



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

COMPORTAMENTOS DE PLANEJAR O ENSINO DO PROFESSOR EM UMA
ORGANIZAÇÃO FORMADORA DE NOVOS PROFESSORES

SONIA MARTA ALBERICI

Florianópolis
2005

SONIA MARTA ALBERICI

COMPORTAMENTOS DE PLANEJAR O ENSINO DO PROFESSOR EM UMA
ORGANIZAÇÃO FORMADORA DE NOVOS PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof^a Dr^a Olga Mitsue Kubo.

Florianópolis

2005

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

(FREIRE 1997, p.96).

Agradeço a

Universidade do Oeste de Santa Catarina,
por possibilitar a realização desse sonho e pelas condições
oferecidas ao meu desenvolvimento profissional.

Prof^ª . Dr^ª Olga Mitsue Kubo;
pela paciência, pela orientação e incentivo,
importantes para a realização deste trabalho;

Tim,
pelo companheirismo, paciência, partilha e respeito;

professores sujeitos da pesquisa,
pela disponibilidade, carinho
e por tornarem possível este estudo;

meus colegas, de modo muito especial,
Beth, Cleocimar, Fernanda, Jorgiana e Maria Alice,
pela amizade, pelas descobertas e incentivo;

minha família,
pelo amor e confiança.

RESUMO

A responsabilidade da universidade como centro formador de novos profissionais é muito grande, pois é ela a organização responsável pela produção de conhecimento de que a sociedade necessita para desenvolver-se e pela formação de novos profissionais que irão utilizá-lo, contribuindo para um desenvolvimento social de valor. O professor é, no contexto das organizações universitárias, aquele com responsabilidade mais direta no processo educativo. Alguns estudos possibilitam concluir que a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que pode ser chamado de ensinar. Dados os aspectos considerados, é relevante perguntar: nas universidades, estão acontecendo os processos de ensinar e aprender? Os comportamentos dos professores desenvolvem o processo de aprender do aluno? Os professores estão preparando os novos profissionais para uma atuação mais significativa? Caracterizar o comportamento de planejar do professor em um curso de formação de futuros professores do ensino fundamental constitui, portanto, um importante objetivo de pesquisa, uma vez que as concepções sobre o que esses professores entendem por ensinar, por aprender, por avaliação de aprendizagem, por objetivos de ensino são orientadoras tanto do planejamento que ele faz quanto de seus comportamentos profissionais em sala de aula. Foram sujeitos 10 professores de um curso de Pedagogia, com habilitação em séries iniciais do ensino fundamental, de uma organização de ensino superior de direito privado, localizada na região oeste de um estado do sul do Brasil. Para obtenção dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista com perguntas elaboradas sobre aspectos constituintes do processo de planejar ensino: concepções sobre aprender e ensinar, sobre objetivos de ensino, sobre planejamento de ensino, sobre avaliação de ensino. 80% de indicações feitas pelos professores sobre o que define os processos de ensinar e aprender envolveram termos vagos, expressões metafóricas e diversidade de termos para referir esses processos. As concepções sobre objetivos de ensino revelam falta de clareza sobre qual é a função de objetivo de ensino no processo de ensinar que professores são responsáveis por promover. Os dados apresentam uma variedade de enunciados de natureza, estruturas e funções diferenciadas que dificilmente contribuem para atender as reais necessidades do aluno e da realidade na qual esse aluno irá se inserir. Os dados obtidos a respeito da concepção sobre avaliação possibilitam identificar que os professores apresentam uma concepção parcial sobre o que é avaliar desempenho do aluno e de sua função nos processos de ensinar e aprender. O uso de metáforas, a vaguidade e a diversidade dos termos usados e concepções parciais e gerais sobre o que é avaliar indicam falta de clareza sobre o que é definidor dos processos de ensinar e aprender. Os resultados encontrados fortalecem a necessidade de repensar o trabalho e a função do professor, de rever conceitos e de desenvolver comportamentos capazes de tornar o ensino um instrumento que aproxime o conhecimento existente aos comportamentos necessários para que o futuro professor possa atender as demandas e as necessidades da sociedade.

Palavras-chave: formação de professores – processos de ensinar e aprender – objetivos de ensino

ABSTRACT

The responsibility of the university as an upbringing center of new professionals is very big, because it is the institution responsible for the production of knowledge which society needs to develop itself and for formation of new professionals who will use it, having a hand in social development of value. The professor is, in universities institution context, that one with more direct responsibility in the educative process. Some studies make possible to conclude that the relation between what the professor does and the student's effective learning is what could be called teaching. Given the considered aspects, it is prominent to ask: are the processes of teaching and learning occurring at the universities? Do the professor's actions develop the process of learning of students? Are the professors preparing the new professionals to a more significant performance? Characterizing the professor's planning behavior in a course of the future elementary teacher's qualification, establishes, however, an important aim of a research, once the conceptions about what professors understand for teaching, for learning, for learning evaluation, for teaching aims are the advisors of the planning that they do and probably of their professional behaviors in the classroom. Ten professors of Teaching College with qualification in initial classes of elementary school – were the subjects. They give classes to a Superior teaching organization, located in the West region situated in the south of Brazil. For getting the data, it was applied a script of interview with elaborated questions about the constituent aspects in teaching plan process, about aims of teaching, about planning of teaching, about evaluation of teaching. 80% of the indications done by professors about what defines the teaching and learning process involved vague terms, metaphorical expressions and a very big variety of terms to refer to these processes. The conceptions of aims of teaching revealed lack of clarity about which is the function of the teaching aim in the process of teaching in what teachers are responsible to promote. The data show a variety of statements of distinguished, nature, structures and functions what hardly contribute to understand the real necessities of the student and the reality in which this student will be inserted. The data obtained about the conception about evaluation make possible to identify that the professors show a partial conception about what is estimate the development of the student and their function in the process of teaching and learning. The use of metaphors, the vagueness and the diversity of used terms in expressions, show a lack of clarity about what is permanent in teaching and learning process. The results found strengthen the necessity of re-think the job and the teacher's role, to see again the concepts and to develop behaviors which are able to become the teaching an instrument which closes the existing knowledge to the necessary behavior for the future professor can attend the demands and the necessities of the society.

Key-words: Professor's formation, Teaching and Learning processes, Aims of Teaching

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
1 Formação e construção da função do pedagogo.....	1
1.1 A formação do pedagogo no Brasil: relações entre campo de atuação e as competências requeridas para atuar	5
1.2 Formação do professor e implicação para o trabalho docente.....	8
1.3 O conceito de comportamento: condição para identificar fenômeno nuclear dos processos de ensinar e aprender	11
1.4 O “papel” do professor nos processos de ensinar e aprender	14
1.5 O “papel” dos objetivos de ensino na formação dos professores.....	17
2 O processo de investigar as características do comportamentos de planejar do professor em um curso de formação de professores.....	24
2.1 Sujeitos	24
2.2 Características do curso de Pedagogia.....	24
2.3 Situação e ambiente.....	25
2.4 Equipamento e Material	26
2.5 Procedimento	27
2.5.1 Seleção dos sujeitos.....	27
2.5.2 Contato feito com os sujeitos.....	27
2.5.3 Elaboração das perguntas para compor roteiro de entrevistas	28
2.5.4 Realização das entrevistas.....	28
2.5.5 Organização, tratamento e análise de dados	30
3 Os professores de futuros professores	31
3.1 Características dos professores	31
3.2 Quem são os professores que qualificam futuros professores.....	36
4 Concepções dos professores sobre os processos de ensinar e aprender.....	41
4.1 O que os professores concebem sobre ensinar e aprender.....	41
4.2 Falta de clareza nas concepções sobre os processos de ensinar e aprender ...	46
4.3 Função, exigências e aspectos do ensinar, e o que facilita e dificulta os processos de ensinar e aprender.....	51
4.4 Decorrências das concepções equivocadas sobre os processos de aprender e ensinar.....	60
5 Concepções dos professores sobre objetivos de ensino	66
5.1 O que os professores concebem sobre objetivos de ensino	66
5.2 Falta de clareza nas concepções sobre objetivos de ensino	75

6	Concepções dos professores sobre avaliação.....	80
6.1	O que professores concebem sobre avaliação, sua finalidade e o que levam em conta ao avaliar	80
6.2	Falta de clareza nas concepções sobre avaliação, sua finalidade e o que levar em conta para avaliar.....	87
6.3	Procedimentos, instrumentos, época e usos dos resultados da avaliação num curso de Pedagogia.....	90
6.4	Procedimentos, instrumentos, época e usos dos resultados da avaliação num curso de Pedagogia possibilitam identificar equívocos em relação ao conceito de avaliação	95
7	Decorrências do conhecimento sobre comportamentos de planejar de professores num curso de formação de futuros professores.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
	LISTA DE FIGURAS	109
	LISTA DE TABELAS	110
	APÊNDICES.....	112
	Apêndice 1 - Roteiro para entrevista: professor do curso de pedagogia	113
	ANEXOS	114
	Anexo 1 - Denominação das disciplinas do curso de Pedagogia, distribuição por períodos carga horária e tópicos de estudo	115

FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DO PEDAGOGO

A dura realidade: mais de 16 milhões de brasileiros analfabetos com mais de 15 anos de idade; 40% das crianças que iniciam o ensino fundamental não completam os oito anos de estudo fundamental; somente 27,3% dos adolescentes de 14 anos cursam a série correspondente à sua idade. Quem é responsável por esses números? Avaliar sobre esses dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo de 2000 – possibilita identificar muitos fatores inter-relacionados e, conseqüentemente, enumerar vários “culpados”. Identificá-los, porém, não acarreta necessariamente a resolução dos problemas e dificuldades que educadores e administradores responsáveis pela qualidade da educação da população brasileira estão encontrando – qualidade, infelizmente, retratada por esses números.

Torna-se importante, nesse sentido, investigar a qualidade do ensino dos professores responsáveis pela formação de novos docentes que atuarão, principalmente, no ensino fundamental. Quais são as características do ensino oferecido? Quais são as competências eleitas para serem desenvolvidas pelos futuros professores? O que professores levam em consideração para formular objetivos de ensino para esses futuros docentes? Quais são as concepções que esses professores têm do que seja educar, do que é aprender, da relação entre ensinar e aprender, do que seja objetivo de ensino? Dentre essas muitas questões que podem ser suscitadas em relação à qualidade do ensino do professor, a questão que parece ser mais promissora do ponto de vista de possibilitar avançar o conhecimento e não o de meramente apontar “culpados ou inocentes”, e de melhorar a intervenção, no sentido de possibilitar alterar comportamentos do professor que levem a mudanças efetivas e significativas do comportamento dos educandos, é “quais são as características do comportamento de planejar do professor em um curso de formação de futuros professores do ensino fundamental?”

Considerar a qualidade do ensino do professor responsável pela formação de futuros docentes da educação fundamental como um fenômeno sobre o qual é relevante tanto produzir conhecimento, quanto selecioná-lo como objeto de contínuas intervenções, são decisões produto do comprometimento com a

responsabilidade específica de um curso de graduação. Botomé e Kubo (2002, p. 93), ao definirem a responsabilidade dos cursos de graduação como a preparação de pessoas com capacidade para “transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade”, chamam a atenção para, pelo menos, dois aspectos importantes: formação de pessoas para serem capazes de “transformar o conhecimento científico em condutas profissionais” e que tenham como referência, “problemas e necessidades da sociedade na qual irão atuar”. O quanto o futuro professor será capaz de desenvolver as competências envolvidas nos dois aspectos indicados por Botomé e Kubo (2002) é de responsabilidade de quem forma esses profissionais e cuja atuação depende da qualidade do conhecimento produzido sobre esse fenômeno. O conjunto constituído por cientistas, professores universitários e profissionais de nível superior possui o compromisso e a responsabilidade de garantir à sociedade a oportunidade de um desenvolvimento social sustentável,¹ tendo como suporte a produção e o acesso ao conhecimento.

A formação de profissionais de nível superior é uma tarefa complexa que exige constantes estudos sobre a profissão, constantes avaliações dos vários aspectos que compõem os diferentes fazeres do profissional que possibilitem correções do rumo do fazer desse profissional. Um dos primeiros requisitos a ser observado no que concerne a essa tarefa é de que as pessoas responsáveis pela proposição e administração de um curso de nível superior e, no caso específico, um curso de graduação em Pedagogia, tenham clareza sobre as distinções entre três conceitos² fundamentais: mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área de conhecimento. Segundo Botomé (1988), **mercado de trabalho** é definido pela oferta de emprego existentes ou “esperáveis”, ao passo que, **campo de atuação profissional** é definido pelas possibilidades de atuação profissional, independente de “oferta de emprego”. Intervir nos problemas e necessidades sociais de modo imediato e abrangente é o núcleo desse conceito. **Área de conhecimento**, por sua vez, é definida por ter como objetivo o estudo (o conhecimento) de um

¹ Curso de uma ação de eventos que proporcionem o melhoramento gradual das condições econômicas e culturais da humanidade, de uma nação ou de uma comunidade em uma direção definida, fundamentando tal conceito na constante melhoria da qualidade de vida da população. (Seguin, 2000, p.108).

² As definições sobre os conceitos de “mercado de trabalho”, “campo de atuação profissional” e “área de conhecimento” estão apresentadas resumidamente. Para mais esclarecimentos sobre as distinções entre esses três conceitos, ver Botomé (1988) e Rebelatto e Botomé (1999).

determinado fenômeno, ou problema. Sem as distinções claras e precisas entre esses três conceitos, há o risco de não superação de muitos problemas detectados na atividade profissional, no exame do exercício profissional e no planejamento da formação do profissional. Ao transpor a análise feita para o contexto da formação do pedagogo, parece ser apropriado indagar: o que tem caracterizado o mercado de trabalho do pedagogo? Qual é o seu campo de atuação profissional? Quais são as áreas de conhecimento necessárias ao seu exercício profissional?

Para o pedagogo, o mercado de trabalho está na diversidade dos comportamentos profissionais caracterizados como educativos que se configuram no campo da ação pedagógica escolar ou no campo da ação pedagógica extra-escolar. A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na análise e compreensão das situações de ensino com base na vinculação entre as áreas de conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. Libâneo (2002, p.152), ao discutir a formação do pedagogo afirma que o desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre fenômenos educativos em sua multidimensionalidade é “um pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores, além de sua especialização na ciência e matéria de ensino em que deve ser formado”.

Para identificar mais precisamente o que caracteriza o campo de atuação do pedagogo é necessário explicitar o conceito de “educação”. Educação compreendida como sendo “um conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social”, sempre inserido num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, objetivando a formação do ser humano (Libâneo, 1998, apud Pimenta, 2002, p.64). O campo de atuação do pedagogo, dessa forma, envolve comportamentos profissionais em função de necessidades sociais, as quais ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais e não-formais. Elas ocorrem nas famílias, no trabalho, nos movimentos políticos e sociais, nos meios de comunicação e nas escolas e, por isso, não é possível afirmar que o trabalho pedagógico seja reduzido ao trabalho docente nos estabelecimentos de ensino.

A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se toda ação docente é ação pedagógica, nem toda ação pedagógica é ação docente. Libâneo (1998, apud Pimenta, 2002, p.30) considera que o pedagógico e o docente são “termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos, portanto, reduzir a

ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia”.

A Pedagogia tem uma amplitude maior que a docência (entendida como o fazer do professor – ensinar – em sala de aula), assim como a educação possui uma abrangência muita além da sala de aula. Os autores Libâneo e Pimenta (2002) entendem que os profissionais com formação no curso de Pedagogia atuarão em vários campos sociais da educação desenvolvendo funções de gestão e formulação de políticas educacionais; projetos e experiências educacionais relativos às diferentes faixas etárias; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Dada a caracterização do campo de atuação profissional do pedagogo, é pertinente perguntar, então, sobre a qualidade da formação que os cursos de Pedagogia oferecem. Uma organização de ensino superior necessita garantir a multiplicidade de tipos de pesquisa desde o início da graduação como fator importante da formação de nível superior em qualquer campo de atuação. E o pedagogo necessita ser formado nas universidades que são – ou devem ser – o lugar da produção científica e social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. Botomé e Kubo (2002) revelam que a identidade social das organizações de ensino superior está muito além do conhecimento, das demandas, das informações e dos problemas existentes. Preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade é responsabilidade de um curso de graduação para garantir a ela um desenvolvimento sustentável a partir do conjunto de profissionais que se completam.

Tendo em vista os aspectos sobre a responsabilidade de um curso de graduação, o campo de atuação do pedagogo, a reflexão sobre as práticas educativas e as práticas pedagógicas, é possível ressaltar a importância de aprimorar a formação docente em nível superior, reivindicação de muitos anos dos educadores brasileiros, uma vez que não é aceitável ignorar que professores são os profissionais essenciais às necessidades exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização.

