em campo. Dessa forma, procuramos dialogar com as falas dos entrevistados, ou seja, não dividimos as questões teóricas dos resultados. As entrevistas retratam pois, a realidade escolar destes a partir de seus primeiros contatos com a escola enquanto alunos até os dias atuais como professores.

O alicerce teórico utilizado centrou-se nos conceitos de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, como foi expresso por PICONEZ, (1994) em seu livro Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

A Prática de Ensino / Estágio Supervisionado pertencem ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito... precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que; sendo uma atividade teórico prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso.

Fundamentamo-nos em SILVA e DAVIS (1998), para trabalhar os conceitos: a formação do professor.

Os conceitos de amor e autoritarismo, planejamento e execução, em BORDAS, (1992); Tempo – Conteúdo - Forma em VEIGA (1996); Comodismo em FAZENDA (1994).

1.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DESSE TRABALHO

Ao longo do curso de Pedagogia, alguns professores utilizaram metodologias que nos alertaram para as dificuldades e falhas encontradas nos cursos de formação de professores deste município. Associamos à nossa própria experiência como alunos/estagiários e partimos então para uma revisão bibliográfica sobre o assunto.

A partir daí, traçamos a metodologia da pesquisa, selecionando seis professores do Ensino Fundamental como objeto de estudo, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino, os quais atuam em sala de aula nas escolas públicas de Marabá e terminaram o segundo grau Magistério na faixa compreendida entre dois e oito últimos anos.

Adotamos a entrevista como instrumento de coletas de dados e devido a razões de natureza ética foi necessário descaracterizar os personagens dessa pesquisa.

Iniciamos a coleta com a técnica de resgate de memória, procurando conhecer a história de vida desses professores, analisando os seus desejos, as suas frustrações, as contradições, os sucessos e fracassos.

Foi propósito nosso, resgatar as marcas deixadas pelas vivências escolares e saber se estas refletem, na atualidade, no desempenho profissional dos professores, a partir daí suscitar algumas reflexões a esse respeito.

Houve momentos de emoção quando se falava, por exemplo, em professores que marcaram positiva ou negativamente a vida desses profissionais. Foi um momento muito rico da pesquisa.

Encontramos algumas dificuldades no trabalho de campo: uma das quais, o tempo disponível dos professores para a realização das entrevistas, visto que muitos destes trabalham nos dois turnos, e à noite, feriados e finais de semana, dedicam-se exclusivamente à família; no entanto, encontramos algumas brechas para realizá-las.

No decorrer das entrevistas procuramos saber qual a influência e o significado da disciplina Prática de Ensino, assim como do curso de Magistério, na vida pessoal e profissional dos entrevistados, com o aporte teórico de ALMEIDA (1995) que assim se refere:

Não se pode assegurar cientificamente que o desenvolvimento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado processa-se de forma igual em todas as escolas de formação de professores..
(p.27)

A seguir fizemos a análise dos dados obtidos, interpretando-os com base nas diversas teorias estudadas¹ no decorrer do curso de Pedagogia e mais especificamente na bibliografia deste trabalho. O resultado deste estudo foi dividido em capítulos para melhor compreensão dos assuntos abordados nas entrevistas.

¹ . As obras que foram referidas na bibliografia básica

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O PERFIL DO PROFESSOR

QUEM O FORMA:

HABILITAÇÃO ACADÊMICA / CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO COMO É FORMADO / ESCOLARIDADE

Nesse capítulo estão sendo considerados os aspectos relativos a preparação e ao exercício profissional. Os resultados da pesquisa foram analisados através do diálogo entre a teoria e o material de campo, os quais apontam para três eixos principais: o perfil do professor, quem o forma e como é formado.

O professor IDEAL com qualidades até inumanas, passa a ser memória pré-histórica, posto que, vai sendo no confronto do dia a dia substituído pelo professor REAL. E devido a força do cotidiano, esse profissional é confrontado em seus valores, o que dá o caráter de movimento à construção do real; logo valores e conceitos assimilados enquanto estudante, são substituídos como é o caso de **Malu²**:

*(...) as professoras que nós tínhamos,
principalmente de Didática e de Prática de Ensino,*

² Optamos metodologicamente por este tipo de redação para enfatizar os pontos de articulação entre os dois componentes.

(Professoras entrevistadas e referências bibliográficas).

elas eram assim...procuravam despertar na gente o máximo de amor possível pela profissão, mesmo que a gente não tivesse outra opção no lugar onde a gente morasse. Elas procuravam passar pra gente que se a gente fosse realmente exercer a nossa profissão teria que ser praticamente por amor...

Malu (professora entrevistada) foi orientada em sua formação pelas professoras, a abdicar do profissionalismo para exercer a profissão de forma vocacionada, “pelo amor”. O acesso à condição de professor, neste encaminhamento, aliena o sujeito, que deixando de lado o seu direito de ser profissional, passa a exercer a docência em função de um suposto “vocacional”. **Malu** é portanto coagida, submetida de forma autoritária a desistir de seus direitos.

É duvidoso que possa existir um ideal de professor, pois há que ser considerado que cada região ou até cada grupo de alunos requer qualidades diferenciadas desse profissional. SILVA E DAVIS (1993) ao realizar um trabalho de pesquisa sobre a formação de professor das séries iniciais em São Paulo, ressaltam o conflito gerado neste confronto e apontam para a questão do despreparo do professor.

(...) ao que tudo indica, a experiência do Magistério parece propiciar uma acentuada tensão entre o amor e o autoritarismo, recursos que por sua vez, podem mascarar a falta de preparo docente para enfrentar a situação em sala de aula. (p.35)

Os dados obtidos através das entrevistas revelam que alguns dos professores entrevistados possuem uma prática cotidiana tradicional:

Teca

(...) eu não consigo dar aula brincando, sinceramente os meus alunos eles cobram mesmo: tia vamos cantar?.... Oh! Uma que eu sou metade rouca de tanto dar aula, de tanto gritar com menino. Se eu for fazer brincadeira com menino, brincar... oh! Meu Deus do céu! Pra mim nesse dia não dei uma aula que prestasse. (...) todo dia eu faço é orar, rezar, rezo o Pai Nosso e depois vamos aprender. Porque ela, a diretora, faz a oração lá na frente né... (...) todo dia, já é atividade de rotina.

Na fala de **Teca** é notório que o autoritarismo substituí qualquer relação de afeto que ela pudesse ter com seus alunos, porquanto ela afirma não poder perder tempo com brincadeiras ou rezas quando o conteúdo é a sua prioridade. O comportamento da mesma denota que na opção entre autoritarismo e amor, ela o faz pelo autoritarismo.

Fazendo uma comparação da prática cotidiana de **Teca** em sala de aula, com a experiência vivida no seu curso de Magistério constatamos que, o que mais a marcou negativamente é o que ela reproduz no seu dia a dia. Veja o seu relato sobre a referida experiência:

(...) todo mundo tinha medo dessa professora, então ela me marcou até hoje. Eu fui apresentar um trabalho, ela mandou eu parar... eu mandei você apresentar o trabalho e não lê... aí foi mesmo que me dar um tapa... ela é horrível. Ela dizia: — vai lá pra tomar uma água e depois volte, e quando

*chegar explica o trabalho com suas palavras...
porque se você ler este livro, vou fazer você
engolir...*

O desempenho e competência profissionais são portanto variáveis muito complexas e vão além da formação recebida nas escolas de Magistério, que dependente do compromisso político pedagógico do professor, expressam mais a experiência adquirida em seu cotidiano.

O conhecimento é algo construído no dia a dia, sendo “impossível”³ que o professor continue sendo um mero transmissor de conteúdos ou repetidor de normas técnicas aprendidas no curso de Magistério, pois isso, seria negar o próprio movimento do conhecimento adquirido pelo sujeito.

Quanto aos professores entrevistados constatamos que eles se preocupam em cumprir o currículo que lhes foi imposto pela escola, mesmo que estejam alheios à realidade do aluno. Isso pode ser atribuído tanto à falta de preparo quanto ao comodismo deles. É o que **Darci** confirma quando nos relata a sua experiência profissional:

*(...) vamos dizer assim: tem certas maneiras que
você tem que fazer em sala de aula porque tão
mandando, porque você tem que passar um
trabalho, alguma coisa que não tem nada a ver
com a realidade do aluno. Aí você olha assim: —
mas eu vou fazer isso como? Como que eu vou
fazer né? Aí você já fica com aquela dúvida... aí
chama a orientadora pra te explicar como é que eu
vou fazer isso aqui se não tem nada a ver, como é
que eu vou conseguir isso com meus alunos?*

³. O ‘impossível’ está sendo aqui utilizado de modo a reforçar a contradição.

A fala de **Darci** remete a uma outra discussão sobre a hierarquia nas Instituições Educacionais. É preciso seguir um programa e executar o que não planejou.

Sobre esta questão BORDAS (1992) assim se refere:

O distanciamento entre planejadores – geralmente estabelecidos nos órgãos dirigentes do sistema educacional – e os professores – classificados ou percebidos como executores do planejamento; este é um indício claro da burocracia hierarquizante e autoritária que domina o sistema educacional, reflexo de uma organização social do trabalho que separa os que pensam e decidem daqueles que executam..(p.6)

Este quadro não parece em vias de mudança no entendimento de **Pepe**, um dos entrevistados, que afirma que o seu agir em sala de aula, baseia-se nas observações do comportamento de certos professores da época em que estagiava. Disse ainda que não há possibilidades de mudanças.

(...) uma pessoa que está ali aprende, sabe... quando a gente vai ensinar nem todos querem. Então eu procurava da minha maneira, da maneira que eu já tinha observado o professor chamar a atenção da turma pra eles se atentarem ao assunto... não dá de mudar, tem que ser a mesma, mesmo...

A fala de **Lu**, outra das entrevistadas, revela um certo comodismo, ao mesmo tempo em que ela observa que o conteúdo trabalhado no curso de formação para o Magistério está fora da realidade do que é trabalhado nas escolas e ela aceita a situação.



(...) o que é trabalhado durante o Magistério com a realidade e os conteúdos aqui da escola, pra trabalhar na escola é completamente diferente da realidade.(...) claro que hoje eu estou na área, então é claro que eu tenho que tentar, eu tenho que ficar aqui, porque eu já fiz o Magistério, é assim ...

Entre manter a turma disciplinada e procurar a melhoria da qualidade do ensino - a aprendizagem, a opção de alguns dos entrevistados é pela disciplina, como enfatiza **Teca** :

(...) eu que dou aula para alfabetização não tem que ter postura não, eu tenho que ter é disciplina pra ensinar aqueles meninos a ler. No final do ano temos é que dar conta dos meninos lendo.

Verifica-se que ao escolher o curso de Magistério algumas circunstâncias são interferentes, variam da ação decorrente da situação social, da oferta / demanda dos cursos e até mesmo das condições escolares de cada professor entrevistado, o que equivale dizer que não se trata propriamente de opção, mas de oportunidades educacionais / profissionais.

Uma das questões que estudamos diz respeito ao que comumente as pessoas chamam de "vocação", neste caso encontramos **Darci** que assim se manifesta:

(...) eu mesma quis, foi voca o. Dentro da cidade que eu t , do jeito que eu me acostumei, eu ia

escolher o Magistério. Se fosse pra mim escolher agora, escolheria o Magistério de novo.

Verificamos portanto que **Darci** tinha uma relação afetiva muito forte com a profissão.

Já a opção de **Malu** e **Lu** está associada a falta de possibilidades de freqüentar outro curso:

Malu

(...) Eu logo no início fiz por falta de opção mesmo, mas depois eu fui aprendendo que aquilo podia ser bom, podia ser proveitoso para mim, podia fazer aquilo por amor. E foi aí que eu me interessei.

Lu

(...) eu antes assim, escolhi o Magistério por falta de opção, falar a verdade, no início assim, quando você tá fazendo o Magistério, eu pelo menos quando tava fazendo é como eu te falei, na teoria, na hora da teoria, lá você imagina realmente é uma beleza. Depois quando você chega na sala de aula e você pega assim uma sala de aula completamente diferente.

Por outro lado alguns fatores relacionados à influência da família ou dos amigos, levam pessoas a ingressarem nessa carreira, como é o caso de **Jaci**, em que a escolha inicial era a da carreira de contabilista e no entanto sob influência da avó escolheu a de professor:

(...) olha, eu tinha muita vontade de ser contabilista, eu acredito que não em si pelos números, mas pela condição que eu via lá minha

cidade. É muito bonito. Só que quando eu fazia ainda o primeiro ano básico, a minha avó que me ajudou, que me deu o incentivo para eu estudar, ela queria que eu fosse professor.

Já no caso de **Teca**, podendo estudar somente durante o dia, a escolha estava associada às necessidades familiares e à oferta de cursos disponíveis neste horário.

(...) eu morava perto do Gaspar Vianna e tinha duas crianças pequenas e eu só podia estudar de dia, meu marido trabalhava à noite, aí eu fui lá e só tinha o Magistério de dia, aí então foi o jeito fazer. Eu entrei por acaso, porque só tinha esse. Mas não me arrependi não.

Constatamos que na fala de **Pepe** o “querer” ser professora não foi sua primeira opção, mas apenas uma necessidade de concluir o segundo grau e no segundo momento pela carência de professores na época.

(...) eu comecei com o Contabilidade. Eu não tinha aquela vocação pra Magistério. Tive que me casar aí parei de estudar. E quando reiniciei já foi com o Magistério. Que teve mais facilidade pra mim foi ele mesmo. Até o primeiro momento não tinha intenção de concluir o curso, não pra dar aula, nessa época que eu terminei a carência era muito grande de professor, né. hoje não.

Nesta amostra do material recolhido em campo observamos que só uma minoria escolheu o curso pelo conteúdo afetivo, as demais são opções circunstanciais nas quais interferem uma série de valores que já descrevemos anteriormente.

Quem o forma / A habilitação acadêmica / capacitação em serviço e atualização

A formação do professor tem se dado em duas modalidades principais: habilitação acadêmica e capacitação em serviço, porém consideramos também nesse capítulo os cursos de atualização, o que dá o caráter de aperfeiçoamento contínuo.

Há um processo convencional de formação de profissionais da educação, que tem como objetivo qualificar os futuros professores. Organizam-se em escolas normais, instituições de educação e ensino superior.

Além dessas, existem outras formas não oficiais e às vezes não acadêmicas que variam desde curso “ditos” de atualização, extensão, mini - cursos até treinamentos no próprio local de trabalho, em alguns casos, são estágios, encontros pedagógicos para troca de experiências, etc.

A maior parte dos problemas da formação do professor, o exercício e a profissão, está intimamente relacionado à estrutura do sistema escolar. Os professores entrevistados, atuantes em escolas públicas de Marabá afirmam precisar adaptar sua metodologia de trabalho, ao programa pré estabelecido pela instituição, como também às estruturas que as mesmas oferecem.

Muitas vezes essa adaptação não se realiza e o trabalho do professor fica prejudicado, como observa-se na fala de **Darci**, que reclama também da super lotação em sala de aula:

(...) tá lotando uma sala, você tá pegando trinta e sete alunos igual eu tenho né, e aí você fica com aqueles trinta e sete, falta compreensão, porque vai chegando, vai mandando, enquanto tiver vaga vão entrando ... aí você tem que entender isso aí, a

professora Ave Maria!... consegui trinta e sete alunos ...