1.1 A formação do pedagogo no Brasil: relações entre campo de atuação e as competências requeridas para atuar

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 com o intuito de formar bacharéis, denominados 'técnicos em educação'. Nessa época, também se fundavam os cursos de Sociologia e de Psicologia na Universidade de São Paulo, cursos que passaram a realizar estudos e pesquisas voltados à educação. A Psicologia preocupou-se mais especificamente com a aprendizagem; e a Sociologia focalizou a escola como organização social. A soma desses estudos deu origem às áreas de conhecimentos aplicados à educação.

Libâneo (2002) e Pimenta (1999), estudiosos brasileiros, relatam em seus estudos que na década de 60, por meio da legislação em vigor, foi estabelecido que o formado no curso de Pedagogia receberia o título de licenciado. A partir da década de 70, várias pesquisas na área educacional conduziram a repensar e reformular o curso, surgindo especificamente as licenciaturas. Em meados da década de 80, várias faculdades de educação, influenciadas pelas pesquisas, suspenderam as licenciaturas para investir no currículo centrado na formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para o curso magistério, o que levou à fragmentação da prática pedagógica. A idéia central era de que, ao professor, seria possível exercer funções de direção e supervisão. O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores foi representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990 e originada da Comissão Nacional para Formação de Educadores (CONAFE).

Libâneo (2002, p.50) considera que os dois maiores equívocos teóricos e operacionais presentes na legislação e no próprio movimento de reformulação dos cursos de formação do educador pedagogo são o "esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura".

Existe um entendimento que merece destaque entre os estudiosos Libâneo (2002), Pimenta (1999) e Veiga (1995): as práticas educativas são estendidas às mais variadas situações da vida social, não cabendo somente à escola e muito menos à docência, mesmo sendo a docência a referência, a formação do pedagogo escolar. Nessa perspectiva, a Pedagogia é tão vasta quanto são as práticas

educativas na sociedade. Parafrazeando Libâneo (2002), é possível afirmar que sempre há uma pedagogia onde há uma prática educativa com intencionalidade. O pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Kuenzer (1999, p.150), ao apresentar como vem se processando a formação dos profissionais da educação a partir da proposta de diretrizes curriculares nacionais, relata que o perfil desejado do profissional de educação é o de “um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social”, percebido nas dimensões afetiva, individual e grupal. Nesse sentido, o que importa é formar um profissional intimamente comprometido com a dimensão pública da educação, que use seu conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias, inovando o trabalho educativo na escola e em todos os espaços da sociedade, investigando e produzindo conhecimentos e que seja também capaz de enfrentar os possíveis problemas nas diferentes modalidades da prática educativa, em espaços organizacionais e comunidades educativas.

Saber como preparar o pedagogo para conceber, executar e avaliar o processo do trabalho pedagógico e estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as situações com as quais vai se defrontar em sua vida profissional, é um dos desafios para formação do profissional da educação, porque não é possível apenas atender as exigências do mercado de trabalho, mas é necessário contribuir para intervenção social da construção da cidadania. (Rebelatto e Botomé, 1999)

O pedagogo é um profissional que necessita contribuir para intervenção social; por isso, a procura pelo aprimoramento é uma necessidade para um bom profissional. Dito de outra maneira, a busca pela competência é uma das características de um bom profissional. Mas, o que é ser competente? Luft (2000, p.182) diz que o bom profissional é aquele “que tem competência, apto, idôneo, que tem aptidão legal”.

Kubo e Botomé (2003), ao discutirem sobre a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais do psicólogo e as possibilidades nas diretrizes curriculares, indicam que o que é necessário ser desenvolvido como aprendizagem pode ser formulado em comportamentos que expressam a capacidade de atuar de uma pessoa, no papel de profissional de um determinado campo de atuação. Esses

comportamentos constituem, desse modo, o conjunto das competências necessárias ao profissional para ser capaz de promover alterações na sociedade.

O conjunto de competências necessárias, tal como examinado por Kubo e Botomé (2003), são passíveis de aperfeiçoamento em função das oportunidades decorrentes do exercício profissional. Os valores ou graus de aperfeiçoamento de uma atuação profissional vão desde um profissional apto até o grau máximo de perfeição que esse profissional pode apresentar na execução de um tipo de comportamento profissional. Os autores indicam que, para organizar o que precisa ser ensinado aos educandos no âmbito de um curso, é preciso considerar os distintos graus que a capacidade de atuar pode assumir, considerando como ponto de partida e base dessas competências, o conhecimento, ou a informação. A partir dessa base são distinguidos os graus: 'aptidão', referindo ao que a pessoa é capaz de fazer em um grau de qualidade de realização suficiente; 'competência' ao que a pessoa é capaz de realizar em grau maior de correção do que uma pessoa apta; 'habilidade', que está num grau mais elevado de perfeição, que significa um grau de capacidade de atuar com correção, baixo risco e facilidade para promover um rendimento maior nos resultados de atuação; e, finalmente, o grau mais elevado, 'perícia', servindo como referência social de uma determinada atuação. A capacidade de atuar de acordo com os diferentes graus de aprimoramento (aptidão, competência, habilidade e perícia) representa uma escala de valores de uma dada formação que um profissional necessita ser capaz de desenvolver ao lidar com as necessidades de seu campo de atuação profissional.

Kubo e Botomé (2003, p.8) examinam ainda que a transformação do conhecimento em comportamentos ou condutas humanas ainda parece ser "um processo que é conhecido mais por metáforas e analogias do que por descrições ou caracterizações precisas de como ocorre ou pode ocorrer esse processo". A transformação do conhecimento em comportamentos não é uma garantia dada a partir das intenções de professores ou de alunos. Provavelmente a garantia está relacionada ao processo de ensinar, ou ainda, ao processo que ocorre quando a pessoa aprende a agir de modo coerente com o conhecimento ao qual já teve acesso e com possibilidades de atualizá-lo, em qualquer momento e de acordo com as necessidades ou possibilidades.

Embora um curso de Pedagogia não inclua a formação de todos os profissionais da área que exercem ação pedagógica escolar e extra-escolar, é

preciso ter claro a diversidade de atividades educativas em várias instâncias, bem como a necessidade de qualidade na formação desse profissional. Para enfrentar as exigências da sociedade é requerida dos educadores capacidade de atuar, com diferentes graus de qualidade que vão desde um profissional apto até o grau máximo, denominado perícia. Diante disso, é necessário investigar qual o grau de formação do professor oferecido aos futuros profissionais da educação do ensino fundamental.

1.2 Formação do professor e implicação para o trabalho docente

A escola, representada por seus gestores e os professores, demonstra uma preocupação comum, tanto nos centros urbanos como nas pequenas cidades, no que se refere aos rumos do processo educativo. Esse processo necessita ter características que correspondam às exigências da atualidade e tenha significado para os educandos. Os educandos, por sua vez, mostram sua insatisfação por meio da indisciplina, desrespeito, apatia, evasão escolar e reprovação. O aluno necessita de bons e significativos investimentos por parte da organização educativa (professores, administradores, pais) para “despertar” a necessidade de aprender novas competências. Dificilmente o aluno espontaneamente assume responsabilidade e compromisso, ainda que seja em relação a si mesmo. Para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental. Para a escola ser vista como um espaço de formação, é preciso que se desenvolvam projetos baseados nas reais necessidades da sociedade, e as instituições de ensino superior precisam ter responsabilidade e competência para produzir o conhecimento necessário para toda a sociedade obter melhor qualidade de vida.

Duso (2002) demonstra que o professor voltado para a formação integral do aluno é aquele que tem a prática educativa caracterizada por comportamentos de conhecer, aprender e ensinar baseados em conhecimentos desfragmentados. A fragmentação do conhecimento no contexto do ensino se expressa em práticas educativas nas quais o professor é o detentor do saber e a ele cabe decidir o quê, quando e quanto os alunos irão aprender. Esse tipo de educação oprime o aluno na tentativa de ser sujeito de sua aprendizagem.

Ao professor cabe também o compromisso com a rigorosidade científica, o respeito aos alunos sem a ingenuidade de desconhecer a especificidade da tarefa

de contribuir positivamente para que o aluno se torne autor de sua formação. Freire (1997 p.160) afirma “a alegria não chega apenas ao encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. A prática educativa sem o gosto, a esperança de desenvolver o querer bem a si e ao outro perde o seu sentido.

A aprendizagem do aluno remete diretamente à necessidade de considerar aspectos relativos à formação do professor. Para uma formação consistente, é necessário considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o educador se desenvolva como profissional de educação. Nóvoa (1992, p.25) afirma: “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. A busca pela formação implica investimento pessoal, que se origina nos projetos próprios para a construção individual que é ao mesmo tempo uma identidade profissional.

A formação do professor não é possibilitada somente pelo acúmulo de cursos, técnicas e saberes, mas por meio da reflexão crítica sobre comportamento e sobre a reconstrução permanente de sua função e, conseqüentemente de sua “identidade”. A formação se constrói por meio de avanços e retrocessos, num processo dinâmico, e por meio do conhecimento que tem papel central no desenvolvimento dessa função. É possível dizer que existe uma relação direta entre experiência e “identidade” do educador. A formação está relacionada às vivências e às experiências de vida. Paulo Freire em um diálogo com Myles Horton assevera que uma das melhores maneiras de ‘trabalhar’ com seres humanos é saber da própria incompletude e assumir a natureza de ser incompleto. Freire (2003, p.43) afirma “não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida”. Diante disso, é possível dizer que a busca ‘nasce’ pela certeza do inacabamento, na busca pela educação permanente.

Nóvoa (1995) comenta que a troca de experiências e a partilha de saberes possibilitam formação mútua, pois cada professor exerce duas funções simultaneamente: o papel de formador e de formando. É fundamental para consolidar conhecimento sobre comportamentos profissionais do docente interagir com outros professores, compartilhar experiências e construir conhecimentos baseados nessas experiências compartilhadas. Freire demonstrou em seu fazer educativo que não há razão para envergonhar-se pelo desconhecido. Assim, Freire

(1997, p.153) orienta que para um melhor comportamento educativo é necessário dispor-se com curiosidade diante da vida, oferecendo, com respeito, “abertura” aos outros, lembrando que “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Neste sentido, no fazer educativo, não há razão para envergonhar-se pelo desconhecido, estando sempre disponível aos comportamentos do outro.

Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. Silva (2000), em estudos realizados em Portugal, discute o papel e importância da reflexão para o desenvolvimento profissional em uma sociedade em contínua mudança. A autora realiza uma análise da formação contínua dos professores com base na legislação portuguesa vigente a partir de 1986. A legislação indica que a formação dos educadores se ajusta em princípios com referência à realidade social, estimulando atitudes de crítica e atuação; estimulando a inovação e a investigação e a condução de práticas reflexivas e contínuas de auto-informação e auto-aprendizagem. A legislação analisada torna evidente a definição de formação como dever e direito do professor. O mesmo decreto-lei considera as instituições de ensino superior as mais vocacionadas para a formação dos educadores. Porém, quanto desses objetivos as universidades brasileiras estão cumprindo?

É necessário que a universidade produza conhecimentos novos, possibilite integrar de maneira adequada esses conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento, de forma que levem a produção de aprendizagens de interesse para o trabalho profissional no empenho de melhorar a qualidade da escola e a qualidade de vida da população. Rebelatto e Botomé (1999, p.268) consideram que a responsabilidade da universidade na produção do conhecimento que a sociedade necessita para se desenvolver é muito grande, além de ter o encargo da “formação de novos profissionais que irão utilizá-lo, contribuindo para o desenvolvimento social que interessa”.

É necessário não eximir a responsabilidade do professor nesse processo educativo, que necessita ter uma cultura científica em ciências humanas e sociais, no que se refere à educação e à capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino; um professor capaz de adaptar-se às mudanças e às necessidades da sociedade. Essa realidade é um somatório da responsabilidade das organizações de ensino superior em produzir conhecimentos novos, mais a

responsabilidade do professor em estar em constante formação, pois a ele cabe assumir um comportamento profissional crítico e criativo diante da situação sócio-político-cultural do país, com o intuito de desenvolver nos alunos um pensamento autônomo, criativo e crítico, vinculado com a realidade social em que vivem, e para tanto é necessário que se avalie o comportamento profissional do educador.

1.3 O conceito de comportamento: condição para identificar o fenômeno nuclear dos processos de ensinar e aprender

O homem é o objeto de investigação das ciências ditas sociais. Objeto multideterminado, complexo, sujeito de diversas relações, estudado fragmentadamente na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia. A Psicologia, por sua vez, investiga os fenômenos psicológicos e os processos relacionados a ele. Para a Análise do Comportamento, em especial, o ser humano é um organismo vivo em contínua interação com o meio, comporta-se e transforma o mundo e a si próprio (embora seja importante ter a clareza de que esta é uma concepção de homem entre as diversas correntes teórico-metodológicas da ciência psicológica). O fenômeno que cabe a Psicologia investigar e sobre o qual psicólogos devem intervir profissionalmente é o comportamento de organismos (Botomé, 1987, 2001; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1969, 1974).

Para Botomé (2001, p. 696), a ênfase da Análise do Comportamento foi colocada na relação entre “aquilo que o organismo faz e o ambiente no qual ele o faz, ou em outras palavras, na relação entre a ação do organismo e o meio em que realiza essa ação”. A partir dessa definição vale chamar atenção à importância de também entender o que é ambiente uma vez que pode ser definido de diferentes maneiras. O referido autor, nessa mesma obra, indica que para a Análise do Comportamento, o ambiente é visto sob duas perspectivas: “o que acontece antes da ação de um organismo ou junto com ela e o que acontece depois (imediatamente ou não) dessa ação”. Segundo essa definição ambiente é entendido como algo mutável, uma interação entre o que existe quando uma ação ocorre e o que existe depois de sua ocorrência.

A definição de comportamento desde as descobertas realizadas por Pavlov, no final do século XIX e início do século XX está sendo aperfeiçoada. Botomé (2001) sistematiza as principais revelações, problemas, contribuições e avanços do

processo de evolução desse conceito a partir do conhecimento produzido por Skinner (1938-1969), Catania (1999) e outros. Esses estudos têm contribuído na orientação dos profissionais de Psicologia e das organizações de ensino que buscam a formação dos profissionais da educação.

Wruck (2004) assevera que definir comportamento não é algo simples ou fácil. Entre as dificuldades, a autora garante estar relacionadas com a limitação de termos lingüísticos, aos problemas da linguagem e ao próprio comportamento de definir. Outra característica da dificuldade de definir comportamento é a necessidade de tornar claro os componentes de suas relações, porque cada comportamento é particular e só pode ser definido considerando seus componentes, sua função e suas conseqüências

A respeito da definição de comportamento, é necessário delimitar a que se refere esse substantivo. Para a Análise do Comportamento a ênfase dada a esse termo está na relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente no qual ele o faz. Cada comportamento para ser compreendido como comportamento, necessita ser analisado e definido por meio da explicitação de seus componentes e das relações inscritas em sua apresentação. A Figura 1.1, de acordo com Botomé (2001, p.701) representa esquematicamente as relações básicas, possíveis e conhecidas entre os três componentes que compõem um comportamento e as possíveis relações entre eles.

Componentes Tipo de Relação	SITUAÇÃO (O que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	AÇÃO (Aquilo que um organismo faz)	CONSEQÜÊNCIA (O que acontece depois da ação de um organismo)
1	→		
2		→	
3	←		
4		←	
5	→		→
6	←		←
7	← → ← →	→ ← → ←	→ ← → ←

Figura 1.1 Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de Botomé (2001, p.701).

Botomé (2001) explica que os três componentes que formam um comportamento são a situação, a ação e a conseqüência. Situação e conseqüência dizem respeito ao ambiente no qual ocorre a ação do organismo. Na Análise do Comportamento tudo o que acontece antes da ação ou junto a ela é considerado ambiente e identificado pelo termo situação; é chamado de conseqüência o que acontece depois dessa ação. Na Figura 1.1 a ação indicada na terceira coluna como aquilo que o organismo faz são as respostas ou atividades que o organismo é capaz de apresentar. O uso de verbos na forma infinitiva, como ler, escrever são expressões características da ação que uma pessoa pode apresentar.

Verbos são utilizados tanto para indicar uma ação que compõe um comportamento quanto para expressar o próprio comportamento de um organismo. O equívoco usual de considerar ação do organismo como comportamento ou vice-versa pode ser em parte explicado pelo fato de que as expressões verbais que designam um comportamento, ora destacam a ação do organismo, ora uma das relações estabelecidas entre os componentes (situação ou ação e conseqüência). Nesse sentido, a exigência de explicitar os componentes envolvidos na relação do fazer do organismo em um ambiente é tarefa fundamental (Botomé,2001).