Teca relata sua experiência profissional fazendo uma crítica ao sistema de organização educacional e à relação de poder existente nas instituições de ensino:

(...) no ano passado eu “comi tampado” com uma diretora de uma escola que queria que eu entregasse as crianças lendo. Pelo menos cinquenta por cento da turma lendo até o mês de junho, entendeu? (...) já pensou pegar um menino que não sabe nem pegar no lápis, e com uma sala de trinta a trinta e dois alunos ... teve aí duas ou três escolas que fechô... aí tem que colocar em outra escola.

Malu descreve uma experiência diferente e até absurda, vivenciada no seu passado, antes de vir para Marabá, onde dentro de uma única sala, precisava executar as tarefas de: professora das quatro séries iniciais (as classes multi seriadas), servente, merendeira, diretora e única responsável por uma escola em condições precárias. Critica ainda, o descaso da Secretaria de Educação para com as escolas do interior:

(...) principalmente numa roça igual eu trabalhei de ficar só eu, vinte crianças dentro de uma sala de aula, com séries alternadas, de 1ª , 2ª , 3ª e 4ª séries numa sala só né, fazendo merenda dentro da sala de aula, morcegos voando pela minha cabeça... (risos). (...) no último ano que trabalhei lá passaram a ter somente oito crianças matriculadas ... a Secretaria de Educação foi lá e fechou o

colégio, porque aquelas oito crianças, acho que não tinham o direito de estudar, sabe... conclusão essas crianças ficaram lá sem escola... então na época eu achei um absurdo.

Lu reclama da infra-estrutura das escolas, como por exemplo salas pequenas e superlotadas:

(...) igual as condições das salas de aula... se você pudesse trabalhar à vontade, pegasse uma sala de aula que tivesse espaço... eu não posso fazer um círculo na minha sala ... eu tenho que colocar as crianças aqui no meio, se você vai trabalhar certo tipo de coisa não dá pra trabalhar...(...) a única dificuldade que eu acho assim... é a quantidade de crianças na sala de aula. É difícil você trabalhar.

A nova L.D.B⁴ considera que os professores das séries iniciais necessitam de uma formação acadêmica, ou seja, a nível superior, com base no pressuposto de que está, assim, garantindo pelo menos mais anos de escolaridade e maior especialização pedagógica do que podem oferecer os cursos de segundo grau.

Há a necessidade de se oferecer condições que permitam aos futuros docentes contato com a produção do conhecimento e a participação ativa em processos de investigação.

Contudo a ausência de uma política educacional claramente definida por parte das instâncias governamentais inviabiliza esta proposta prejudicando os pretendentes à formação e exercício do Magistério para o Ensino Fundamental. É o que emerge na fala de **Jaci** :

⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

(...) associo aos governantes que eles ainda não priorizaram a educação neste país é... existe toda uma propaganda, toda uma manobra... que o Brasil tá praticamente acabando com o índice de analfabetos, então nós sabemos que isso é muita enrolação ... a nova L.D.B. foi estabelecido muitas leis dentro da educação... não garante a alfabetização, então a criança já sai e entra direto na primeira série. Foi uma forma do governo dividir a categoria ...

Uma outra forma de preparar o professor é a capacitação em serviço, que consiste em processos e/ou ações que se oferecem aos professores titulados em outras áreas, mas que estão atuando na educação, com o propósito de melhorar seu desempenho e às pessoas incorporadas ao ensino, mas sem a formação acadêmica mínima, ou seja, professores “leigos”.

A cada dia que passa há menos incentivo à capacitação e reciclagem do professor pelas instituições de ensino. O professor que necessita trabalhar em dois ou mais turnos para garantir sua sobrevivência e de sua família, não consegue freqüentar cursos para atualizar-se, nem mesmo realizar um simples levantamento bibliográfico ou leituras que possam orientá-lo melhor na sua prática pedagógica, este é o caso de **Jaci**:

(...) tá faltando investir muito mais: salário, sala de aula, ampliação de salas de aula, menos alunos numa sala de aula... outra questão que eu acho que não vai resolver o problema da educação são os duzentos dias letivos. Porque ele simplesmente vai acarretar muito mais trabalho do professor e menos tempo para fazer um curso de reciclagem... porque o salário é pouco e você tem que trabalhar

de manhã, à tarde e à noite para sobreviver e manter a família. E isso deixa a gente praticamente inviabilizado de procurar uma reciclagem em nosso período de trabalho.

Vejamos também o que **Lu** fala a esse respeito:

(...) porque antigamente ainda tinha as oficinas pedagógicas, hoje não tem mais nada. Se você não sair, não for atrás do seu conhecimento, buscar ... não tem incentivo, incentivo nenhum ...

Como é formado/ escolaridade:

Vários fatores contribuem para impedir e/ou dificultar o acesso e a permanência do aluno na escola, e o mais importante deles refere-se a formação do professor sobretudo do Ensino Fundamental, que é o alicerce de toda a vida estudantil do aluno. De acordo com FAZENDA (1994) :

O professor entra no Magistério, esperando a hora de sair, confuso com uma realidade que desconhece, despreparado teoricamente para enfrentá-la, mal pago, mal orientado, e não incentivado, acaba por estaguiñar-se e hibernar-se em seu trabalho e aí permanece até o final.(p.56)

Constatamos na fala de **Pepe**, (entrevistado) que no momento atual os professores pesquisados também enfrentam toda a problemática que FAZENDA (op. cit.) descreve acima.



(...) tem gente que não tem nenhuma noção de professor... e acha que tudo aquilo que a gente estuda dá certo imediatamente... porque o salário não tava contribuindo para que os professores formados fossem trabalhar, então ficou naquilo... e você sendo bem remunerado você vai fazer um trabalho decente e você mal remunerado você vai fazer uma coisa e vai procurar outra pra sobreviver... aí dessa carência tanta eu entrei e gostei e estou aqui até hoje...

A questão referente ao salário dos professores há muito vem sendo discutida. Muitas greves foram realizadas no sentido de reivindicar melhores salários ao longo das últimas décadas. Na verdade pouco se tem feito a esse respeito. Tanto que os entrevistados fazem questão de deixar claro suas críticas como apontam

Malu e Teca:

Malu

(...) eu acho que a maior dificuldade de trabalhar primeiro é o salário, isso não precisa nem discutir...

Teca

(...) Eu acho que deveria pagar mais justo como manda a lei.

Já as falas de **Darci e Lu** denotam a dúvida e o despreparo, deixando claro que o curso de Magistério está se distanciando cada vez mais da realidade da escola primária, configurando-se como um curso cada vez mais precário, incapaz de responder a essa demanda.

Darci

(...) você ia depois tirar uma dúvida não tinha como, não tinha aula por falta de professores ... eles estão cheios de dúvidas, tudo assim ... inseguros.

Lu

(...) então quando você chega na sala de aula, ali no dia a dia, você tá vendo que realmente não é aquilo que você imaginava, entendeu?... você depara com o método que você tem de trabalhar, que você não tá preparado pra aquilo e você não tem preparação...

Detectamos que a maioria dos entrevistados chegou a conclusão de que o curso deixou muito a desejar, pois predominava a memorização e o conteúdo apresentado era raramente trabalhado de forma ativa, revelando um ensino truncado e empobrecido, como é o caso de **Teca** e de **Darci**, que tiveram um curso praticamente teórico.

Teca:

(...) a gente não teve muitas aulas não. Não é querendo desvalorizar a escola, porque tudo que aprendi lá tem que dar Graças a Deus. (...) não tínhamos Prática de Ensino, porque eu acho que a gente dava aula... eu nunca estagiei em outras escolas. (...) Nós tinha só apostilha, lia, fazia trabalho, tinha avaliação e a gente fazia só isso.