Na Figura 1.1 os números em ordem crescente indicam cada uma das ênfases possíveis que um verbo pode destacar ao designar um comportamento. A representação feita sob o número sete sintetiza o processo de interação que os componentes de um comportamento assumem em determinada circunstância. Botomé (2001, p.701) afirma que essas relações não são fixas, nem tampouco mecânicas absolutas, permanecendo em constante transformação, o que lhes imprime grande plasticidade, bastando haver alguma “modificação em algum aspecto, de alguma das variáveis que constituem qualquer um dos três tipos de componente que as alterações também ocorrerão nas relações estabelecidas”.

Com a clareza de que comportamento pode ser definido como um sistema de microrrelações entre um ambiente que apresenta certos estímulos, uma ação ou resposta do organismo e as conseqüências ou produtos dessa ação sobre o ambiente anterior e sobre o próprio organismo, vale ressaltar aos professores que atuam com condutas de pessoas a importância de haver uma maior dedicação a uma tarefa: aprender a perceber, identificar, caracterizar, nomear e falar mais apropriada e precisamente em relação a esse fenômeno e ao que está relacionado a

ele, ou deixando mais claro, relacionado a qualquer comportamento humano (Botomé, 2001).

Tendo em vista que o conceito de comportamento é entendido como um tipo de relação entre o que um organismo faz e o meio em que o faz, é possível afirmar que a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que pode ser chamado de ensinar (Kubo e Botomé 2001). Nesse sentido, é possível afirmar que, para que os processos de ensinar e aprender ocorram, o “papel” do professor é fundamental. Ou seja, a qualidade do ensino depende diretamente do que o professor faz ou deveria fazer, porque são as mudanças da interação do aluno com o meio que indicam se houve aprendizagem como resultado do ensino.

1.4 O “papel” do professor nos processos de ensinar e aprender

Garantir uma formação apropriada do professor implica, antes de tudo, ter assegurado a qualidade dos profissionais docentes e técnico-administrativos, segundo políticas que valorizem seu *status* social e financeiro, oferecer oportunidades de acesso à formação permanente, tanto na área específica como pedagógica. Gonçalves (1999) considera que é necessário desenvolver esforços no sentido de definir os objetivos da formação em relação ao “mundo” do trabalho e às necessidades da sociedade. Nos comportamentos profissionais dos professores, é imprescindível que tenham por objetivo tornar os futuros professores mais ativos, desenvolver entre eles um espírito empreendedor e a capacidade de incorporar as tecnologias da informação e da comunicação no seu cotidiano. Mas, cabe a questão: qual o cotidiano do professor responsável pela formação de novos professores?

Responder sobre qual o fazer cotidiano do professor, no sentido mais simples e reducionista, seria usar o verbo transitivo ‘ensinar’. Sendo assim, é necessário perguntar, mas o que é ensinar? Talvez a melhor resposta do que seja ensinar possa ser encontrada no testemunho do educador brasileiro Paulo Freire. Freire (1997, p.25) mostra que ensinar não é “transmitir conhecimento”, mas criar as reais possibilidades para sua produção ou para sua construção: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém”. Fica evidente, que não existe ensinar sem aprender, como também, não se aprende sem ensinar, porque é nesta relação que historicamente descobriu-se que é possível ensinar não somente os assuntos, mas ensinar a pensar certo. Freire (1997, p. 42)

analisa que a grande tarefa do sujeito que pensa não é “transferir, depositar, oferecer, doar ao outro”, tornando passivo e aceitando seu pensar; é, por outro lado, “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Assim, pensar certo requer ainda rejeitar qualquer forma de discriminação e estimular a capacidade criadora do educando.

Kubo e Botomé (2001, p.143) demonstram que “a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que pode ser chamado de ensinar”. Nessa relação fica evidente que se o educando não aprender é porque o educador não ensinou. Não existe ensinar sem aprender. Ensinar e aprender são processos que estão relacionados e são interdependentes. Diante da definição dos autores, ficam as perguntas: nas organizações de ensino estão acontecendo os processos de ensinar e aprender? As ações dos professores desenvolvem esses processos? As ações estão encaminhadas para a atuação dos educandos? Estão preparando para sua formação? Indicam os comportamentos necessários após sua formação?

Kubo e Botomé (2001, p.143), ao analisarem os aspectos nucleares envolvidos no processo de ensinar e aprender enfatizam que ensinar “é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno”. Os autores apresentam um esquema do que define a palavra “ensinar”, ou do que pode constituir o fenômeno “ensinar”. Por meio do exame do que está representado na Figura 1.2, é possível perceber que, em uma relação professor-aluno, o que define se o professor ensinou é o que efetivamente acontece com a aprendizagem do aluno.

Kubo e Botomé (2003) analisam que há ainda um aspecto significativo relacionado às ações do professor no que se refere ao estabelecimento do que é importante ensinar aos alunos, isto é, transformar conhecimento de qualidade em comportamentos de valor social. Os autores apresentam três elementos que possibilitam analisar o que um aluno precisará aprender. O primeiro se refere à identificação do agente que realiza a ação; o segundo componente se refere ao verbo que indica o tipo de ação apresentada pelo sujeito; e, o terceiro componente é constituído pelo complemento do verbo que se refere ao produto (conseqüências) da ação a ser realizada como capacidade de atuar. O educador que melhor conhecer o que caracteriza o fazer de um profissional com relação aos problemas, aos

procedimentos, às demandas e também às necessidades sociais terá maiores oportunidades de realizar as escolhas apropriadas no que se refere aos comportamentos que necessitam ser aprendidos pelos seus educandos.

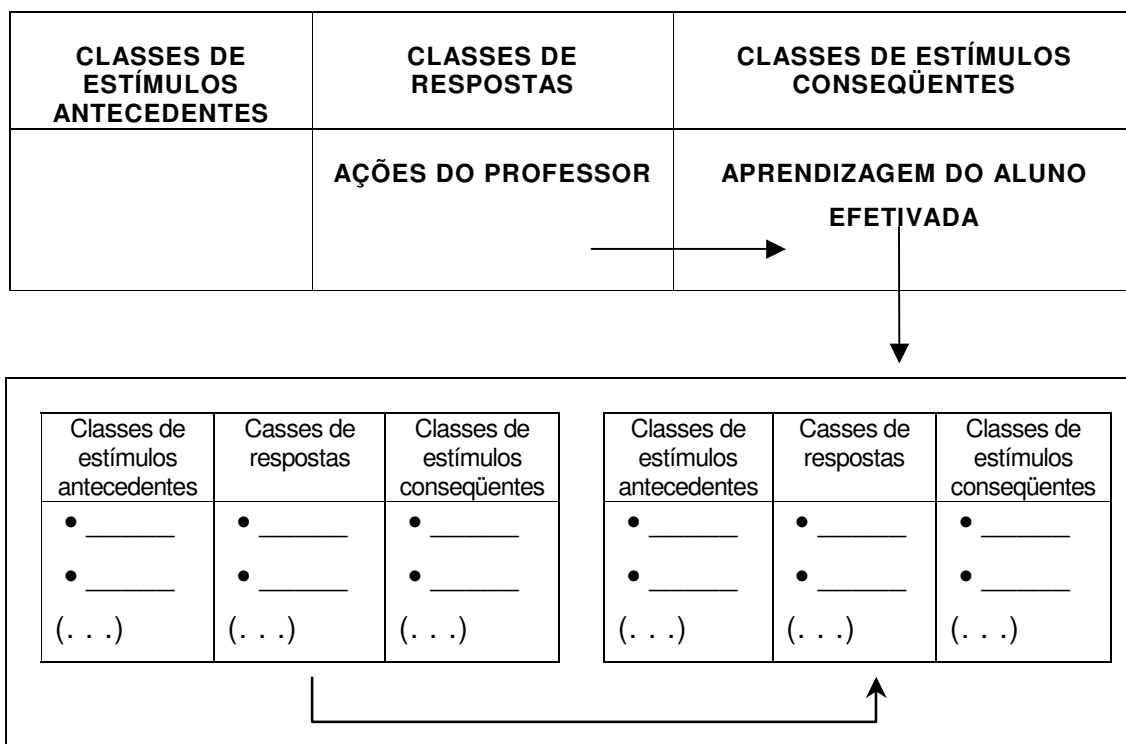


Figura 1.2 Componentes das três classes de comportamentos envolvidos no processo “ensino aprendizagem”. Na parte superior, estão representados os componentes que constituem o “ensinar” (a seta indica o que é definidor desse comportamento) e, na parte inferior, a mudança que constitui a aprendizagem” (a seta indica a alteração de uma maneira de relacionar-se com o ambiente para outra, ou a mudança do comportamento de quem “não aprendeu” para o comportamento de quem “aprendeu”. Reproduzido de Kubo e Botomé (2001, p.150).

Ainda que o exame do processo de ensinar e aprender possa ser mais exaustivamente realizado, considerando a possibilidade de mais detalhamento de cada um dos componentes envolvidos nessa relação, já é possível avaliar o quanto conhecimento de qualidade é necessário, conhecimento esse que possa subsidiar a proposição de um projeto profissional para formação do professor de ensino fundamental que atenda de maneira mais satisfatória as exigências decorrentes de sua função de educar. É urgente que gestores, administradores, coordenadores de cursos de Pedagogia saibam definir o que o educando precisará ser capaz de fazer como sujeito do processo de intervenção profissional, para então, ser possível

identificar quais ações do professor serão necessárias para formar esse novo profissional.

1.5 O “papel” dos objetivos de ensino nos processos de ensinar e aprender

Ao pretender ensinar algo a alguém, existem diferentes tipos de atividades indicadas para o sucesso desse ensino. O ensino é bem sucedido, ou eficaz, quando alcança objetivos previamente estabelecidos. Cabe questionar: o que caracteriza ensinar? O que são atividades? O que caracteriza sucesso? O que são objetivos? E por que essas respostas são importantes em um contexto de formação de novos professores? O quanto essas respostas contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade, de uma sociedade e de um país?

Identificar o que significa ensinar algo é perceber que os sistemas de comunicação apresentam recursos limitados e muitas vezes insuficientes para definir uma tarefa tão complexa. Wruck (2004, p.43) destaca “nem sempre definições são satisfatórias, completas, consensuais ou até mesmo válidas e fidedignas” se forem comparadas ao seu objeto, a outras definições ou a outros propósitos; a melhor alternativa, ao invés de precisar as propriedades de algo como coisas fixas e estanques, é caracterizá-lo. Assim, a melhor escolha é examinar aquilo que é denominado por objetivo de ensino.

É possível encontrar uma diversidade de enunciados de naturezas, estruturas e funções diferenciadas para denominar objetivos de ensino. Botomé (1987) examinou de modo minucioso a quantidade de adjetivos que seguem o substantivo “objetivo” bem como suas combinações que possibilitam a criação de categorias e produzem um deslocamento de atenção e da construção do conhecimento. O autor afirma: “a grande quantidade de termos usados como formação para a expressão ‘objetivo’ não parece ter esclarecido o significado ou a utilidade dos objetivos para o ensino e para a educação” (p.87). Diante disso, é possível afirmar que designações polêmicas não garantem os esclarecimentos necessários a respeito de objetivos de ensino.

Ao examinar a literatura disponível a respeito de objetivos de ensino, Botomé (1987) evidenciou que na década de 70, autores como Mager, Popham, Baker e Vargas direcionaram seus estudos para defender o uso de objetivos na educação e apresentar sugestões de elaboração, definição e descrição de “bons objetivos de

ensino”. Autores como Goldberg, Posner, Strike e Parra analisaram os objetivos de ensino a partir dos modelos propostos pela literatura da área da educação. Ribes e Short o fizeram na Psicologia. Nessa literatura, os objetivos de ensino descrevem aquilo que professores pretendem conseguir como resultado ou decorrência dos processos de ensinar e aprender. Nessas obras, de acordo com Mager (1987) os objetivos de ensino respondem a três perguntas: o que o aluno deve ser capaz de fazer? Em que condições deve fazê-lo? E quão bom deve ser o desempenho para considerá-lo satisfatório? Logo, é possível afirmar que desempenho, condição e critério são características importantes de um objetivo de ensino. Botomé (1987) complementa esse exame e esclarecerá sobre outros aspectos importantes que objetivos de ensino necessitam apresentar.

Um primeiro esclarecimento é o uso inadequado dos substantivos ensino e aprendizagem para se referir aos processos de ensinar e aprender. Botomé (1987) demonstra que ensinar e aprender correspondem a dois processos dependentes, fundamentalmente constituídos por uma interação entre organismos. Nesse sentido, é necessário considerar três aspectos importantes. O primeiro aspecto é que ensinar e aprender são dois verbos que se referem, respectivamente, ao fazer de um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor (Kubo e Botomé, 2001). O segundo aspecto a considerar é que ensinar é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que define o que um professor necessita apresentar e por ser uma atividade humana é passível de análise comportamental. E o terceiro aspecto é uma consequência dessa possibilidade. Para analisar o comportamento de ensinar, é necessário perguntar: quais as classes de estímulos envolvidos? Quais as classes de respostas relacionadas a esses estímulos?

Em seus estudos Botomé (1987, p. 90) sugere que a análise parta pela palavra ensinar, que se define “por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula”. Portanto, é possível dizer que a relação entre o fazer do professor e a efetiva aprendizagem do aluno é que se denomina ensinar (Kubo e Botomé, 2001). Para Booth (1996, p.43), quando está claro para o professor o que deseja que os seus alunos sejam capazes de fazer, ele “pode mais facilmente selecionar as situações de realidade, que servirão de balizador para a escolha das atividades pelo professor, planejadas para o ensino”.

O professor necessita ter claro que as suas ações ou o resultado de suas ações caracterizam tanto o comportamento de aprender ou o comportamento de não aprender do aluno, tendo sempre a clareza sobre os aspectos da realidade que deve considerar para desenvolver o trabalho. Botomé (1987, p.97) afirma que quando a mudança é produzida pela ação do professor “pode se dizer que houve ensino, e se ela ocorrer sem a intervenção de alguém houve apenas aprendizagem”.

Tendo presentes as considerações a respeito da farta terminologia utilizada para qualificar tipos de objetivos de ensino e com a análise a respeito do que está envolvido nos processos de ensinar e aprender, Botomé (1987) analisou outro problema a respeito de objetivos de ensino, a partir do que se encontra nas atividades dos professores: os falsos objetivos. Ao analisar situações que freqüentemente são encontradas em programas de ensino, ou planos de ensino de disciplinas, o autor demonstrou que esses “tipos de objetivos” podem ser denominados de falsos objetivos. São alguns exemplos de falsos objetivos: objetivos apresentados sob forma de itens de conteúdo, intenções do professor, atividades do professor ou do aluno.

Wruck (2004) ao realizar um exame dos objetivos propostos em planos de ensino para a disciplina de Ética de diferentes cursos de graduação em Psicologia do Estado de Santa Catarina, identificou que a maioria deles se constituía em falsos objetivos de ensino. Em relação aos objetivos descritos sob a forma de ações de professores, a autora conclui que a apresentação de classes de respostas ou ações desenvolvidas por indivíduos é “insuficiente para esclarecer as relações entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz, e muito mais ineficiente se as ações descritas são as que os professores apresentarão em uma situação de ensino” (p.49). Também considera as declarações de intenção dos professores e a especificação de atividades como ineficientes e insuficientes como objetivos de ensino, já que embora as intenções dos professores sejam importantes e válidas, as aprendizagens que necessitam serem desenvolvidas por esse processo são escamoteadas quando objetivos são caracterizados por atividades de ensino, e se elas não ocorrerem, o professor está eximido da culpa, já que possuía “boas intenções”. Nesse caso, a ênfase está nos recursos e procedimentos didáticos escolhidos como meio para ocorrência das aprendizagens.

Quais seriam os aspectos relevantes a observar na proposição de objetivos de ensino? Botomé (1987) apresenta três perguntas que podem ser orientadoras para propor objetivos de ensino que são adequadas aos processos de ensinar e aprender e de capacitar um profissional. As perguntas são: primeiro, o que é relevante que o aprendiz produza como resultado de sua ação?; segundo, que características precisa ter sua ação para efetivamente, conseguir obter esse resultado?; e a terceira; quais as características da situação onde essa ação deve ser realizada para obter esse efeito ou resultado? Essas três perguntas indicam características que os componentes que um objetivo de ensino precisa apresentar. Portanto, vale utilizar as palavras de Botomé (1987, p.241): “se um objetivo de ensino não explicitar as classes de estímulos antecedentes e de estímulos conseqüentes, relacionados a uma classe de respostas, não pode ser considerado um objetivo comportamental”.