Darci:

(...) o difícil pra mim foi porque tinha muitas aulas vagas. (...) os professores faltavam demais. E... o

tempo que tinha aula foi bom: tinha trabalhos, seminários, eu adorava seminários, eu não tinha essa experiência de ir pra frente de uma sala e expor o que eu estava entendendo... (...) eu não estagiei porque nesse tempo eu já estava em sala... não precisava estagiar né, eu já estava trabalhando pela prefeitura nesse tempo.

Jaci atribui maior significado e coerência à sua formação:

(...) foi um curso bom. Acredito que foi muito rico. Eu tive muitos professores bons. (...) a minha formação, tive que ler bastante, fiz trabalhos e a prática, acredito que foi também, porque eu fiz os meus estágios, tanto de observação como de participação quanto de docência. (...) eu acredito que os conteúdos estiveram baseados na prática.

Pepe argumentou que sua formação se revelou como uma grande novidade, onde tudo era diferente, pois havia iniciado o segundo grau com o curso de Contabilidade e após alguns anos, ao retornar, mudou de opinião ingressando no Magistério. Ao final do curso resolveu assumir a profissão, mesmo não tendo vocação para a sala de aula, devido a carência de professores.

Durante o curso tudo pra mim foi novidade né, porque eu não tinha experiência. (...) eu comecei com Contabilidade, porque geralmente os jovens né acham que optam mais por esta área. (...) eu não tinha aquela vocação pelo Magistério mais foi o primeiro que me teve mais facilidade pra mim foi ele mesmo... (...) até o primeiro momento não tinha intenção de concluir o curso, não pra dar

aula, nessa época que eu terminei a carência era muito grande de professor... aí dessa carência tanta eu entrei e gostei e estou aqui até hoje e não pretendo sair. (risos)



Lu reclama que a falta de professores durante a sua formação, o curto tempo de estágio deixaram-na insegura e inibida para assumir uma sala de aula.

(...) eu achei assim que tinha uma deficiência muito grande de professores, porque faltavam muitos professores... (...) a seguir o estágio, eu acho que o estágio, por mais que você faça assim o tempo determinado pelo professor eu ainda acho pouco pra depois você chegar numa sala de aula. (...) chega assim inibido numa sala de aula... (...) eu acho que completamente não estava preparada para assumir uma sala de aula. (...) o meu curso foi deficiente.

Constata-se que **Lu**, assim como muitos, ao terminarem a habilitação, não conseguem escolher procedimentos adequados ao ensino de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento nem, tampouco, sabem lidar com eventuais dificuldades de aprendizagem. **Teca** confirma o que foi citado acima quando diz:

Eu tive um problema porque eu não sabia dar aula de Ciências pros meus alunos de primeira série... era muito difícil... tinha muita dificuldade com as crianças

Desta forma concluímos que os futuros professores não dominam os conhecimentos profissionais básicos de sua área, bem como tem acentuadas

dificuldades em transferir os conhecimentos que supostamente adquiriram para o cotidiano da sala de aula, como comprova **Pepe**:

No Magistério ô... porque dentro da teoria de Piaget e Vigotski, ele tem muita experiência com as crianças, que a gente vê que são ótimas, que deram certo. Mas se realmente, se formos aplicar assim aqui com nossos alunos, nem todos vão dar certo, com resultado imediato...

Pelo que percebemos **Malu**, dentre todos os entrevistados, foi a que revelou satisfação pelo curso e que mais se identificou com o mesmo.

(...) eu comecei a fazer o Magistério é porque eu queria fazer o Magistério, tinha outro curso na cidade em que eu morava... (...) segui só com o Magistério aí foi o que eu fiz e gostei. (...) a gente tinha uma carga horária de Didática, de Psicologia sabe era enorme, a gente estudava muito, falava muito. (...) porque você via na prática o que estava errado mas já sabia na teoria o que tinha que ser feito.

A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO CONCEPÇÃO/ SIGNIFICADO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO ESTÁGIO SUPERVISIONADO RELAÇÃO / TEMPO / CONTEÚDO / FORMA

*A formação de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, muitas das variáveis que interagem nessa formação nem sempre são suficientemente compreendidas. Que significado tem sido atribuído à Prática de Ensino / Estágio Supervisionado na formação do professor, se a Prática de Ensino pré-serviço assume posturas artificiais em relação às reais condições da escola brasileira? Ela tem sido assumida em serviço, mas nem sempre com a prática da reflexão e o estágio supervisionado, nem sempre supervisionado ou nem mesmo realizado.
(PICONEZ, 1994 . p. 9 / 10)*

Neste capítulo discutiremos alguns dados das entrevistas que tratam da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. Pretendemos destacar a relação existente entre conteúdo / tempo / forma, na tentativa de alertar para algumas deficiências no que diz respeito ao significado e a relação da disciplina com as condições das escolas públicas de Marabá.

PRÁTICA DE ENSINO

Sem querer afirmar que a Prática de Ensino é ministrada de maneira uniforme em todas as escolas públicas de Marabá, pois para isso deveríamos pesquisá-las na sua totalidade, podemos considerar com base nos dados obtidos neste estudo, que a referida disciplina não tem assumido o seu verdadeiro papel, que seria

trabalhar todos os elementos que envolvem a formação do educador, dando mais ênfase à relação teoria – prática – teoria, e não se limitar apenas ao período dos estágios.

O professor, por sua vez, não se habituou a refletir sobre sua própria prática. Dessa forma, o que vem acontecendo é a repetição de modelos anteriores. Como já colocamos acima não queremos generalizar, há aqueles que assumem uma postura inovadora, realizando assim, um trabalho com mais qualidade e coerência com a realidade do seu alunado.

Contextos enredados por PEREIRA (1998) em uma pesquisa, que teve como objetivo principal o saber – fazer docente, nos revelam:

(...) foram levantadas questões tais como o fato de haver um preconceito em relação ao professor porque se acredita que a teoria é uma coisa boa enquanto a prática é uma coisa ruim. Nesse sentido, lembrou-se que, segundo F. Becker, muitas vezes a prática do professor é reveladora de suas teorias...(p.1)

O SIGNIFICADO / CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO

Ao realizar a coleta dos dados nosso objetivo era verificar qual a concepção que o professor, atuante no Ensino Fundamental tinha da disciplina Prática de Ensino. A expectativa era de que este docente, estando no exercício da função pudesse conceituar a disciplina, considerando já ter vivenciado o teórico e o prático que adviriam de uma preparação e posteriormente do exercício.

Contribuir com indicativos facilitadores de um futuro redimensionamento da disciplina, muito nos ajudaria, enquanto recém formados e futuros professores a compreender sua complexidade e prepararmo-nos para enfrentar o desafio de sermos professoras da mesma.

Os resultados apontaram para o significado que a disciplina teve e tem na vida dos sujeitos da pesquisa. Sendo o significado de caráter mais afetivo e portanto pessoal, ele está carregado das emoções. Se a concepção indica um 'conceito' que se tem para as coisas, sendo sua natureza cognitiva, uma construção mental; o significado ultrapassa esse nível, entrelaçando emoção e cognição. É o que se obtém neste estudo, como bem ilustra o discurso de **Jaci**.

A disciplina Prática de Ensino ... crescimento. Eu cresci muito ... a nível de informações que foram passadas pra gente ... para mim Prática de Ensino é imprescindível.

Com relação à concepção de Prática de Ensino, alguns dos informantes se contradizem, e não conseguem definir com clareza o seu significado, vejamos:

Lu

Eu acho assim... claro que ela ajuda, de qualquer forma ela ajuda né, porque tinha coisas que eu num... não tinha noção de trabalhar na sala de aula...

Darci

É uma maneira de ajudar os professores, ajudar não só os professores, mas ajudar as pessoas a se relacionar com outras pessoas...