Considerando o que define um objetivo comportamental, Botomé (1987) vai além ao indicar que cabe ao professor, ao descrever um objetivo comportamental, discriminar entre as classes de respostas que o aluno necessita ser capaz de apresentar nas situações naturais e reais de vida, fora e após a escolarização e também das classes de respostas que serão evidências que o professor usará para conferir o aprender de algo que ele ensinou. Em outras palavras, é possível dizer que o objetivo de ensino expressa um comportamento que o aluno necessita ser capaz de apresentar fora da escola, em tempo breve ou distante em sua vida profissional.

Botomé e Kubo (2002) explicitam uma seqüência de dez etapas (apresentadas na Tabela 1.1 a seguir) que parecem ser fundamentais para viabilizar um ensino que atenda a realidade social e possa ser considerado algo importante para o país e esclarece que o agente de todo processo é o professor. Descobrir, ensinar e divulgar quais são os comportamentos dos professores que são importantes e necessários para tornar reais as etapas parece ser um “caminho” para concretizá-las no ensino.

TABELA 1.1
ETAPAS BÁSICAS (REPRESENTADAS EM ESQUEMA) DE
COMPORTAMENTOS DE DOCENTES PARA CARACTERIZAR UMA
SEQÜÊNCIA GERAL DE AÇÕES AO PLANEJAR E REALIZAR ENSINO.
 Reproduzido de Botomé e Kubo (2002, p. 92)

ETAPAS	O QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO
1. PONTO DE PARTIDA	Com que situações o aprendiz necessitará lidar após “formado”
↓	↓
2. DECISÃO	O que deverá resultar de suas ações quando ...?
↓	↓
3. DECISÃO	O que deverá estar apto a fazer para lidar com ... e produzir...?
↓	↓
4. DECISÃO	O que precisará aprender para fazer...?
↓	↓
5. PESQUISA	Que recursos e que repertório já existem?
↓	↓
6. DECISÃO	Em que seqüências e partes é apropriado dividir e organizar o conjunto?
↓	↓
7. PESQUISA E DECISÃO	Que instrumentos, recursos, ambiente e procedimentos são necessários para...?
↓	↓
8. DECISÃO	Realização do ensino... (realização dos procedimentos de ensino)
↓	↓
9. RESULTADO	Profissional formado (aprendizagem realizada)
↓	↓
10. PESQUISA	Avaliação da eficácia do ensino

Botomé e Kubo (2002) explicitam uma análise dos componentes que a pesquisa permite conhecer quanto ao processo de ensino, em função das variáveis envolvidas com os processos de ensinar e aprender, que possibilita identificar etapas do processo de planejar as condições necessárias para construir aprendizagens importantes dos alunos. Nos quatro primeiros itens da Tabela 1.1

aparecem claramente três decisões do professor a partir do conhecimento sobre as situações que o aprendiz deverá estar apto a enfrentar com o que aprender no curso. Esses primeiros quatro itens declaram parcelas do processo de derivar os comportamentos que constituem a capacidade de atuar que o curso precisará desenvolver nos alunos. Os itens 1 e 2 permitem identificar o que é importante haver como capacidade de atuação dos egressos; o terceiro item possibilita uma base material para a decisão sobre o que esses alunos deverão estar aptos a fazer como competências específicas a serem aprendidas no curso; e o item 4 refere-se às aprendizagens intermediárias que necessitam ser obtidas para possibilitar outras mais complexas, em relação ao que o curso pretende ensinar aos alunos como capacidade de atuar.

Os itens seguintes vão se referir aos meios para desenvolver esse conjunto de aprendizagens, obtidos por meio das decisões iniciais. O item 5, refere-se ao conhecimento dos aprendizes e sua capacidade de atuação já existente; o item 6, à organização das aprendizagens em seqüências para facilitar a sua construção; o item 7, às condições que o professor vai utilizar para desenvolver cada aprendizagem; e as demais decisões se referem à execução do processo de ensino, produzindo as aprendizagens de interesse. Botomé (2002) afirma que o conhecimento no processo de construção de aprendizagens por meio do ensino é a matéria-prima que o professor utiliza para derivar as condutas que serão significativas para transformar situações existentes, em situações novas, por meio de comportamentos que os alunos desenvolverão graças ao ensino que for realizado, para garantir uma formação científica dos profissionais de nível superior de interesse para atuação direta na sociedade.

A partir da clareza sobre o que o aprendiz necessitará estar apto a fazer, Matos (2001) sugere aos professores alguns procedimentos para um ensino eficaz. Entre eles vale elencar: objetivos devem ser expressos em termos do comportamento que o aluno precisará apresentar ao final da aprendizagem; é necessário reforçar respostas apresentadas pelos alunos; usar o princípio de progressão gradual para estabelecer repertórios complexos; dar o máximo de ajuda necessária ao aluno e ir retirando essa ajuda de forma gradual; escolher de forma cuidadosa as condições necessárias para a própria emissão de um comportamento a ser aprendido; programar e monitorar respostas de observação e imitação pelo aluno; evitar ocasiões que levem o aluno a cometer erros; observar o aluno,

possibilitando que seu repertório, seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades sejam orientadas do programa de ensino. Essas orientações propostas por Matos (2001) indicam a responsabilidade do professor em possibilitar ao aluno não só novos comportamentos, mas sua manutenção em situações novas.

Com as considerações feitas em relação à formação do professor, aos processos de ensinar e aprender e objetivos de ensino nos processos de ensinar e aprender, soma-se a contribuição de Botomé (1997, p. 3), ao afirmar que os objetivos de ensino precisam ser exatamente as aptidões para “ações fundamentais da população com a finalidade do objetivo lidar com as realidades diante das quais se encontra e de maneira a produzir o que realmente é significativo e de valor para a vida da população”.

Tendo em vista que aos professores de ensino de nível superior é atribuída a responsabilidade de desenvolver formação profissional, tendo a clareza que os objetivos de ensino são aquilo que se pretende alcançar por meio de processos de ensinar e aprender e reafirmando que a função de uma instituição de ensino superior é capacitar pessoas para atuarem na e para a sociedade, com diferentes finalidades e de modo coerente com os conhecimentos já produzidos, é possível afirmar que objetivos de ensino necessitam estar relacionados, no mínimo, aos comportamentos que um profissional apresentará em seu exercício profissional. Resta, portanto, questionar: quais são as características do comportamento de planejar do professor em um curso de formação de futuros professores do ensino fundamental?

O PROCESSO DE INVESTIGAR AS CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE PLANEJAR DO PROFESSOR EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Sujeitos

Foram sujeitos 10 professores de um curso de Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – que ministravam aulas em uma organização de ensino superior localizada na região Oeste de Santa Catarina. Entre os 10 professores, sete eram do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária desses professores compreendia as idades entre 29 a 53 anos. Esses sujeitos foram nomeados de A a J, conforme a quantidade de horas de trabalho na organização de ensino.

2.2 Características da Organização e do curso de Graduação em Pedagogia

A organização de ensino superior escolhida e na qual atuavam os professores selecionados, estava localizada no Oeste de Santa Catarina. Tratava-se de uma organização de direito privado que oferecia o curso de graduação em Pedagogia.

O curso de Pedagogia era oferecido desde 1990, instituído pelo Parecer nº 394/89 – CEE/SC, com 50 vagas anuais. O curso oferecia habilitações em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Formação de Professores para a Educação Especial, em 2004.

O curso de Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais, além da habilitação para docência nas séries iniciais do ensino fundamental, formava o futuro pedagogo para atuar com gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, produção e difusão de conhecimentos.

A Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental tinha duração de quatro anos, compreendendo oito semestres letivos, sendo desenvolvidos em regime regular (aulas no turno noturno – de segunda a sexta-feira) e regime especial (com aulas as sextas e sábados, além de aulas concentradas nos períodos de recesso escolar).

O curso funcionava em regime semestral, com carga horária total de 2.460 horas. A natureza dos estudos previstos na organização curricular do Curso de Pedagogia se agrupava em: 1) conhecimento sobre a dimensão cultural, filosófica, social, política e econômica da educação; 2) conhecimento pedagógico; 3) “conteúdos” que embasavam as ações na área de pesquisa; 4) conhecimentos específicos da modalidade da educação básica. No Anexo 2 estão apresentadas as disciplinas que compunham a matriz curricular do Curso de Pedagogia, no ano de 2004, o período semestral em que eram oferecidas as disciplinas e a natureza do estudo a que refere cada uma das disciplinas.

O corpo docente do curso de Pedagogia era formado por aproximadamente 15 professores que atuavam no curso com regime de trabalho em tempo integral (40 horas) e ou parcial (20 horas).

De acordo com o Programa de Avaliação Institucional (PAIU), em 2004 o corpo docente do curso de Pedagogia era formado na grande maioria por mulheres (94,7%), com idade entre 20 e 30 anos e procedentes do próprio município no qual a organização de ensino superior se localizava. Destes, 51,22% exerciam atividades profissionais relacionadas ao curso que realizavam, e os que ainda não exerciam atividades vinculadas ao curso almejavam realizar concursos públicos para atuar em escolas de educação básica da rede municipal ou estadual.

2.3 Situação e ambiente

As salas de aula onde foram realizadas as entrevistas eram bem iluminadas, com boa ventilação e de fácil acesso. Eram salas que possuíam janelas com cortinas no fundo da sala, aproximadamente 40 mesas para estudantes e uma mesa maior em frente para o professor. No momento da realização da entrevista a mesa do professor serviu de apoio para o gravador, para o roteiro de perguntas da entrevista e também foram colocadas sobre a mesa folhas de ofício com pauta e uma caneta, caso fosse necessário fazer anotações. O professor entrevistado e a entrevistadora ficaram lado a lado nessa mesa, no momento da entrevista. Nessas salas de aula ocorreram sete entrevistas, sendo seis realizadas no turno vespertino e uma no noturno.

A entrevista com sujeito D aconteceu numa sala de reuniões, em horário noturno. A sala de reuniões possuía aproximadamente 30 metros quadrados, janelas

grandes com cortinas, uma mesa grande com formato oval, de vidro, com aproximadamente 14 cadeiras estofadas e giratórias. O gravador ficou sobre a mesa. A professora entrevistada ficou de frente para a entrevistadora e de costas para a porta. Não houve interrupção e o ambiente estava bem silencioso.

Duas entrevistas ocorreram no turno vespertino nas salas dos professores entrevistados (sujeitos F e I). As salas tinham aproximadamente 24 metros quadrados de área, janelas com cortinas, mesas, cadeiras estofadas, boa iluminação, ventilação e eram de fácil acesso. As salas tinham telefone, que foram desligados durante as entrevistas. As professoras ficaram em suas mesas e a entrevistadora sentou em frente à mesa, onde havia duas cadeiras estofadas. A mesa serviu de apoio para o gravador e para o roteiro das perguntas da entrevista. Durante a entrevista, em uma sala não houve a ocorrência de ruídos ou interferências externas que interrompessem o andamento da entrevista. Na outra, a professora (sujeito F) recebeu um recado durante a entrevista. A referida professora interrompeu a entrevista por aproximadamente cinco minutos para atender ao solicitado, retornando logo em seguida.

Três entrevistas (sujeitos A, B e G) foram realizadas na residência das professoras. As entrevistas ocorreram em sala de estar. Salas amplas, bem ventiladas, com boa iluminação. Nas salas havia estantes de livros e aparelho de som, telefone, sofás e mesa de centro. Durante a entrevista, o sujeito e a entrevistadora ficaram sentados no mesmo sofá e a mesa de centro serviu de apoio para o gravador. Não houve a ocorrência de ruídos ou interferências externas que interrompessem o andamento da entrevista em dois casos. Em uma residência, a professora entrevistada (sujeito G) recebeu um telefonema, porém solicitou que outra pessoa atendesse. A entrevista foi interrompida durante o atendimento do telefonema.

Entre as entrevistas realizadas na residência das professoras, duas ocorreram no turno matutino (sujeitos B e G) e uma no horário vespertino (sujeito A) com horário marcado anteriormente.

2.4 Equipamento e material

Para a obtenção dos dados a respeito do comportamento de planejar do professor num curso de formação, foi utilizado um roteiro de entrevista com 40

perguntas (Anexo 1), elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno investigado. Como equipamento, foi utilizado um gravador de áudio da marca Panasonic, modelo RQ-L307- 2001, e fitas devidamente testadas e identificadas externamente com adesivo que continha o nome do sujeito entrevistado e a data da entrevista.

2.5 Procedimento

2.5.1 Seleção dos sujeitos

O critério para escolha dos professores foi o de estar ministrando aulas nos últimos semestres do curso de Pedagogia-Habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas componentes de núcleo que congregava conhecimento específico de formação para educação básica e de conhecimento pedagógico, dado serem disciplinas mais diretamente relacionadas às aprendizagens específicas do pedagogo e, principalmente, relacionadas ao planejamento de ensino.

2.5.2 Contato feito com os sujeitos

O primeiro contato realizado com os professores foi feito pessoalmente nos seus ambientes de trabalho. Foi feito um convite para participar de um trabalho de pesquisa cujo objetivo foi apresentado como o de “caracterizar o comportamento de planejar do professor num curso de formação”. Foi esclarecido que a sua participação consistia em responder perguntas, em forma de entrevista com duração aproximada de uma hora. Foi comunicado que as entrevistas seriam gravadas em aparelho de áudio. Sete entrevistas foram agendadas no primeiro contato mantido com os professores (sujeitos A, B, C, D, F, H e I). Uma entrevista (sujeito G) foi marcada e transferida por mais de três vezes, em virtude de o entrevistado ter compromissos com o curso. Dois professores, (sujeitos E e J) após ter agendado a entrevista, solicitaram o adiamento da data por mais uma semana, por estarem com excesso de trabalhos.

2.5.3 Elaboração das perguntas para compor roteiro de entrevistas

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno investigado. Na elaboração das perguntas foram considerados os seguintes aspectos: 1) características gerais do professor, 2) características do comportamento de planejar ensino do professor: concepções sobre ensinar e aprender; objetivos de ensino; avaliação; finalidades da avaliação; escolher o que ensinar; formular objetivos de ensino (Anexo1).

As perguntas foram agrupadas em seqüência: o primeiro grupo (questões de 1 até 11) continha perguntas sobre a caracterização do professor ; o segundo (questões 12 até 18) continha perguntas relacionadas ao processo de ensinar e aprender; o terceiro, (questões 19 até 24) continha perguntas relacionadas aos objetivos de ensino; o quarto grupo, (questões 25 até 30) continha perguntas relacionadas ao plano de ensino; e o último grupo (questões 31 até 40) continha perguntas relacionadas à avaliação.

Antes da realização da entrevista com o primeiro sujeito, foi feito um teste para aferição do instrumento. O teste constituiu na entrevista com um professor de outro curso. Para o teste, o entrevistado marcou horário e local da entrevista. No momento da aplicação da entrevista-teste foram dadas explicações sobre o conjunto de perguntas que compunham a entrevista. Foi explicado o objetivo da entrevista e das perguntas formuladas. O exame das respostas obtidas no teste possibilitou aferir as perguntas do roteiro de forma a eliminar questões que induziam respostas, perceber perguntas redundantes, que foram eliminadas e atentar para o tempo de duração da entrevista.

Após a entrevista-teste ser transcrita e analisada, as questões foram organizadas em uma seqüência que possibilitou melhorar a qualidade das perguntas em relação ao comportamento de planejar do professor em um curso de formação de professores.

2.5.4 Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas nos seguintes locais: sete entrevistas em dependências que pertencem à organização de ensino superior onde os professores

trabalhavam, e três entrevistas foram realizadas na residência das professoras entrevistadas. Das sete que ocorreram na própria organização em que os professores trabalhavam, quatro entrevistas ocorreram em salas de aula, em turnos em que ali não havia aula. Não houve a interferência de pessoas circulando pelos corredores ou pelas salas e nem interrupção.

Antes de cada entrevista, alguns cuidados foram tomados para garantir sua realização. Foi explicado a cada entrevistado que as perguntas seriam sobre sua formação profissional, concepções sobre ensinar e aprender; objetivos de ensino; plano de ensino, objetivos de ensino e avaliação.

Os cuidados tomados foram: a) o entrevistado foi consultado sobre a possibilidade do uso do gravador; b) o entrevistado foi deixado à vontade para a escolha do local e horário para realização da entrevista; c) quando as entrevistas foram realizadas nas salas onde havia telefones, foi feita combinação prévia para os aparelhos ficarem desligados; d) foi garantido que no dia e local da entrevista não houvesse fluxo de pessoas circulando nos corredores do prédio onde seria realizada a entrevista; e) foi deixado claro que o entrevistado poderia responder pergunta por pergunta ou por blocos de questões conforme sua preferência; f) foi entregue uma folha contendo as questões para o entrevistado acompanhar as perguntas que lhe seriam feitas.

Não foi realizado registro escrito durante as entrevistas. O tempo de realização de cada entrevista foi de aproximadamente uma hora e trinta minutos e a entrevista mais rápida (sujeito J) ocorreu em quarenta e cinco minutos.

As entrevistas começaram a ser realizadas no dia 28 de maio e a última foi realizada em 9 de julho de 2004. Nesse período os professores mantiveram suas atividades na universidade com aulas em cursos que possuíam atividades nos períodos de recesso escolar (mês de julho). Das dez entrevistas, oito ocorreram durante o período letivo do primeiro semestre e duas entrevistas (sujeitos E e J) ocorreram após, no período de recesso escolar.

Vários entrevistados em suas palavras finais disseram que se sentiram muito à vontade em conversar sobre o assunto e se colocaram à disposição para retomar se houvesse alguma dificuldade na transcrição da fita; alguns desejaram sucesso no estudo, mostrando o desejo de conhecer os resultados no final do trabalho. A todos os professores a pesquisadora se colocou à disposição para apresentar os dados e também apresentar o trabalho final.

2.5.5 Organização, tratamento e análise de dados

As respostas dos 10 professores as questões de entrevista foram transcritas e agrupadas por questão. Após conferidas as transcrições, foi retirado de cada uma das respostas a questões específicas, o núcleo principal, ou seja, a parte da resposta de maior consonância com o que estava sendo perguntado. Como segundo passo, foram realizados agrupamentos do núcleo das respostas de acordo com similaridade de seus significados, formando, dessa forma, categorias. De maneira geral, de cada pergunta do roteiro de questões, foi possível elaborar um conjunto de categorias que representaram o núcleo das verbalizações apresentadas pelos 10 professores em relação a um aspecto específico necessário para produzir respostas à pergunta de pesquisa. Feita a primeira categorização, o conjunto de categorias referentes a um aspecto específico, as respostas foram colocadas uma após a outra e reagrupadas de acordo com critério de similaridade de significados, formando, assim, novas categorias de abrangência mais ampla. As figuras representam as categorias mais amplas e nas tabelas estão apresentadas, além das categorias mais amplas, as categorias menos abrangentes relacionadas a elas. Como exemplo, a Tabela 2.1.

Para o cálculo das proporções de ocorrências, foi considerada a relação entre o total das verbalizações dos sujeitos que correspondia àquela categoria específica, pelo total de ocorrências. Os cálculos foram feitos com aproximação de dois dígitos.

TABELA 2.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE FUNÇÃO DE ENSINAR FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA MAIS GERAL	CATEGORIA MAIS ESPECÍFICA	OCOR.	PROP.
Professor	1.Contribuir na formação profissional do aluno	5	0.50
	2.Desenvolver no aluno competência de busca	2	0.20
	3.Fazer com que o aluno aprenda	2	0.20
	4. Formar relações de conhecimento	1	0.10
TOTAL:	4	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

OS PROFESSORES DE FUTUROS PROFESSORES

Conhecer quem são os professores responsáveis pela formação de novos professores constitui uma condição importante para contextualizar aspectos de cunho individual e social que interferem na identidade e função desse profissional. Conforme Tardif (2000), a atuação profissional transforma a condição de sujeito. Em outras palavras, o trabalho modifica a identidade do trabalhador. Assim, é necessário caracterizar os 10 professores estudados, que ministram aulas em um curso de Pedagogia Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em uma organização de ensino superior localizada no Oeste de Santa Catarina.

Os professores em questão serão caracterizados a partir de atributos pessoais – idade, sexo, estado civil, quantidade de filhos, atuação em outra organização –, e atributos profissionais, relacionados à instituição de ensino superior: regime de trabalho, tempo de serviço na organização, cursos em que ministram aulas, formação profissional e motivos que os levaram a ser professores são especificidades apresentadas e discutidas.

3.1 Características dos professores

Na Tabela 3.1 estão apresentadas características de 10 professores, segundo aspectos de idade, sexo, estado civil, quantidade de filhos e outras atividades profissionais que exercem concomitantemente com o trabalho na organização de ensino superior.

É possível perceber que dos 10 professores, três são do sexo masculino. Uma professora (sujeito B) é solteira, cinco são casadas (sujeitos A, D, F, G e I) e uma possui uma união estável (sujeito C). Entre as professoras casadas, quatro (sujeitos D, F, G e I) possuem filhos. Por sua vez, os professores do sexo masculino são casados e dois têm filhos (sujeitos H e J). Oito professores têm idade entre 30 e 40 anos; uma professora tem idade inferior a trinta anos e uma professora tem idade superior a 50 anos.

TABELA 3.1

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES QUE MINISTRAM AULAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DE ACORDO COM SEXO, IDADE, ESTADO CIVIL, QUANTIDADE DE FILHOS E ATUAÇÃO EM OUTRA ORGANIZAÇÃO

Sujeito	Idade	Sexo	Estado Civil	Quant. Filhos	Atuação em outra organização
A	32	F	Casada	-	Professora do ensino médio
B	38	F	Solteira	-	Professora ens. fund. e médio
C	29	F	União estável	-	-
D	36	F	Casada	3	Professora Ed. Jovens e Adultos
E	36	M	Casado	-	-
F	35	F	Casada	1	-
G	53	F	Casada	4	Professora ens. fund. e médio (Aposentada)
H	39	M	Casado	1	Professor ens. fund. e médio (licenciado)
I	32	F	Casada	2	-
J	34	M	Casado	1	Professor ensino médio (licenciado)
TOTAL DE SUJEITOS: 10					

Entre os 10 professores, seis (sujeitos A, B, D, G, H e J) possuem vínculo de atuação com a educação básica. No ano de 2004, dois professores (sujeitos H e J) estiveram licenciados de suas atividades ligadas a outra organização e uma professora (sujeito G) é aposentada do magistério público estadual. Quanto aos professores que estão licenciados, isto se deve à dedicação exclusiva para a organização de ensino superior. Quatro professores (sujeitos C, E, F e I) atuam somente na organização de ensino superior. Uma professora (sujeito D) atua na educação de jovens e adultos. Três professores (sujeitos B, G e H) possuem vínculo com o ensino fundamental e médio. Dois professores (sujeitos A e J) atuam no ensino médio. Todos os professores que atuam no ensino fundamental e ou médio

(sujeitos A, B, D, G, H e J) possuem vínculo com o governo público municipal ou estadual de Santa Catarina.

Todos os professores, à exceção da professora (sujeito B), são casados e seis entre 10 professores têm filhos (sujeitos D, F, G, H, I e J).

Na Tabela 3.2 estão apresentados dados relacionados às características dos professores de acordo com o regime de trabalho, tempo de serviço na organização de ensino superior, cursos em que os professores ministram aulas na organização de ensino superior e sua formação profissional, considerando ensino médio, graduação e pós-graduação.

No que se refere ao regime de trabalho dos professores na organização, é possível verificar que dois (sujeitos A e B) têm carga horária de oito horas semanais, três (sujeitos C, D e E) têm carga horária igual a 20 horas, uma (sujeito F) tem 30 horas e quatro (sujeitos G, H, I e J) têm 40 horas semanais de dedicação na organização de ensino superior.

Também de acordo com a Tabela 3.2, é possível perceber que o tempo de atuação dos 10 professores em relação à organização de ensino superior varia de um ano e meio a 10 anos. Entre as professoras (sujeitos A, B, C, D, F, G e I), o tempo de trabalho na organização de ensino superior varia de um ano e meio até 10 anos. Entre os professores, (sujeitos E, H e J) o tempo de atuação na organização de ensino superior varia de cinco a oito anos.

Entre as sete professoras, quatro (sujeitos A, B, D e G) atuam somente no curso de Pedagogia, três (sujeitos C, F e I) atuam na Pedagogia e em outros cursos oferecidos pela organização de ensino superior. Os professores, (sujeitos E, H e J) atuam no curso de Pedagogia e em outros cursos oferecidos pela organização.

Em relação à formação profissional, oito professores (sujeitos A, B, D, E, G, H, I e J) cursaram Magistério no ensino de educação básica. As professoras C e F na educação básica cursaram o Científico, atualmente denominado Ensino Médio.

Entre as mulheres, as professoras D, G e I cursaram, na graduação, Pedagogia, a professora A cursou Matemática e Educação Artística, a professora B cursou Educação Artística e a professora C graduação em Educação Especial. Entre os homens, o professor J cursou Matemática, o professor E cursou Letras e o professor H cursou História e Geografia. Nove professores possuem curso de especialização: são os sujeitos A, B, D, E, F, G, H, I e J. A professora C, após a graduação cursou Mestrado em Educação sem fazer curso de especialização. Oito

professores cursaram Mestrado em Educação: são os sujeitos A, C, D, G, H, I e J. O professor E está cursando Pós-Graduação em Mestrado na área de Lingüística. A professora B não possui Mestrado. O professor J é doutorando em Gestão Escolar.

TABELA 3.2

CARACTERÍSTICAS DE 10 PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO REGIME DE TRABALHO, TEMPO DE ATUAÇÃO, CURSOS QUE MINISTRA AULAS NA ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

SUJEITO	REGIME DE TRABALHO (H/SEMANAIS)	TEMPO DE SERVIÇO NA ORGANIZAÇÃO (anos)	CURSOS NOS QUAIS MINISTRA AULAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
A	08	1 e 6 meses	Pedagogia	Magistério Matemática Educação Artística Mestre em Educação
B	08	4	Pedagogia	Magistério Ed. Artística Teoria e Metodologia Ensino Artes
C	20	1 e 6 meses	Pedagogia Educação Física	Científico Educação Especial Deficiência Mental Mestre em Educação
D	20	2	Pedagogia	Magistério Pedagogia Alfabetização e Orientação Mestre em Educação
E	20	8	Pedagogia Administração Educação Física Tecnólogo - Letras Contábeis	Magistério Letras – Português e Inglês Comunicação Social Mestrando em Lingüística
F	30	9	Pedagogia Tecnologia em Informática	Científico Tecnólogo Processamento Dados Informática Mestre Inc. Engenharia de Produção Mestre em Ciência da Computação
G	40	10	Pedagogia	Magistério Pedagogia Administração Escolar Mestre em Educação
H	40	5	Pedagogia História e Geografia Design - Medicina Veterinária	Magistério História – Geografia História e Gestão Escolar Mestre em Educação
I	40	5 e 6 meses	Pedagogia História e Geografia Educação Física Letras Administração	Magistério Pedagogia Pré-Escola e Alfabetização Mestre em Educação
J	40	8	Pedagogia Geografia História Educação Física	Magistério Matemática Gestão Escolar Mestre em Educação Doutorando em Gestão Escolar

Na Tabela 3.3 estão apresentadas as razões que levaram os professores escolherem essa profissão. Os 10 professores fizeram 14 indicações, dentre as quais fica evidente que oito indicações relatadas foram por “escolha prévia” pelo magistério e seis indicações foram “escolha por oportunidades”. É importante salientar que em um relato que afirma ser pela redução de oportunidades, o professor assegura que isso não o desagradava.

TABELA 3.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DOS MOTIVOS DA ESCOLHA DA PROFISSÃO RELATADAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Categorias tipos de motivos	Ocor. (prop)	Motivos que levaram ser professor
Escolha prévia	8 (0.57)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde criança sempre gostou de brincar de escolinha 2. Escolheu o magistério por opção 3. Pela observação que fazia de uma tia muito querida que era professora 4. Desde pequena dizia que queria ser professora 5. Desde muito pequeno queria ser professor ou padre. 6. Sonhava um dia poder trabalhar na universidade, mas não pensou que essa conquista seria tão rápida. 7. Brincava que era professora do irmão. 8. Por gostar de crianças.
Escolha por oportunidades	6 (0.43)	<ol style="list-style-type: none"> 9. Em função de uma espécie de redução de oportunidades da escola privada. 10. Foi algo paralelo, trabalhava numa empresa privada e ministrava algumas aulas. 11. Foi a maneira que encontrou de estar sempre em contato com as coisas que aconteciam, mais atuais da tecnologia. 12. Depois de trabalhar numa empresa, resolveu fazer Magistério. 13. Foi meio que por acaso. 14. Precisavam de um professor da área e não conseguiam achar na região.
TOTAL:	14 (1.00)	

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Entre as verbalizações que se referem à opção de ser “escolha prévia” a carreira do magistério, quatro verbalizações (1, 4, 5 e 7) “desde criança sempre gostou de brincar de escolinha”, “desde pequena dizia que queria ser professora”, “desde muito pequeno queria ser professor ou padre” e “brincava que era professora do irmão” indicam que idealizaram a profissão na infância, por meio de brincadeiras. Uma indicação (item 8) salienta o gostar de crianças. Uma indicação (2) afirma ser uma opção. Uma verbalização (item 6) afirma ser um sonho estar atuando na universidade, e uma indicação (item 3) apresenta que a escolha partiu da observação do trabalho de um familiar próximo e querido.

Entre as indicações que referem ser o motivo “escolha por oportunidades” é possível perceber que não há verbalizações de desprazer. Duas falas (10 e 11) são expressões que mostram desejo pela busca de crescimento profissional. Há uma indicação que mostra a falta de oportunidades para atuar em outro curso. O item 12 mostra uma escolha pessoal e o item 14 mostra haver um convite que não foi recusado.

3.2 Quem são os professores que qualificam futuros professores

Analisar características pessoais de professores de um curso de Pedagogia possibilita avaliar o investimento pessoal e as condições para o trabalho desses profissionais. A soma das características pessoais e o investimento profissional contribuem para avaliar o comportamento de planejar do professor num curso de Pedagogia.

É possível notar que entre os 10 professores analisados a maioria é jovem: nove têm entre 29 e 39 anos. Os dados apresentados na Tabela 3.1 possibilitam perceber que não há diferenças na distribuição de homens e mulheres em relação à faixa etária. Dados fornecidos pela UNESCO (2004) apresentam uma média de idade dos docentes brasileiros de 37,8 anos. Considerado o panorama internacional, os professores brasileiros são relativamente mais jovens que professores de alguns países da Europa no qual a média de idade é superior a 40 anos. Embora esses 10 professores não constituam o conjunto total dos professores que ministram aulas no curso de Pedagogia e nem possam ser considerados amostra representativa dos professores que atuam no ensino superior, ainda assim é possível notar que eles têm idade, em média de 32,8 anos, muito próxima à média de idade dos docentes brasileiros.

De acordo com pesquisa realizada pela UNESCO (2004) a atividade de ensinar, dada sua gênese e a associação presente no imaginário social entre a escola e maternidade, somado à crescente industrialização do Brasil no século XX, são alguns dos indicativos para a presença tão predominante de mulheres na profissão de professora no Brasil. Dentre os 10 professores, sete são professoras. Existe um número acentuado de relações e associações feitas entre o trabalho da mulher como continuidade dos afazeres da casa e cuidar dos filhos que reforçam a identificação da mulher docente como figura familiar e similar à maternidade. A composição do grupo de professores entrevistados reafirma uma tendência indicada por estudos como da UNESCO (2004), com a ressalva de que esses professores não constituem amostra representativa dos professores de ensino superior no país.

Com relação à atuação em outra organização de ensino, entre os 10 sujeitos analisados, seis professores atuam ou já atuaram em diferentes níveis de educação. O dado que se repete é que os professores que atuam em um curso que prepara para o ensino fundamental têm experiência ou já viveram experiências com essa modalidade de educação. Pimenta (2002, p.197) afirma que o profissional que “inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida [...] terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente”. Assim, na Tabela 3.2 estão apresentados os dados sobre oito entre os 10 professores que informam ter cursado Magistério na educação básica, o que demonstra que desde cedo esses professores se prepararam para serem docentes.

A busca pela especialização é uma evidência no processo de ensinar e aprender. Dos 10 professores, nove indicam ter especialização em cursos de Pós-Graduação voltada à educação básica. Zanelli (1995, p.101) afirma que “a competência profissional é resultante do desenvolvimento das habilidades e conhecimento exigidos para desempenho satisfatório das atividades do trabalho”. Os dados de formação dos nove professores possibilitam concluir que está havendo investimento para o desenvolvimento satisfatório de sua função.

É possível notar um avanço na formação de docentes quanto aos programas de mestrado que têm como finalidade capacitar pessoas a ensinar em nível superior e isso significa capacidade de produzir conhecimento, organizar e sistematizar conhecimento existente e transformar conhecimento em capacidade de atuar das pessoas. Dos 10 sujeitos, nove buscaram curso de mestrado, indicação de investimento na profissão de professor em organização de ensino superior. O

investimento em programas de mestrado está acontecendo, embora não haja dados sobre se esse investimento foi feito por iniciativa pessoal, ou por exigência legal e, portanto, por investimento institucional.