Pepe

Prática de Ensino pra mim é o que você... quer né, pra mim é isso aí, é o que você quer fazer, é o que você faz, é uma prática e o ensino é isso aí, que nós estamos tentando melhorar.

Teca

(...) eu acho que é uma coisa assim... eu acho que deveria ter... visto um pouco de tudo... (...) A Prática de Ensino não valeu de nada, nada me faz falta do que eu aprendi em Prática de Ensino (...) não fazia plano de aula porque tinha prática em sala de aula.

Para **Teca** a teoria era desnecessária, uma vez que não a preparava para enfrentar os problemas no dia a dia da realidade do ensino primário.

Já para **Malu** o significado da Prática de Ensino é:

(...) você via na prática o que tava errado mas já sabia na teoria o que tinha que ser feito.

A respeito da professora de Prática de Ensino **Jaci** faz as seguintes considerações:

(...) é uma pessoa muito esforçada mas que deixava muito a desejar no acompanhamento como professora... ela era recém formada e recém chegada de Pernambuco, então ela não tinha muita prática...

Darci comenta sobre suas aulas de Prática de Ensino e fica subentendido nas entrelinhas a sua insatisfação não com as aulas, mas com a falta destas:

(...) o tempo que tinha aula foi bom, tinha trabalhos, seminários, eu adorava seminários... a maioria da minha aula nesse tempo era tudo explicativo... Prática de Ensino foi trabalhos... trabalhos de como você vai manejar na sala de aula...

De acordo com **Darci**, quando tinha aula tudo era bom; por outro lado, **Teca** faz críticas às suas aulas de Prática revelando o desrespeito com que era tratada:

(...) não tínhamos Prática de Ensino... assistia as aulas de Prática de Ensino, tinha prova e tudo. A gente dava aulas nas salas... para os outros colegas sabe, aí tinha né aquela vacaiação dos meninos mangando da gente... Prática de Ensino não é igual hoje, porque hoje eles ensinam tudo, como o professor... qual é a postura do professor... e tem a Prática mesmo.

A disciplina Prática de Ensino em geral é realizada em duas etapas; na primeira faz-se uma preparação dos estudantes que depois são encaminhados aos estágios. Almeida (1989) & Caetano (1955) apud. PIMENTA (1995) fazem referência a estes:

Ao iniciar os estudos sobre os cursos de formação de professores ao longo do período delimitado, constatamos que a atividade de estágio sempre se fez presente sob o nome de Prática de Ensino. (...) O estágio (ou a prática de ensino) em nenhum

momento foi considerado desnecessário como elemento formador. Tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos. (p.59)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio nos cursos de formação de professores que teoricamente seria um convite aos alunos a fazerem uma leitura da prática, sendo o momento privilegiado para a associação teoria – prática é inviabilizado porque isso só é possível se primeiramente se fizer uma adequada leitura teórica.

Há alunos que vem de um curso onde há ausência de um projeto definido de formação, fundamentado em leituras repetidas, de difícil compreensão para ele, textos que muitas vezes são lançados sem ao menos um comentário, uma reflexão a respeito do assunto abordado.⁵

Desta forma, o estagiário, transforma-se em mais um copista ou preenchedor de questionários pois, tendo sido acostumados a cumprir atividades mecânicas, a seminários improvisados, a executar resumo de capítulos de livro, trabalhos em grupo, sem saberem o por quê, para eles os estágios configuram-se em preenchimentos de fichas. Nesse sentido o futuro professor não terá condições de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

O momento do estágio deveria ser de suma importância para os futuros professores. Durante esse período de formação é contabilizada uma carga horária que deve ser cumprida pelos estagiários — *“A legislação recomenda que sejam cumpridas integralmente de 300 a 360 horas de estágio pelos alunos, que são iniciadas geralmente a partir do 2º ano do curso”*. (ALMEIDA. 1995, p.25).

⁵ . Como foi o caso do desenvolvimento de muitas disciplinas do curso de Pedagogia que estamos concluindo.

Nesse sentido, existem problemas em relação ao estágio nos cursos noturnos de Magistério, considerando que estes atendem a uma clientela predominantemente trabalhadora.

Os estágios acontecem no Ensino Fundamental, precisamente nas séries iniciais, no período diurno, no horário em que, a maioria dos alunos necessita trabalhar para sustentar a si próprio e, algumas vezes, a família, inviabilizando desta forma, um bom desempenho nos estágios, ou até mesmo impossibilitando o aluno de realizá-lo.

Outro problema enfrentado pelos estagiários é quanto à relação destes com os professores do 1º grau, que muitas vezes os tratam com certa indiferença tornando-os receosos e inseguros.

Contribui também para a péssima qualidade dos cursos, a questão do espaço físico onde os alunos se deparam com salas superlotadas e sem acomodações adequadas. Contudo, muitos acabam por desistirem do curso diante de tantas dificuldades.

Os estágios são divididos em três etapas: observação, participação e regência. Em cada etapa é exigido um relatório onde o aluno/estagiário relata suas observações e/ou dúvidas. Muitas vezes estes relatórios são a única forma da professora de Prática de Ensino avaliar os estagiários.

De acordo com ALMEIDA (1995) *“Os instrumentos de registro limitam-se a fichas ou cadernos de anotações, onde os estagiários transcrevem suas observações que, posteriormente, poderão ser objeto de discussão durante a avaliação das atividades.”* (p.23).

Os entrevistados também fazem referência a esses instrumentos de registro e controle:

Lu

(...) no primeiro ano é observação, no segundo é a participação, aquela participação você junto com o professor em sala de aula, no terceiro ano você vai dar tua aula mesmo. Você faz o plano de aula e vai dar aula... você fazia um relatório... aquele relatório você discutia sobre a tua dificuldade, que você teve em sala de aula, o que foi que aconteceu...

Malu

(...) na época nós tínhamos um caderno só para relatório que a professora de Didática olhava...

Pepe

(...) quando a gente voltava do estágio ela avaliava, eu acho que mais em casa, a gente levava a ficha preenchida, assinada pelo professor, entregava pra ela e dava o resultado no final... aí ela avaliava o estágio por todo né... então era uma avaliação geral...

A etapa de participação, nos estágios, segundo alguns entrevistados restringe-se mais ao trabalho prático, de auxiliar da professora regente, do que a atividade de formação propriamente dita. Os estagiários ajudam na correção das provas, corrigem cadernos, auxiliam os alunos com dificuldades, tornando um trabalho mecânico e desorientado.

Nos relatos de **Malu**, percebemos que seu estágio se deu de forma diferenciada daqueles até então mencionados: mais completo, com maior participação e

acompanhamento da professora de Prática, próximo das diferentes realidades das escolas da região onde se deu o seu curso.

(...) no primeiro ano foi só observação, no segundo ano foi uma parte de observação e um pouco de regência né, a gente só ajudava a professora regente no plano de aula... e no terceiro ano foi mais regência. Nós regíamos a sala do início da aula até o final né... a gente regia com a professora ali do lado né... ela só dava o conteúdo pra gente e a gente fazia o nosso plano de aula e ela observava o tempo todo.

À **Darci e Teca**, que já estavam atuando em sala de aula, foi permitido deixar de cumprir as atividades de estágio, o que se apresenta como arbitrariedade, descompromisso de suas professoras; fato que significa um cerceamento de seus direitos e oportunidades.

Darci

Eu não estagiei. (...) então todos que estavam comigo não estagiavam, nem todo mundo tava dando aula nesse tempo né...

Teca

(...) não tínhamos Prática de Ensino porque eu acho que a gente dava aula, eu nunca estagiei em outras escolas... já era direto. Peguei uma declaração com a diretora... levei para a professora de Prática de Ensino...

Quanto à questão do acompanhamento do estágio pela professora de Prática de Ensino, **Jaci** considera que:

Olha, foi pouco. Eu acredito que ficou muito a desejar no acompanhamento, não foi feito um trabalho assim... completo de observação da professora conosco.