As condições para o trabalho dos professores na organização de ensino superior são diferentes quanto às formas de ingresso e à jornada de trabalho, o que pode interferir diferentemente na construção da identidade docente. De acordo com a legislação em vigor, a carga de trabalho na organização pode ser de vínculo integral, parcial e horistas. Na Tabela 3.2, no item que se refere ao regime de trabalho, é possível perceber diferenças quanto à carga horária dos professores. As professoras A e B possuem vínculo denominado horista; os professores C, D, E e F têm vínculo parcial com a organização; e os professores G, H, I e J possuem vínculo integral com a instituição.

Chama atenção na Tabela 3.2, os professores A e B possuem carga horária de oito horas semanais. Segundo dados fornecidos pelo INEP (1998, apud Pimenta 2002) o grupo de professores horistas em universidades brasileiras soma 33,68% do total geral que é contratado para executar ações em períodos específicos, isto é, determinado número de horas/aula sem tempo remunerado para preparação de aulas. Nesse sentido, o professor está vinculado à organização apenas por aquele período e não há compromisso institucional, nem direitos trabalhistas outros senão os contratuais temporários. Nesse sentido, vale perguntar: qual é o comprometimento desse professor? O que ele precisa fazer para garantir seu sustento? Qual é o estímulo desse professor em investir na organização?

A organização de ensino superior a qual pertenciam os entrevistados obteve autorização para funcionamento em 1991, por meio do Parecer nº 587/91CFE. É possível notar que os professores não possuem tempo de serviço superior a dez anos na organização de ensino superior por ser uma organização jovem. Assim, os sujeitos A, B, C e D possuem tempo de serviço inferior a cinco anos e os sujeitos E, F, G, H, I e J possuem tempo de serviço superior a cinco anos, dado que demonstra certa estabilidade na organização. Porém: o tempo de atuação torna o professor mais comprometido com a organização? Há um comprometimento profissional maior do trabalhador ao perceber que faz parte da história da própria organização? Participar da história de crescimento e desenvolvimento de uma organização torna o profissional mais responsável pela própria organização?

Na Tabela 3.3, na categoria que refere “escolha prévia” é possível notar que os motivos que levaram professores a optar pela profissão (1, 4, 7 e 8) são relatos que revelam critérios de escolha de uma profissão com base em futuros idealizados (“desde pequena dizia que queria ser professora”), ou por gosto desenvolvido em brincadeiras infantis (“brincava que era professora do irmão”; “desde criança sempre gostou de brincar de escolinha”). Essas constatações indicam que são critérios pouco exigentes, pouco consistentes e pouco relevantes para possibilitar escolher uma profissão pelos seus aspectos importantes. O fato de “brincar de escolinha na infância”, “brincar de ser professora do irmão” e “gostar de crianças” fazem parte do universo infantil de muitas crianças que não necessariamente serão professores na vida adulta.

O gosto pelo ensinar desde a infância está presente nas indicações nos itens 2 e 5 da categoria “escolha prévia”, na Tabela 3.3. O fato demonstra ser um desejo a profissão de ensinar desde muito cedo. As indicações “escolheu o magistério por opção” e “desde muito pequeno queria ser professor ou padre” parecem indicar o encaminhamento profissional relacionado à trajetória de vida. Diante dessas indicações, vale questionar se encaminhar uma carreira profissional a partir de um desejo de infância é suficiente para uma escolha profissional? Quais os critérios necessários para se optar por uma carreira profissional? Que critérios necessitam serem analisados para escolher uma profissão de modo apropriado e avaliado?

O item 3, que indica “pela observação que fazia de uma tia muito querida que era professora” na categoria “escolha prévia”, embora não haja evidências que seja uma razão real de escolha de profissão, mostra influências familiares na escolha da carreira. Cunha (2003), ao pesquisar sobre a vida de vinte e um professores na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, constatou que os professores que ‘deram certo’ de acordo com seus alunos, isto é, que são considerados pelos alunos “bons professores”, todos referiram a família como ponto importante para sua formação. Cunha (2003) constatou que alguns entrevistados referiam-se às influências do grupo familiar mais amplo do que especialmente os pais. Surgiam referências a irmãos mais velhos, avós e tios explicitando situações de vida que favoreceram o contato familiar mais amplo para a escolha profissional.

A indicação “sonhava um dia poder trabalhar na universidade, mas não pensou que essa conquista seria tão rápida” é uma verbalização que parece mostrar ser algo planejado, um investimento na profissão. Pimenta (2002, p.81), ao discutir a

construção da identidade de professores do ensino superior, afirma que educar na universidade significa também “preparar os jovens para se elevarem ao nível de civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social”. Além disso, pelas verbalizações, é possível perceber que um professor, ao chegar à docência na universidade, traz consigo variadas experiências do que seja ser professor.

Pelo exame da categoria que refere “escolha por oportunidades” é possível concluir que, embora as escolhas sejam por oportunidades recentes há indícios de que os professores estão examinando criticamente a profissão diante da realidade social. Os itens 9, 12 e 14 “em função de uma espécie de redução de oportunidades da escola privada”, “depois de trabalhar numa empresa, resolveu fazer Magistério” e “precisavam de um professor da área e não conseguiam achar na região”; possibilitam concluir que a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, já que, parafraseando Pimenta (2002), a construção da identidade profissional é um processo de construção historicamente situado como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades que possui estatuto de legalidade.

É importante chamar a atenção, ainda, para o fato de que, ao analisar a natureza das verbalizações sobre motivos que levaram a ser professor apresentados na Tabela 3.3, nas categorias “escolha prévia” e “escolha por oportunidades”, há um elemento comum entre as indicações independente dos motivos que levaram ser professor: todos demonstram, embora não haja o dado explícito, que a escolha de ser professor não foi algo penoso ou forçado, e nem denotam arrependimento pela escolha pessoal.

Nesse sentido, fica viável caracterizar os professores da organização de ensino superior analisada que promove a formação de futuros professores do ensino fundamental, com uma identidade de docentes mulheres, jovens, que constituíram sua família, possuem experiência na educação básica e buscam aperfeiçoamento constante na área que escolheram. Fernández (2001, p.176) declara: “escolher é um ato privilegiado de articulação entre o desejar e o pensar”. Assim, também é possível dizer que os referidos professores exercem sua profissão por escolha própria, muito embora alguns explicitamente relatem estar trabalhando na docência como algo que ocorreu por oportunidades recentes.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

Kubo e Botomé (2001, p. 143) demonstram que “a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que pode ser chamado de ensinar”. Nessa relação fica evidente que se o educando não aprender é porque o educador não ensinou. Não existe ensinar sem aprender. Ensinar e aprender são processos que estão relacionados e são interdependentes. Diante da definição dos autores, ficam as perguntas: nas universidades estão acontecendo os processos de ensinar e aprender? As ações dos professores desenvolvem esses processos? As ações estão encaminhadas para a atuação dos educandos? Estão preparando para sua formação? As concepções desses professores sobre o que é ensinar e aprender possibilitam aferir ainda que concebem de maneira incipiente, os aspectos que orientam seus comportamentos profissionais para formar novos professores.

4.1 O que professores concebem sobre ensinar e aprender

As concepções feitas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia, sobre ensinar e aprender, estão apresentadas nas Tabelas 4.1 e 4.2 e Figuras 4.1 e 4.2.

Na Figura 4.1 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que entendem por ensinar, organizadas em três categorias: categoria que se refere aos comportamentos ou atividades do “professor” na definição do que é ensinar, que agrupa 12 indicações, totalizando 80%. Por sua vez, na categoria atinente às relações entre “professor e aluno” para definir o que é ensinar há duas indicações, totalizando 13%; e a categoria que se refere ao comportamento do “aluno” há uma indicação, perfazendo 7% do total.

O maior percentual é de 80% que agrupa as indicações que se relacionam ao processo de ensinar para a categoria “professor”. A categoria que se refere a “aluno” recebeu o menor número de indicações (7%).

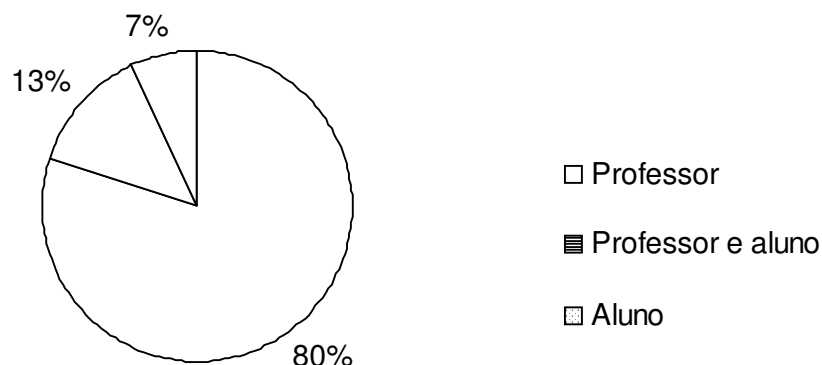


Figura 4.1 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 4.1 estão apresentadas as distribuições de ocorrências de indicações fornecidas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do que entendem por ensinar. Nessa tabela são observadas 15 ocorrências classificadas em três categorias gerais: “professor”, “professor e aluno” e “aluno”.

A maior categoria se refere a “professor” com 12 indicações. Em seguida, vem a categoria relativa a “professor e aluno”, apresentando duas indicações com uma ocorrência cada. A menor categoria alude o “aluno” com uma indicação

Dentre os verbos que caracterizam as 12 indicações feitas na categoria “professor”, há dois que recebem duas ocorrências cada: “contribuir para o aluno crescer como ser humano” e “transmitir conhecimento”. As demais indicações recebem uma ocorrência cada.

Três das 10 indicações na categoria “professor” são feitas por verbos e complementos que envolvem o aluno explicitamente: “contribuir para o aluno crescer como ser humano”, “superar necessidades do aluno”; “instigar a curiosidade do aluno”. As restantes sete indicações são construídas por verbos e complementos que não identificam explicitamente quem é “paciente” da ação do professor: “transmitir conhecimento”; “promover situações de aprendizagem”; “criar prazer por aprender”; “desenvolver competências de busca”; “construir vínculo cognitivo”; “aprender como o outro aprende” e “é paixão”.

TABELA 4.1
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS
POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O QUE
ENTENDEM POR ENSINAR

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÃO SOBRE ENSINAR	OCOR.	PROP.
Professor	1. Contribuir para o aluno crescer como ser humano	2	0.13
	2. Transmitir conhecimento	2	0.13
	3. Superar necessidades do aluno	1	0.06
	4. Promover situações de aprendizagem	1	0.06
	5. Criar prazer por aprender	1	0.06
	6. Desenvolver competência de busca	1	0.06
	7. Instigar a curiosidade do aluno	1	0.06
	8. Construir vínculo cognitivo	1	0.06
	9. Aprender como o outro aprende	1	0.06
	10. É paixão	1	0.06
Professor e aluno	11. Construir um vínculo afetivo	1	0.06
	12. Relação de cumplicidade para ação de acontecimentos cotidianos	1	0.06
Aluno	13. Aplicar conhecimento em situações novas	1	0.06
TOTAL		15	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Dos 10 tipos de verbalizações que compõem a categoria “professor”, seis delas (1, 3, 5, 7, 8 e 9) indicam ações gerais do professor em relação ao aluno, como “contribuir para o aluno crescer como ser humano” e “construir vínculo cognitivo”. As verbalizações 2, 4 e 6 indicam ações mais específicas do professor em relação ao aluno, ou condições ou situações mais claramente relacionadas ao contexto de aprendizagem: “transmitir conhecimento”; “promover situações de

aprendizagem” e “desenvolver competência de busca”. A décima verbalização, “é paixão”, indica uma ação geral do professor e não sugere quem ou o que é o objeto dessa “paixão”.

Na categoria atinente a “professor e a aluno” há duas verbalizações com uma indicação para “construir vínculo afetivo” e “relação de cumplicidade para ação de acontecimentos cotidianos”. A menor categoria se refere a “aluno”, com a indicação “aplicar conhecimento em situações novas”.

Em síntese, é possível notar na Tabela 4.1 uma graduação do que os professores entendem por ensinar. Em primeiro lugar, 80% das verbalizações sinalizam que é compromisso do professor o processo de ensinar. Em segundo lugar (13%), as indicações referem que é responsabilidade do professor e do aluno o processo de ensinar e, por último, 7% das indicações conferem ao aluno o encargo de definir o processo de ensinar.

Na Figura 4.2 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que entendem por aprender, organizadas em quatro categorias: categoria que se refere a “aluno” na definição do que é aprender e agrupa 11 indicações, totalizando 70%; nas categorias que dizem respeito a “professor” e “professor e aluno” para definir o que é aprender com duas indicações, totalizando 12%; e na categoria que caracteriza “outros” com uma indicação, perfazendo 6% do total. O maior percentual é 70% para a categoria que se refere a “aluno”. O segundo destaque é para as categorias “professor” e “professor e aluno” 12% e a menor categoria se refere a “outros” perfazendo 6% do total.

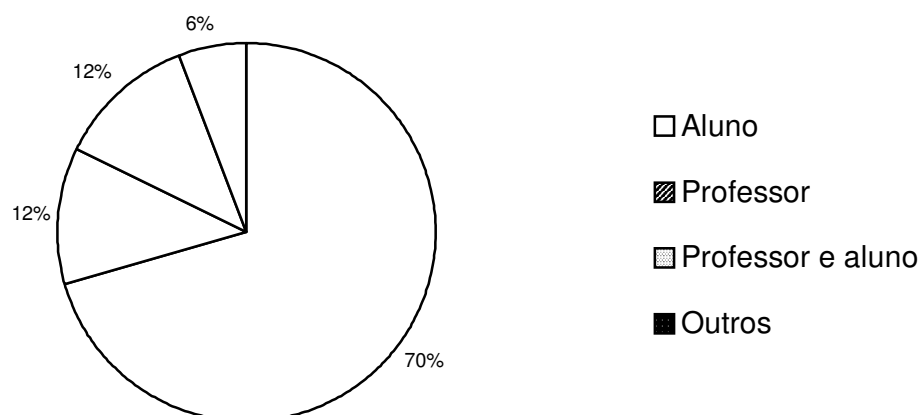


Figura 4.2 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de aprender de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 4.2 estão apresentadas as distribuições de ocorrências de indicações feitas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do que entendem por aprender. Nessa tabela são observadas 16 ocorrências classificadas em quatro categorias gerais. As quatro categorias se referem a “aluno”, “professor”, “professor e aluno” e, por último, a categoria que se relaciona a “outros”.

TABELA 4.2
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS
POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O QUE
ENTENDEM POR APRENDER

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÕES SOBRE APRENDER	OCOR.	PROP.
Aluno	1. Mudança de comportamento	4	0.25
	2. É uma automotivação do aluno	1	0.06
	3. Dinâmica que gera transformação	1	0.06
	4. Processo que o sujeito estabelece uma relação intra e intersubjetiva	1	0.06
	5. Utilizar um conhecimento novo	1	0.06
	6. Sentir prazer naquilo que está vendo	1	0.06
	7. Registrar algo significativo	1	0.06
	8. Conseguir entender alguma coisa que está acontecendo e assimilar para resolver o problema	1	0.06
Professor	9. Sentir prazer pelo que está fazendo	1	0.06
	10. Criar conflito interno, não modificar comportamento	1	0.06
Professor e aluno	11. Processo de construção entre aluno e professor	1	0.06
	12. Processo de cumplicidade entre os envolvidos	1	0.06
Outros	13. É construção	1	0.06
TOTAL	13	16	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na categoria em que são incluídas indicações a respeito do “aluno” há oito verbalizações. Entre elas estão: “mudança de comportamento” com quatro indicações, e com uma ocorrência para cada indicação se encontram as verbalizações: “é uma automotivação do aluno”, “dinâmica que gera transformação”, “processo que o sujeito estabelece uma relação intra e intersubjetiva”, “utilizar um conhecimento novo”, “sentir prazer naquilo que está vendo”, “registrar algo significativo” e “conseguir entender alguma coisa que está acontecendo e assimilar para resolver o problema”.

Dentre os verbos que caracterizam as 11 indicações feitas na categoria “aluno”, as sentenças são construídas por verbos e complementos que não identificam explicitamente quem é ‘paciente’ da ação do professor, a exemplo das verbalizações: “mudança de comportamento”, “dinâmica que gera transformação”, “utilizar um conhecimento novo”, “registrar algo significativo” e “conseguir entender alguma coisa que está acontecendo e assimilar para resolver o problema”.

Na categoria que se refere a “professor” há duas indicações com uma ocorrência cada. A primeira se refere a “sentir prazer pelo que está fazendo”, a segunda referenda “criar conflito interno, não modificar comportamento” e a terceira se relaciona a “conseguir entender alguma coisa que está acontecendo e assimilar para resolver o problema”.

Na categoria que se refere a “professor e aluno” há duas indicações com uma ocorrência cada. São elas: “processo de construção entre aluno e professor” e “processo de cumplicidade entre os envolvidos”. A menor categoria se refere a “outros”. Há uma indicação que verbaliza “é construção”.

Em síntese, é possível notar na Tabela 4.2 uma graduação do que os professores entendem por aprender. Em primeiro lugar, 70% das verbalizações sinalizam o “aluno”. Em segundo lugar, 12% conceituam o “professor” e “professor e aluno” e por último, 6% das indicações caracterizam “outros” para definir o processo de aprender.

4.2 Falta de clareza nas concepções de professores sobre os processos de ensinar e aprender

O exame dos dados apresentados nas Tabelas 4.1 e 4.2 possibilitam concluir que as concepções que os professores têm sobre os processos de ensinar e

aprender são, de maneira geral, parciais e indicam falta de clareza sobre o que é fundamental nesses processos. A interdependência entre os processos de aprender e ensinar, tal como examinado por Kubo e Botomé (2001), não são evidenciados nas verbalizações dos professores. Um exame mais pormenorizado dos dados possibilitará identificar quais aspectos caracterizam as concepções dos professores sobre o que é aprender e ensinar.

A maior incidência sobre as verbalizações (Tabela 4.1) atribui o processo de ensinar ao professor (80%). As indicações “contribuir para o aluno crescer como ser humano”, “superar necessidades do aluno”, “promover situações de aprendizagem”, “desenvolver competência de busca” e “instigar a curiosidade do aluno” demonstram intenções do professor em relação ao aluno. Uma intenção, contudo, não indica com clareza o que o aluno precisará aprender, considerando que o ensinar é caracterizado quando o aluno aprender um comportamento profissional significativo para sua atuação. Botomé (1987) demonstra que intenções desse tipo não dizem o que o aluno necessitará desenvolver como capacidade nova para lidar com a realidade que o cerca. O autor faz uma analogia com uma embalagem de produto no mercado. A bela embalagem vende, atrai comprador, porém não explica que produto é vendido e para que serve o produto.

A indicação “transmitir conhecimento” (Tabela 4.1, item 2), citada pelo sujeito F (“O que eu entendo por ensinar é transmitir alguma coisa que a gente tem um pouco mais de conhecimento, tentar transmitir aquilo que a gente já aprendeu durante uma certa experiência”), evidencia que os professores possuem ainda uma concepção bancária sobre a função da educação. Nesse contexto, ensinar se reduz a discursar sobre assuntos, reproduzir o conhecimento existente, e há a crença que os conhecimentos têm que ser adquiridos. Freire (1996, p 25) afirma “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Não há professor sem aluno, e apesar das diferenças entre professor e aluno, a relação entre os dois não se reduz à condição de objeto um do outro.

É possível notar que o professor ao definir o ensinar pela expressão “é paixão” (item 10, Tabela 4.1) não torna possível identificar qual sua concepção sobre ensinar. Gostar do que se faz é uma premissa importante para obter sucesso em qualquer atividade, porém não define o que seja ensinar.

Ao se referir ao conceito de ensinar é possível notar que na indicação “construir um vínculo cognitivo” (item 8, Tabela 4.1) está implícito um comportamento

de querer aprender, por parte do aluno. Há uma disposição para relacionar, de maneira consistente e coerente, a estrutura cognitiva ao novo conhecimento. Em outras palavras, parece querer dizer que não basta que o professor considere o assunto relevante e significativo, é necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Contudo, o uso de expressões metafóricas (“construir”, “vínculo”) dificulta identificar com mais precisão o que constituiria na função do professor em relação a aprendizagem do aluno. O que seria exatamente trabalho de “construir um vínculo cognitivo” com o aluno?

Na categoria que se refere a “professor e aluno” (Tabela 4.1) as indicações “construir vínculo afetivo” e “relação de cumplicidade para ação de acontecimentos cotidianos” são sentenças vagas e incompletas que não indicam com precisão o que precisa ser ensinado para que se caracterize o processo de ensinar. Botomé (1987) demonstra que é necessário discriminar as respostas que o aprendiz deverá ser capaz de apresentar fora e após a situação de ensino, quando lidar com situações naturais e reais de vida pessoal ou profissional, como condição para uma definição mais precisa do que seja ensinar.

O item 11 que compõe a categoria que concerne a “professor e aluno” na Tabela 4.1, há atribuição de valor à relação afetiva entre professor e aluno. É importante identificar o que acontece com o aluno e não apenas as intenções do professor. Matos (2001, p.149), ao discutir contingências no aprender e no ensinar afirma que “o contato social e afetivo com o professor não pode ser mais importante que o próprio contato intelectual e afetivo com o assunto sob estudo”. Ou seja, por mais que dimensões afetivas e sociais sejam importantes até como algo facilitador da aprendizagem, elas não são o objetivo final do processo de ensinar e, portanto, não é o aspecto definidor desse processo.

A menor categoria (0.07), atinente a “aluno”, com a indicação “aplicar conhecimento em situações novas”, é a definição que mais se aproxima do conceito de ensinar embora não seja ainda uma definição completa. Uma das características do ensinar é a produção de um resultado em relação às ações ou à capacidade de agir do aluno. Zanotto (2000, p.78) ao definir o processo de ensinar afirma que esse ocorre “quando o aluno aprende a emitir respostas diferenciadas, sob condições variadas e, também, quando continua mantendo a resposta aprendida mesmo quando ela produz conseqüências diferentes das produzidas originalmente”. Em

outras palavras, ensinar é obter aprendizagem de comportamentos profissionais significativos para o aluno.

É possível perceber que entre as 15 indicações, representadas por 13 itens de verbalizações e classificadas em três categorias (Tabela 4.1), as concepções acerca do processo de ensinar são imprecisas, gerais e não possibilitam identificar qual é o fenômeno nuclear envolvido nesse processo.

É possível notar na Tabela 4.2, onde estão apresentadas as categorias que se referem a “aluno”, “professor”, “professor e aluno” e “outros”, pela natureza das verbalizações dos professores que esses não apresentam uma definição clara e precisa do conceito de aprender. A categoria mais indicada pelos professores a respeito do que entendem por aprender é a que está relacionada a “aluno”, totalizando 11 indicações (0.70). Os itens 1 e 5 (“mudança de comportamento” e “utilizar um conhecimento novo”) são parte do que seja aprender, mas é necessário completar as sentenças de maneira a responder para o item 1: mudar quais comportamentos?, de quem e para quem?, “utilizar conhecimento novo”, em quais contextos?, e para que e a quais comportamentos profissionais se relacionam? A verbalização “sentir prazer naquilo que está vendo”, não chega a ser uma definição que possibilita identificar se está se referindo a um fenômeno específico (a aprendizagem) ou a qualquer outro. É uma definição que pode ser aplicada a qualquer outro fenômeno. O item 7, “registrar algo significativo” também é geral demais e não possibilita identificar com clareza a qual fenômeno está se referindo. Registrar algo; que algo será esse? O que é significativo? Para quem é significativo? Para o aluno, para a comunidade? Os itens 2, 3 e 4 (“é uma automotivação do aluno”, “dinâmica que gera transformação”, “processo que o sujeito estabelece uma relação intra e intersubjetiva”,) merecem destaque pois são definições que não deixam claro a que os termos (“automotivação”, “dinâmica”, “relação intra e intersubjetiva”) se referem.

Na categoria “professor”, a indicação “sentir prazer pelo que está fazendo” também evidencia que o conceito de aprender não está definido pelo que acontece com o aluno como decorrência do fazer do professor. O processo de aprender está caracterizado pela mudança de uma maneira de relacionar do aluno com aspectos do ambiente no qual seu trabalho como profissional será necessário. Dito de outra forma, aprender significa alterar uma classe de respostas para outra classe de

respostas de acordo com o fazer do professor. É possível, portanto, dizer que comportamento de aprender é definido por uma relação específica com o ambiente. Diante disso, não é possível dizer que “sentir prazer pelo que está fazendo” define o processo de aprender.

O item 10, da categoria professor que se refere a “criar conflito interno, não modificar comportamento” (Tabela 4.2) (de acordo com o sujeito I: “Aprender é um processo no qual o sujeito estabelece relação intra e intersubjetiva, entre aquilo que está externo a ele naquele momento e o ele possui já em si”), parece estar próxima de um comportamento de não aprender, ao invés de um comportamento de aprender. Há ainda que considerar se aprender é “criar conflito interno, não modificar comportamento”, qual seria o resultado importante desse processo? Conflito pelo conflito? Mager (1987, p.1), ao apresentar seus estudos sobre objetivos de ensino assegura: “o ensino que não modifica ninguém não tem eficácia, nem poder”. É possível dizer, então, que uma pessoa que aprende deveria, diante de situações idênticas, agir de maneira diferente e produzir resultados também diferentes, resultados de valor à sociedade em que está inserida.

A terceira categoria apresentada na Tabela 4.2 reúne duas indicações (0.12). As indicações concernem a “professor e aluno”. As indicações “processo de construção entre aluno e professor” e “processo de cumplicidade dos envolvidos” mostram uma necessidade de comportamento – envolvimento no processo – mas não é uma definição de aprender. Embora essas verbalizações indiquem percepções mais próximas a considerar os processos de aprender e ensinar como inter-relacionados, não há uma indicação clara sobre que tipo de comportamentos necessitam ser apresentados pelo professor e nem quais comportamentos são desejáveis do aluno. Zanotto (2000, p.78) afiança: “o aluno aprende comportamento novo quando aprende a emitir, pela primeira vez, uma resposta que não possui em seu repertório ou a emitir formas de respostas diferentes das que já possui”.

A última categoria sobre concepção de aprender apresenta uma indicação, perfazendo (0.06) do total das indicações, relativa à categoria “outros”, utiliza a expressão “é construção”, uma metáfora que não define o processo de aprender, e fica faltando indicação sobre o que é “construção”, do que, de quem, para que, ou para quem?

O exame a respeito das concepções dos professores sobre processos de ensinar e aprender indica que as mesmas são insuficientes às exigências requeridas para um professor realizar um ensino que garanta a probabilidade de que o futuro professor do ensino fundamental seja capaz de transformar o que aprendeu em comportamentos socialmente significativos. Botomé e Kubo (2003) deixam claro que uma das funções do ensino de nível superior é capacitar pessoas para atuar na e para a sociedade de modo significativo, duradouro e eficaz, em diferentes âmbitos de atuação de modo coerente com o conhecimento existente sobre a realidade. Existem, nessa concepção, elementos fundamentais por serem agentes de controle dos processos de ensinar e aprender desenvolvidos pelas organizações de ensino superior e pelo fazer do profissional. Entre esses elementos vale destacar a necessidade de identificar necessidades de intervenção, planejar, executar, avaliar, aperfeiçoar, comunicar às intervenções que a sociedade necessita para construção de um país mais justo e solidário.

4.3 Função, exigências e aspectos do ensinar, e o que facilita e dificulta os processos de ensinar e aprender

Com as considerações feitas a respeito dos processos de ensinar e aprender das tabelas 4.3 a 4.7 e das figuras 4.3 a 4.5 são proporcionados dados complementares às concepções sobre processos de ensinar e aprender: função do ensinar, exigências para ensinar, aspectos que considera para selecionar o que ensinar, o que facilita e dificulta os processos de ensinar e aprender indicados pelos 10 professores estudados.

Nas tabelas 4.3 a 4.7 está apresentada a distribuição de ocorrências de indicações feitas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito da função de ensinar, exigências para ensinar, o que consideram ao ensinar, aspectos facilitadores e dificuldades dos processos de ensinar e aprender.

Na Tabela 4.3 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções a respeito da função de ensinar feitas pelos 10 referidos professores. Entre as 10 indicações, cinco são relativas à “contribuição do professor na formação profissional do aluno”. Nos itens 2 e 3, as verbalizações que se referem a “desenvolver no aluno competência de busca” e “fazer com que o aluno aprenda”

estão apresentadas com duas indicações e com uma indicação na categoria referente ao professor, indica “formar relações de conhecimento”.

TABELA 4.3
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE
FUNÇÃO DE ENSINAR FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA

CATEGORIA	TIPOS DE FUNÇÃO DE ENSINAR	OCOR.	PROP.
Professor	1. Contribuir para a formação profissional do aluno	5	0.50
	2. Desenvolver no aluno competência de busca	2	0.20
	3. Fazer com que o aluno aprenda	2	0.20
	4. Formar relações de conhecimento	1	0.10
TOTAL:	4	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

É possível notar que todas as indicações atribuem ao professor a função de ensinar. Ressalta-se a indicação com maior incidência (0.50), que se refere ao professor: “contribuir na formação profissional do aluno”.

Dentre os verbos que caracterizam as 10 indicações feitas na categoria “professor”, o item 1 conta com cinco ocorrências “contribuir para a formação profissional do aluno”, totalizando 0.50. Os itens 2 e 3 apresentam duas ocorrências cada: “desenvolver no aluno competência de busca” e “fazer com que o aluno aprenda”. O item 4, “formar relações de conhecimento”, recebeu uma indicação.

Na Tabela 4.4 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções a respeito de exigências para ensinar feitas pelos 10 professores estudados. Nessa tabela são observadas 10 indicações classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias são relativas a “professor” e a “relações entre professor e aluno”.

Entre as indicações que atribuem características específicas à categoria que se refere a “professor”, podem ser citadas: “ter conhecimento” e “capacitar o aluno para utilizar o conhecimento”, com duas indicações. Com uma indicação estão apresentadas as verbalizações: “competência ética, científica e de cunho

pedagógico”, “ser coerente no dizer e no fazer”, “mostrar ao aluno que aprender é um prazer”, “estar em constante atualização”, “sentir prazer no cumprimento de currículo”.

TABELA 4.4
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES
SOBRE EXIGÊNCIAS PARA ENSINAR FEITAS POR PROFESSORES DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	EXIGÊNCIA PARA ENSINAR	OCOR	PROP.
Professor	1.Ter conhecimento	2	0.20
	2.Capacitar o aluno para utilizar o conhecimento	2	0.20
	3.Competência ética, científica e de cunho pedagógico	1	0.10
	4. Ser coerente no dizer e no fazer	1	0.10
	5. Mostrar ao aluno que aprender é um prazer	1	0.10
	6. Estar em constante atualização	1	0.10
	7. Sentir prazer a um cumprimento de currículo	1	0.10
Relação entre professor aluno	8. Compromisso dos envolvidos	1	0.10
TOTAL:	8	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Salienta-se que os itens 1, 3, 4 e 6 (“ter conhecimento”, “competência ética, científica e de cunho pedagógico”, “ser coerente no dizer e no fazer” e “estar em constante atualização”) estão relacionados à formação do professor; os itens 2 e 5, (“capacitar o aluno para utilizar o conhecimento” e “mostrar ao aluno que aprender é um prazer”) pela natureza da fala dos professores, se referem às atividades do professor em relação ao aluno; o item 4, “ser coerente no dizer e no fazer”, é atinente a habilidades do professor; e o item 7, “sentir prazer a um cumprimento de currículo”, a uma condição decorrente do fazer do professor.

É notável uma proporção elevada (0.90) para a categoria “professor”, no que diz respeito às exigências para ensinar. As indicações “ter conhecimento” e

“capacitar o aluno para utilizar o conhecimento” são as indicações com maior ocorrência nessa categoria (0.40).

Na categoria que se refere à “relação entre professor e aluno” há uma indicação para a verbalização “compromisso dos envolvidos”. Pela natureza da verbalização vale chamar a atenção que para ensinar há exigência de comprometimento por parte do professor e do aluno.

Na Figura 4.3 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que consideram ao selecionar o que ensinar num curso de Pedagogia, organizadas em quatro categorias de acordo com a similaridade das indicações. As categorias são “conhecimento”, “competência do professor”, “conhecimento da turma” e “relações entre professor e aluno”.

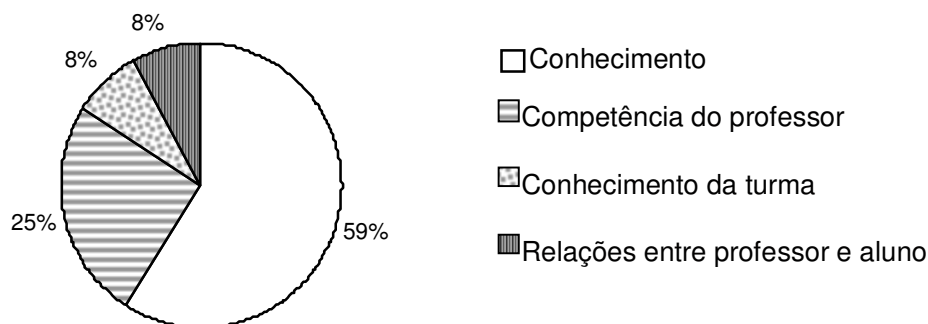


Figura 4.3 Distribuição dos percentuais das categorias a respeito do que 10 professores consideram ao selecionar o que ensinar num curso de Pedagogia

A categoria “conhecimento” representa 59% do total de indicações, a categoria “competência do professor” representa 25% das indicações e as categorias “conhecimento da turma” e “relações entre professor e aluno” representam 8% cada uma do total das indicações.