Pepe também comenta sobre a falta de acompanhamento durante seu estágio:

(...) eu estagiei longe da escola que ela trabalhava, então ela ficava distante ... muitos deixavam de estagiar em outras escolas e foram pra outras né...

Analisando os pontos levantados, concluímos que, mesmo sendo os estágios uma exigência das instituições, é necessário redimensioná-los de forma que tenham objetivos mais amplos, e que estejam direcionados à formação de uma consciência política e que venham a permitir aos futuros professores desenvolverem-se dentro e fora das escolas posto que suas práticas estão voltadas às necessidades da sociedade emergente.

Ao contrário, observamos que neste momento, os estágios não vêm ocorrendo de forma satisfatória. Há aqueles que apenas preenchem o relatório e a diretora assina e aqueles que fazem o estágio mas não tem um verdadeiro direcionamento.

Desta forma podemos realmente dizer que os alunos fingem que aprendem e os professores fingem que ensinam.

RELAÇÃO – TEMPO / CONTEÚDO / FORMA

Por não situar as determinações sociais dos conteúdos na realidade social e histórica vivida pelo homem do mundo, todas as teorias acerca desse assunto se tornam descomprometidas com a prática cotidiana dos professores e comprometidas com um discurso teórico que busca guiar a prática. (VEIGA, 1996. p.75)

A organização dos conteúdos escolares tem sido tratada quase que exclusivamente de forma técnica nos cursos de formação de professores. Dessa forma, a teoria é guia da ação, a prática é consequência desta, caracterizando assim, a dicotomia entre a teoria e a prática. (op. cit. p. 73)

As escolas que adotam a tendência tradicional, dão maior ênfase à transmissão de conteúdos de forma lógica, ordenada e sistematizada. O importante, nessa visão, é reproduzir o saber acumulado pela humanidade, ou seja, o saber sistematizado como dizem os autores de orientação tradicional e tecnicismo. (op. cit.)

O professor, na maioria das vezes, não participa da seleção e organização dos conteúdos, pois isto é tarefa dos “especialistas” em educação. Diante disso “os professores enfatizam a distância existente entre aqueles (conteúdos) e a realidade vivenciada por estes” (VEIGA, p.74).

Nos últimos tempos os educadores progressistas e inovadores, no dizer de VEIGA (op. cit.) têm procurado inverter esta lógica, orientando que a organização e seleção dos conteúdos deve partir do pressuposto de que teoria e prática formam uma mesma unidade.

Posto isto, procederemos a descrição do tratamento dado à questão por parte dos entrevistados.

Lu reclama que o tempo determinado para o estágio supervisionado não foi suficiente para prepará-la para assumir uma sala de aula.

(...) eu acho que o estágio por mais que você faça assim... aquele tempo determinado pelo professor eu ainda acho pouco pra depois você chegar numa sala de aula...

Lu depois de constatar que seu estágio foi deficiente, aspira por “mais prática” nos cursos e sugere uma nova forma de execução do mesmo:

(...) ia na escola, arrumava uma sala e aquela sala... durante aquela semana só serviria mesmo só para trabalhar a prática dos estagiários... você ficava diretamente com o professor de Prática de Ensino.

Quanto à questão do tempo, **Jaci** acredita ter contribuído muito para a sua prática, apesar de achar que perfeição só se encontra na prática, em sala de aula.

(...) Olha, eu acredito que foram suficientes... eu cumpri a minha carga horária né... foram setenta e duas horas em observação, mais setenta e duas horas de participação, então foi cento e quarenta horas e no último ano que foi regência me parece que cento e cinco aulas ou cento e vinte... nós só aprendemos realmente a trabalhar a partir do momento em que você está dentro de uma sala de aula que você se depara com a realidade.

Quanto ao conteúdo **Jaci** comenta que:

(...) que ela dava bastante trabalhos e depois a gente ia pra sala de aula pra exercitar, nós fazíamos plano de curso, plano de aula e depois nós íamos pra sala de aula executar esses trabalhos... eu fiz trabalhos né baseados em Piaget, Vigotski e Montessori...

Pelas falas dos entrevistados, ficou claro que há necessidade de se repensar e rever a questão dos estágios, que de maneira geral, estão acontecendo de forma aleatória; ou seja, não estão sendo realizados, ou quando são, falta o devido acompanhamento.

É necessário também que haja uma relação entre tempo – conteúdo – forma. Nesse sentido PICONEZ (1994) afirma:

A necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores, fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações ... (p.31)

Quanto a relação tempo – conteúdo – forma, os resultados da pesquisa pouco contribuíram para que fizéssemos uma análise mais detalhada. Teca, uma das entrevistadas, relata como trabalha os conteúdos:

(...) numa parte o Construtivismo é bom, agora... pelo menos de 3ª e 4ª série é bom de trabalhar, agora em Alfabetização, alfabetizar menino desse nível é bem difícil... a gente tem que trabalhar com

Alfabetização com fichas de leituras, joguinhos pra criança aprender as letras do alfabeto, é trabalhar a coisa concreta, entendeu? Eu trabalho a minha realidade e a realidade do meu aluno.

Nota-se na fala de Teca a preocupação em adequar os conteúdos à realidade do aluno e utiliza-se de recursos variados como forma de conduzir uma boa aula para alcançar o seu objetivo que é alfabetizar.

Lu também faz alguns comentários sobre a questão dos conteúdos inadequados à realidade:

Os conteúdos não são adequados à realidade... quando você vai fazer uma oficina o vídeo que passa lá... das oficinas pedagógicas, falando de criança, de métodos de trabalhar, se vê uma sala com vinte alunos, entendeu?... olha pra nossa realidade aqui... quando você chega na sala de aula, você depara com o método que tem de trabalhar, que você não tá preparado pra aquilo...

A esse respeito PICONEZ (1994) explica:

De maneira geral, essas análises da Pedagogia indicam sempre a importação de idéias e técnicas nascidas em outras realidades, em outras áreas de conhecimento e, portanto, com interesses, necessidades e finalidades também diferentes da realidade observadas nas salas de aula da escola brasileira. (p.19)

**RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
PRÁTICA DA REFLEXÃO**

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática – teoria – prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e / ou opções de modificações na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática – teoria – prática recriada. (PICONEZ. 1994)

No que diz respeito a relação teoria e prática, os dados da pesquisa mostram que não há reflexão acerca desse assunto e nem interação entre as mesmas. Um dos problemas que evidenciamos, é que a teoria estudada nas escolas de Magistério não condiz com o que é colocado em prática nas salas de aula estando portanto fora da realidade do Ensino Fundamental, como mencionam os entrevistados:

Lu

(...) realmente a teoria é uma coisa, a prática é outra completamente diferente, você tá lá vendo, o professor tá lidando, você lá, ali na sala de aula ... é completamente diferente... eu acho assim que a teoria como eles colocam, a teoria como é colocada, como ensinavam pra gente... é fácil, agora na prática... a teoria não condiz com a prática.

A mesma dificuldade foi evidenciada na fala de **Pepe**:

(...) a professora de Prática passava de acordo com os textos que a gente estudava, não! é diferente totalmente, aí né não sei porque não condiz sabe, a prática com a teoria... elas estão numa teoria estudando, o que é isso, que é aquilo né, quando elas se deparam numa sala assim, a realidade... elas acham que não tá certo ... porque elas estão vendo uma coisa e a nossa realidade é outra.

Quando conversávamos com **Darci**, ela nos ressaltou que não chegou a fazer estágio, pois a mesma já era professora, porém tinha muitas dúvidas. Perguntamos se levava essas dúvidas para suas aulas de Prática de Ensino, se procurava a professora para orientá-la na resolução dos seus problemas ao que ela descreve:

(...) não cheguei a levar não. Eu tirava minhas dúvidas ali com os professores mesmo né, perto... tal... quando eu estava lá dando a minha aula lá no colégio, aí eu já debatía com os professores que estavam comigo, agora se fosse um trabalho feito que a escola mandasse, aí sim, eu ia pra escola e debatía sim, lá na escola, o trabalho pedido por ela.

Observamos que existe uma dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a prática docente de **Darci** se confrontava com as teorias estudadas no seu curso de Magistério, não podia “misturar as coisas”. Ela mesma se contradiz quando afirma:

(...)Prática de Ensino tá aí para tirar as dúvidas aí...

Contrapondo-se a fala de **Darci, Jaci** diz o seguinte:

(...) ela dava bastante trabalhos e depois a gente ia pra sala de aula, exercitar... eu acredito que os conteúdos estiveram baseados na prática... porque a gente, nós só aprendemos a trabalhar mesmo em sala de aula... porque o estágio ele só ajuda.

Malu também observa a dissociação entre teoria e a prática:

(...) praticamente a teoria, ela vive uma realidade completamente diferente do que aquilo que a gente vive na sala de aula, porque você encontra pessoas muito diferentes... você aprende na teoria mas é como uma coisa assim: para cumprir uma certa carga horária... agora quando você está sozinha numa sala de aula é muito diferente... então a teoria não te prepara pra isso... só aprende na hora que você está praticando.

Segundo **Teca**, suas aulas de Prática de Ensino eram muito teóricas e baseavam-se somente em apostilhas. E alguns de seus professores diziam que “a realidade quem faz é o professor” Ela discorda quando comenta sobre uma de suas aulas práticas de Ciências.

(...)não adianta você pegar do livro e jogar lá no quadro, não tem sentido... o coitadinho fica lá copiando, eu não, é mais prático levar ele debaixo de uma árvore e

explicar, ó aqui é raiz, caule, folha... ele vai aprender muito mais na prática...

Teca deixa claro que ela não se baseia somente em livros para trabalhar com seus alunos. Ela procura trabalhar também o concreto, pois desta forma, os alunos conseguem um melhor rendimento. Nesse sentido reforça o pensamento de Marx: apud. PIMENTA (1995)

(...) práxis é a atitude (teórico – prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).(p.61)

Malu diz que é preciso se atentar para quem estamos ensinando e a partir daí elaborar um planejamento baseado na realidade do aluno.

(...) porque você chega lá, você encontra crianças muito diferentes, criança que está indo pra escola só para comer, criança que está indo pra escola porque o pai obriga, criança que está indo pra escola e chega lá espancada, como eu já vi muitas, então não adianta às vezes você querer lançar uma teoria dentro da prática porque eu acho que noventa por cento não funciona, porque o que você tem que levar em consideração mesmo, é aquilo que você sente na hora, aquilo que você tá vendo na hora... teve dias de chegar na sala... e Ter que mudar completamente a minha aula...

Nesse sentido PIMENTA (1995) comenta sobre o fazer pedagógico e sua relação com a realidade dos alunos. (...) *no fazer pedagógico o “ que ensinar ” e o “ como ensina r” devem ser articulados ao “ para quem ” e “ para quê ” e em “ quais circunstâncias (...) (p.60).*

Considerando que a prática da reflexão deve estar imbricada no pensar, no agir e em todos os atos praticados pelo ser humano é que, antes mesmo de partir para a pesquisa de campo, procuramos fazer uma reflexão sobre a atual situação das escolas brasileiras, especialmente as de Marabá, assim como a nossa prática enquanto sujeito desse processo.

Levantamos alguns questionamentos a esse respeito e elaboramos algumas hipóteses: por que será que o ensino brasileiro tem sido tão criticado nas últimas décadas? Associamos este fato à falta de compromisso dos nossos governantes e às pessoas que de forma direta ou indireta estão envolvidas na educação.

CAPÍTULO IV

**SIGNIFICADO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NA VIDA
PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

No que diz respeito ao significado do curso na vida pessoal e profissional dos professores, registramos além das falas, alguns comportamentos que demonstram insatisfação pessoal e profissional. Embora os entrevistados não tenham deixado explícito a insatisfação pessoal, percebemos isto nas entrelinhas das suas falas, o que pode ser percebido nos capítulos anteriores.

Durante a conversa que tivemos com **Lu**, ficou evidente o que acabamos de citar:

(...) comecei a lecionar depois que eu terminei o Magistério, mas de qualquer forma eu acho que ainda falta alguma coisa, para completar alguma coisa... eu via todos esses problemas quando eu estudava, a gente... quando você tá lá na teoria você sempre imagina assim... quando eu chegar lá vou tentar mudar... se eu voltasse novamente eu jamais queria o Magistério.

Desta forma se **Lu** jamais “queria” o Magistério é porque este não significou muita coisa para a sua vida, tanto pessoal, quanto profissional, embora a mesma não tenha feito esta distinção.

Em um momento da fala de **Jaci** ele contrapõe-se a **Lu**. Apesar de se referir a inúmeros problemas relacionados à sua prática em sala de aula, como também do

seu curso de Magistério, ele conclui que é satisfeito com o que faz e com tudo o que aprendeu enquanto estudante.

(...) eu já tinha trabalhado dois anos quando eu ainda fazia a 7ª e 8ª série... eu acredito que eu fiz um bom trabalho... as disciplinas que tem no curso do Magistério, tudo isso me despertou demais e hoje eu faço e faria novamente... não tenha dúvidas que o meu curso de Magistério foi gratificante... é tanto que eu prestei vestibular para Letras e vou concluir porque eu sei que vou permanecer na área da educação e com mais qualidade com certeza.

A seguir vejamos alguns dos problemas referidos por **Jaci**:

Minha amiga, você imagina uma sala de aula com quarenta alunos, numa sala de 1ª a 4ª série, com quarenta alunos é praticamente você se desdobrar um professor... olha, a educação em si nesse país nós sabemos que está muito difícil é que falta professores, falta tudo.

As dificuldades abordadas por **Jaci**, nos levam a uma reflexão acerca das estruturas do sistema de ensino nesse país. O que é exigido nas escolas é que não podem deixar de matricular os alunos, mas estas não foram adaptadas à nova situação: continuam do mesmo tamanho, com o mesmo número de carteiras ou seja, com as mesmas condições físicas e humanas. Concordamos com **Jaci** quando faz o seu desabafo a esse respeito.

Para **Malu** apesar de sua pouca idade (17 anos), (ou até por isso) quando concluiu o curso, apresenta um certo entusiasmo:

Para mim, foi a base de toda a minha profissão né... foi um curso que me despertou a vontade de ser professora né... foi aí que eu comecei a gostar de dar aulas, foi aí que eu vi que, o que eu ia fazer era isso, não adiantava...(risos)

No que se refere ao significado do curso na vida profissional, nota-se o mesmo entusiasmo do início: amor, dedicação, apesar de todas as dificuldades ela afirma:

(...) se eu fosse olhar o fato de realização profissional, eu faria, não adianta... você se liga muito, se apega demais, então nessa parte eu faria... mesmo depois que eu terminei o Magistério, fiquei com aquela idéia fixa na cabeça de que eu queria dar aula... eu gosto de dar aula... eu faria sim de novo.

Malu se contradiz quando se diz realizada profissionalmente e logo em seguida ela fala do sofrimento de seu exercício. Será que é possível se realizar através do sofrimento?

(...) apesar das dificuldades, apesar de ser cansativo, às vezes você chega, poxa! _ vou largar esta sala de aula, mas não adianta, quando a gente nasce pra sofrer (risos)... você pronto, você se acostuma...

RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

O comportamento do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar os professores. Até porque também eles, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam comportamentos lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. (VEIGA, 1995. p.146)

Sabemos que o professor revela a sua forma de ser e de agir, através de suas experiências cotidianas e de seu compromisso político pedagógico para com a educação para nós ficou claro nos depoimentos dos entrevistados que, embora alguns tenham se manifestado o lado afetivo da relação professor – aluno, o maior compromisso deste é com o repasse dos conteúdos de ensino.

Já tratamos nos capítulos anteriores a questão da organização das Instituições Educacionais. E aqui não poderíamos deixar de frisar o papel da escola enquanto Instituição social a qual é determinada por um conjunto de expectativas que a própria sociedade lhe impõe interferindo dessa forma no comportamento do professor e do aluno.

Nesse sentido VEIGA (1995) adverte:

Analisar, pois, as relações que acontecem entre professor - aluno puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma

sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais. (p.150)

Os professores são frutos da realidade das escolas e, por isso que não conseguem desalienar-se, e fornecer uma visão crítica aos seus alunos, porque às vezes eles próprios não a tem.

As Instituições de Ensino estabelecem padrões de conduta, de valores que controlam o posicionamento das pessoas, impedindo o pensar e o agir de forma crítica e reflexiva. Diante dessas exigências é necessário que professor e aluno tenham consciência de todo um processo para que não continuem sendo manipulados por idéias conservadoras de educação, mas definidores destas.

Dissemos anteriormente que o professor é fruto da vida na escola, mas não é só isso: *“Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de suas práticas elementos que pertencem ao domínio escolar.”* (VEIGA, 1995. p.153)

O professor participa também, ou deve participar, de outros movimentos sociais, religiosos, políticos e, esta participação pode influenciar mais no seu cotidiano do que a formação recebida nas escolas. Desta forma, a relação entre professor – aluno, deve ser analisada considerando as situações concretas da história de vida do professor e, há que se considerar também que esta relação pode deixar marcas profundas no indivíduo.

O aluno ao ir para a escola, vai na expectativa de ser reconhecido pelo professor como ser humano, e deste espera afetividade, compreensão, carinho, além de receber o saber sistematizado. *“E quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento.”* (VEIGA, 1995. p. 157)

Podemos confirmar esta questão da afetividade, da amizade, do carinho nas falas de **Jaci** e de **Malu**:

Jaci:

Eu tento ser o mais amigo possível deles, além de ter aquelas outras relações que eu já estabeleci anteriormente, de pai, de amigo, de psicólogo, às vezes que você enfrenta dentro da sala de aula, porque além dos alunos problemas a nossa relação é muito boa (...) eu não gosto muito de trabalhar com adolescente, eu prefiro, em todos os casos trabalhar com crianças, porque ela é dócil, amável, atenciosa...

Malu:

(...) às vezes a própria criança... acha que é vergonhoso na hora de ir embora ela dar um beijo na professora, ela acha que é vergonhoso fazer um carinho, na minha época eu chegava brigar eu e os meus colegas, a gente terminava a tarefa, a gente ia pra trás da cadeira da professora mexer no cabelo dela. Hoje em dia não se faz mais isto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisadoras, sentimos que, ao realizar este trabalho, demos o primeiro passo na busca da compreensão dos problemas que afetam diretamente a formação do professor, como é o caso da disciplina Prática de Ensino.

Registramos vários fatores que interagem no curso de Magistério, e procuramos conduzi-los para além das aparências imediatas.

Foi um trabalho difícil, pois nem mesmo os professores aparentam ter consciência dos obstáculos por eles enfrentados, os quais estão articulados com o todo que envolve a educação, mas mesmo assim aprendemos com eles: alguns estão cheios de sonhos, acreditam que podem provocar mudanças; outros tentam acertar os passos, variando a metodologia na sala de aula, mesmo não estando na profissão preferida. E como diz RIBEIRO (1994):

A esperança surge apenas a partir da conscientização de uma situação concreta. Concretizar uma esperança pressupõe um "otimismo militante"... sem pensamento antecipador, sem utopia, não haveria perspectiva alguma para o futuro..." (p.138)

Outro momento relevante na construção deste trabalho foi o das reuniões do grupo para leituras, planejamento e avaliação. As leituras porque serviram de fundamentação teórica e nos proporcionaram a formação de novos conceitos. Ao planejar, colocávamos à tona nossas posturas, nossos compromissos e

preocupações a respeito do assunto. A avaliação aconteceu de forma contínua e participativa.

As instruções da nossa orientadora também foram fundamentais para que pudéssemos realizar a execução deste trabalho com qualidade.

O grupo por sua vez, soube em todos os momentos respeitar a individualidade de cada um, formando um elo de compreensão, de amizade, de apoio e de união, daí o porquê de usarmos sempre a primeira pessoa do plural, demonstrando com isso que o trabalho foi feito em conjunto.

Em resumo, este estudo veio justificar que há muito tempo a formação docente vive uma crise cujo o caráter não é só organizacional ou de estrutura curricular. O problema maior concentra-se antes de mais nada numa clara indefinição da própria finalidade formativa, acarretando conseqüentemente falta de clareza sobre os métodos a serem adotados para que os alunos possam sair da escola diferentes de como nela entraram: dominando os conteúdos, sabendo aplicá-los à realidade em que vivem e também à realidade da sala de aula.

Como a maioria concluiu que não houve muita contribuição, principalmente por parte da disciplina em questão, procuramos investigar as causas que os levaram a esta conclusão: como se deu o estágio e qual a relação entre a teoria e a prática, pois é muito comum ouvir que *“na prática do professor a teoria é outra”*.

(PEREIRA,1998. p.01)

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*, Caderno de Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras. UNESP (Araraquara) nº. 93, p. 22 / 31, São Paulo, 1995.
- BORDAS, Méron Campos. *Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma e determinações sócio-políticas nos currículos escolares*. Caderno de Educação & realidade. Porto Alegre: Ed. Educação & Realidade, 1992.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em questão*, 14ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*, 7ª ed. Campinas, São Paulo: Vozes, 1995.
- CORRÊA SANTOS, Nazilda Maria. *Metamorfose: ecos dos rituais acadêmicos na memória dos estudantes*. Dissertação de Mestrado. Pará, UFPA, Centro de Educação, 1997
- CUNHA, Maria Izabel da. *O Bom professor e sua prática*, 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie *Pesquisa participante* , São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. et al, PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.)
Prática de ensino e o estágio supervisionado, 2ª ed. Campinas, São Paulo:
Papirus, 1994.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular
revisitada*, São Paulo: Ed. Contexto, 1992.

PEREIRA, J. E. *A Pesquisa como espaço de formação docente*. IX ENDIPE
"Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula". Águas de Lindóia
São Paulo, Maio, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade entre
teoria e prática*. Caderno de Pesquisa, nº 94, p. 58 / 73, São Paulo, Agosto
/1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de 1º grau: da compreensão à
intervenção*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, Rose Neubauer da. e DAVIS, Claudia. *Formação de professores das séries
iniciais*. Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 87,
p. 31 / 44, Novembro / 1993

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). *Repensando a didática*; 10ª ed.
Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*, caderno de Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras. UNESP (Araraquara) nº 93, p. 22 / 31, São Paulo, 1995.
- BORDAS, Méron Campos. *Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma e determinações sócio-políticas nos currículos escolares*. Caderno de Educação & realidade. Porto Alegre: Ed. Educação & Realidade, 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. et al, PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) *Prática de ensino e o estágio supervisionado*, 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- PEREIRA, J. E. *A Pesquisa como espaço de formação docente*. IX ENDIPE "Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula". Águas de Lindóia São Paulo, Maio, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. Caderno de Pesquisa, nº 94, p. 58 / 73, São Paulo, Agosto / 1995
- SILVA, Rose Neubauer da. e DAVIS, Claudia. *Formação de professores das séries iniciais*. Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 87, p. 31 / 44, Novembro / 1993
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). *Repensando a didática*; 10ª ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.