É possível notar que a categoria “conhecimento” é maior (59%) que a soma das categorias “competência do professor”, “conhecimento da turma” e “relações entre professor e aluno”.

Na Tabela 4.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporção de indicações feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do que consideraram ao selecionar o que ensinar.

A categoria de destaque se refere a “conhecimento” com sete indicações. Há três ocorrências para a verbalização “conhecimento básico para o aluno”, e as indicações “conhecimentos significativos para o aluno” e “categorias do conhecimento” estão apresentadas com duas indicações cada.

Na categoria que se refere à “competência do professor” há duas indicações. Com duas ocorrências está indicada “experiência de vida do professor”, e com uma indicação está “organização sistemática da aprendizagem”. A terceira categoria “conhecimento da turma” há uma indicação que faz referência ao “diagnóstico da turma”.

TABELA 4.5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA LEVAM EM CONTA AO SELECIONAR O QUE ENSINAR

CATEGORIA	O QUE CONSIDERA AO SELECIONAR O QUE ENSINAR	OCOR.	PROP.
Conhecimento	1. Conhecimento básico para o aluno	3	0.25
	2. Conhecimentos significativos para o aluno	2	0.17
	3. Categorias do conhecimento	2	0.17
Competência do professor	4. Experiência de vida do professor	2	0.17
	5. Organização sistemática da aprendizagem	1	0.08
Conhecimento da turma	6. Diagnóstico da turma	1	0.08
Relações entre professor e aluno	7. Reciprocidade entre fazer do professor e fazer do aluno	1	0.08
TOTAL	7	12	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na categoria relativa a “relações entre professor e aluno” há uma indicação para “reciprocidade entre o fazer do professor e fazer do aluno”.

Salienta-se a categoria em que são incluídas indicações sobre conhecimento em que há mais indicações e fazem referência ao “conhecimento básico para o aluno” e “conhecimentos significativos para o aluno” e “categorias do conhecimento”.

A indicação “conhecimento básico para o aluno” foi a verbalização mais indicada, com três ocorrências.

Na Figura 4.4 estão representados os percentuais de indicações feitas pelos professores a respeito dos aspectos facilitadores para ensinar, organizadas em três categorias de acordo com a natureza das verbalizações. A categoria que concerne a “professor” agrupa seis indicações, totalizando 50%; na categoria que se refere a “relações entre professor e aluno” há quatro indicações, totalizando 33%; e na categoria que diz respeito a “recursos materiais” há duas indicações, perfazendo 17% do total.

É notável pela natureza das verbalizações que os aspectos facilitadores para ensinar indicados pelos professores estão relacionados ao próprio professor, com 50% das indicações.

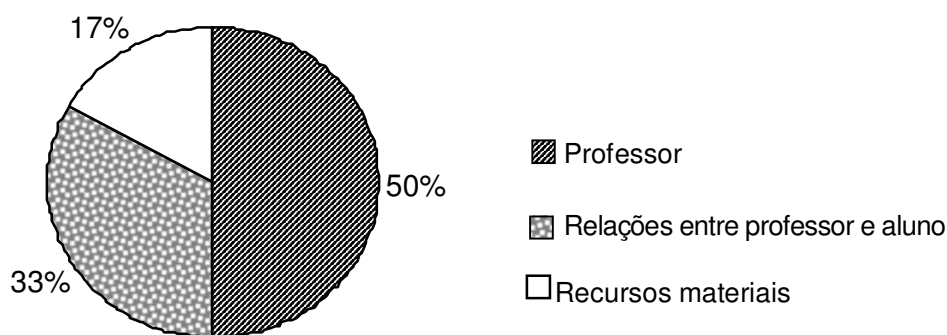


Figura 4.4 Distribuição dos percentuais das categorias a respeito dos aspectos facilitadores para ensinar feitos por 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 4.6 estão apresentadas as distribuições de ocorrências de indicações e proporções feitas pelos 10 professores estudados a respeito do que entendem por aspectos facilitadores para ensinar. Nessa tabela são observadas 12 indicações classificadas em três categorias gerais. As três categorias se referem a “professor”; a “relações entre professor e aluno” e a “recursos materiais”.

A maior categoria se refere a “professor” com seis indicações. A seguir, a categoria atinente a “relações entre professor e aluno” com quatro

ocorrências. A menor categoria se relaciona a “recursos materiais”, com duas ocorrências.

Na categoria “professor”, está apresentada com três indicações “gostar do que se faz”; com uma indicação cada indicam as verbalizações “trabalhar com abertura os conteúdos”, “conhecimento sobre o assunto” e “criatividade para chamar a atenção do aluno”.

É notável que na categoria “professor” as indicações “gostar do que se faz” e “conhecimento sobre o assunto” se referem especificamente à ação do professor, não fazendo referência ao aluno.

Na categoria referente a “relações entre professor e aluno” está representada como indicação de aspectos facilitadores para ensinar a verbalização “relações de afeto entre professor e aluno”, com três ocorrências; e, com uma ocorrência, está indicado “ter uma turma receptiva”.

Na categoria que se refere a “recursos materiais” há duas indicações. Uma é concernente a “meios tecnológicos” e outra à “disponibilidade de material”.

A maior categoria se refere a fatores relacionados a “professor” com (0.50) das indicações. É possível notar que a maior quantidade de indicações se refere ao próprio professor ser o fator facilitador do trabalho de ensinar. Com (0.33) do total das indicações os aspectos facilitadores para ensinar se relacionam a “relações entre professor e aluno” e, perfazendo (0.17) do total se refere a “recursos materiais”. Também é possível destacar na categoria que diz respeito a “relações entre professor e aluno” (0.33) que para a verbalização “relações de afeto entre professor e aluno” há três indicações.

É importante ressaltar que na maior proporção (0.50) das ocorrências como elemento facilitador para ensinar indicado por professores de um curso de Pedagogia estão os aspectos relacionados ao próprio professor.

Na Figura 4.5 estão apresentados os percentuais de indicações feitas por professores sobre o que consideram dificuldades para ensinar, organizadas em quatro categorias; as que referem o “professor” e o “aluno” entre dificuldades para ensinar agrupam seis indicações totalizando 40% cada categoria. Na categoria que reporta-se a “relações entre professor e aluno” para definir dificuldades para ensinar há duas indicações, totalizando 13% e na categoria “outros” há uma indicação, perfazendo 7% do total.

TABELA 4.6
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE ASPECTOS FACILITADORES PARA ENSINAR FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	ASPECTOS FACILITADORES PARA ENSINAR	OCOR.	PROP.
Professor	1. Gostar do que se faz	3	0.25
	2. Trabalhar com abertura os conteúdos	1	0.08
	3. Conhecimento sobre assunto	1	0.08
	4. Criatividade para chamar a atenção do aluno	1	0.08
Relações entre professor e aluno	5. Relações de afeto entre professor e aluno	3	0.25
	6. Ter uma turma receptiva	1	0.08
Recursos Materiais	7. Meios tecnológicos	1	0.08
	8. Disponibilidade de material	1	0.08
TOTAL	8	12	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

É notável que as categorias sobre dificuldades para ensinar que se referem a “professor” e a “aluno” apresentam a mesma grandeza (40%) do total de indicações cada uma.

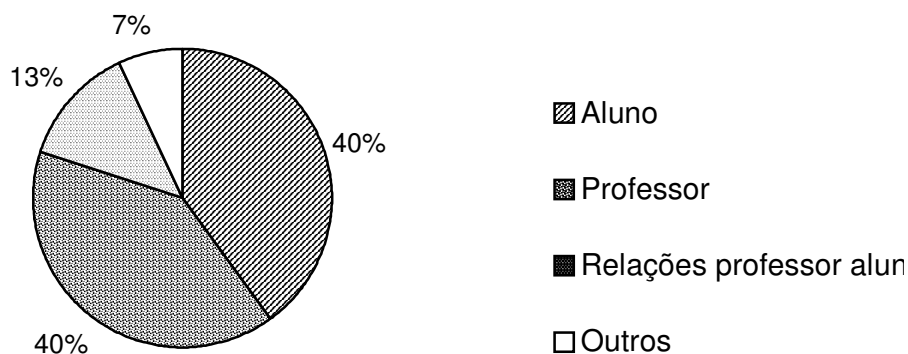


Figura 4.5 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem a dificuldades para ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 4.7 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções fornecidas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do que consideram dificuldades para ensinar. Nessa tabela são observadas 15

ocorrências classificadas em quatro categorias gerais. As quatro categorias se referem a “professor”, a “aluno”, a “relações entre professor e aluno” e “outros”.

Entre as indicações, seis concernem à categoria “professor” (0.40), seis se referem à categoria “aluno” (0.40), duas indicações são atinentes à categoria “relações entre professor e aluno” (0.13) e, por último, a categoria “outros” (0.07).

TABELA 4.7

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE DIFICULDADES QUE O PROFESSOR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA ENFRENTA PARA ENSINAR

CATEGORIA	DIFICULDADES PARA ENSINAR	OCOR.	PROP.
Professor	1. Não motivar a classe	2	0.13
	2. Falta de experiência	1	0.06
	3. Possuir conhecimento e não possuir experiência	1	0.06
	4. Não cativar a turma	1	0.06
	5. Considerar demais o aluno	1	0.06
Aluno	6. Falta de conhecimentos básicos do aluno	2	0.13
	7. Falta de desejo do aluno	2	0.13
	8. Desmotivação do aluno	1	0.06
	9. Pré-conceito	1	0.06
Relações entre professor e aluno	10. Falta de compreensão da turma	1	0.06
	11. Falta de vínculo afetivo	1	0.06
Outros	12. Não respondeu o dado	1	0.06
TOTAL:	12	15	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na categoria geral que se refere a “professor”, há duas indicações que verbalizam ser dificuldade para ensinar “não motivar a classe”, e com uma indicação estão apresentadas às indicações: “falta de experiência”, “possuir conhecimento e não possuir experiência”, “não cativar a turma” e “considerar demais o aluno”.

Dos cinco tipos de verbalizações que compõem a categoria “professor”, duas delas (2 e 3) indicam somente a experiência profissional do professor. As verbalizações (1, 4 e 5) indicam ações do professor em relação ao aluno, ou condições mais claramente relacionadas ao contexto de aprendizagem: “não motivar a classe”, “não cativar a turma” e “considerar demais o aluno”.

Na categoria geral que se relaciona a “aluno” estão as verbalizações “falta de conhecimento básicos do aluno”, “falta de desejo do aluno” com duas indicações e com uma indicação estão sugeridas “desmotivação do aluno” e “pré-conceito do aluno”.

Na categoria geral que se refere a “relações entre professor e aluno”, apresenta uma indicação cada as verbalizações “falta de compreensão da turma” e “falta de vínculo afetivo”. A menor categoria concernente a “outros” com uma ocorrência “não respondeu a pergunta”.

4.4 Decorrências das concepções equivocadas sobre os processos de aprender e ensinar

Entre os dados fornecidos pelos professores de um curso de Pedagogia a respeito da função de ensinar, aparecem na categoria “professor” as indicações apresentadas na Tabela 4.3: “contribuir na formação profissional do aluno”, “desenvolver no aluno competência de busca”, “fazer com que o aluno aprenda” e “formar relações de conhecimento”. Essas verbalizações sugerem que há por parte dos professores preocupação com as ações profissionais dos alunos na sociedade após formação, muito embora não seja possível identificar com clareza suficiente sobre que tipo de profissional a sociedade necessita e sobre que tipo de aprendizagens esse futuro profissional necessitará desenvolver. Botomé (1997), ao discutir sobre a importância da educação, argumenta que um dos problemas centrais é perceber o que é importante que as pessoas estejam aptas a resolver em relação as situações com as quais se defrontam. O uso de expressões genéricas para caracterizar a função do ensinar muito provavelmente é decorrente de concepções sobre uma formação fundamentada, ainda, em “domínio de conteúdo”.

Diante das indicações “fazer com que o aluno aprenda”, “formar relações de conhecimento” e “desenvolver no aluno competência de busca” vale questionar o complemento dessas sentenças por meio das interrogações: que o aluno aprenda o quê? Aprenda para quê? Formar relações de conhecimento para quê? Desenvolver

competência de busca para quê? É de acordo com o complemento dessas sentenças que se encontrará a real função do ensino que deveria ser produzido, o ensino que é significativo e de valor para a vida da população de um país. Botomé (1997) afirma que um país depende do modo de agir e atuar de sua população que poderá produzir benefícios, serviços, bem-estar ou seus opostos em variados graus, e que acarretarão novas 'maneiras de agir'.

A categoria "professor", apresentada na Tabela 4.3, parece evidenciar que a função de ensinar para os professores de um curso de Pedagogia de acordo com os complementos das verbalizações não remete à necessidade de transformar o conhecimento em comportamentos de valor para a sociedade. As indicações "fazer com que o aluno aprenda" e "formar relações de conhecimento" atribuem ênfase ao conhecimento, mas cabe questionar: que conhecimento? Para que formar as relações de conhecimento? Conhecimento para quê? Ainda, a indicação "desenvolver no aluno competência de busca", remete a perguntas simples, tais como: buscar o quê? E para quê? Parece ser evidente a falta de clareza sobre as funções fundamentais do ensino, que são de criar as condições necessárias para que a aprendizagem seja eficiente.

Em relação à Tabela 4.4, que apresenta as indicações dos professores estudados a respeito das exigências para ensinar, é possível perceber na categoria que se refere a "professor" que as indicações "ter conhecimento", "competência ética, científica e de cunho pedagógico", "estar em constante atualização" estão relacionadas a comportamentos do professor que atua no curso, embora "ter conhecimento" não signifique "usar" esse conhecimento, o que mostra que não existe maior clareza sobre a necessidade de aprender a "ser" professor. A aprendizagem do aluno remete à necessidade de considerar aspectos relativos à formação do professor. Nóvoa (1995, p.25) afirma que é importante investir nas pessoas e dar-lhes estatuto ao saber da experiência, porque "a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". A formação é um investimento pessoal de projetos próprios que visa à identidade pessoal e profissional.

Os itens 4, 5 e 7 que se referem à categoria "professor" na Tabela 4.4 não respondem a pergunta acerca do que seja uma exigência para ensinar, ou respondem de maneira a evidenciar uma concepção equivocada sobre o que é

ensinar, conseqüentemente, indicações equivocadas sobre exigências para ensinar. São verbalizações que fazem uso de metáforas e expressões vagas que não possibilitam a clareza a respeito de atender uma exigência para ensinar. “Ser coerente no dizer e no fazer” é algo requerido para muitos dos componentes educativos de maneira geral e dificulta identificar a sua especificidade em relação ao ensinar. O item 5, “mostrar ao aluno que aprender é um prazer” (de acordo com a fala do sujeito A: “Primeiro lugar, é mostrar pra eles que a Matemática pode ser ensinada de forma legal”) não possibilita identificar com clareza o que é importante no processo de ensinar e aprender. Se aprender necessita ser um processo prazeroso, essa condição é apenas facilitadora de aprendizagens mais formais em termos da formação para ser um profissional de educação (Matos, 2001). Analogicamente, a verbalização 7, “sentir prazer a um cumprimento de currículo”, reflete uma condição do professor decorrente do cumprimento de currículo e parece ser pouco significativa do ponto de vista de características de um ensino voltado para formar um profissional.

A indicação “capacitar o aluno para utilizar o conhecimento” (Tabela 4.4) é a que mais se aproxima da evidência a respeito da responsabilidade do professor no processo de ensinar; porém, parece oportuno discutir que a indicação também utiliza metáforas e apresenta uma sentença incompleta. Capacitar o aluno para utilizar o conhecimento em que situações? Utilizar algum conhecimento específico? Para que utilizar o conhecimento? Quais as relações entre utilizar conhecimento e comportamentos profissionais?

Na categoria que se refere a “relação entre professor e aluno” (Tabela 4.4) a indicação “compromisso dos envolvidos” remete à importância sobre o vínculo necessário que se forma entre quem aprende e quem ensina. É no relacionamento de sala de aula que as “conexões” entre o professor e o aluno são reforçadas tanto de modo positivo quanto negativo. Zanotto (2000, p.133) assegura: “é na interação com o aluno, e em função do efeito de seu comportamento sobre o comportamento do aluno, que os comportamentos do professor são alterados e ou mantidos”. De qualquer forma, essa verbalização somente indica uma condição que favorece ensino e aprendizagem dos comportamentos profissionais necessários à formação do futuro professor e não indica qual seria a função própria do ensinar do professor.

A partir das considerações indicadas pelos professores para selecionar o que ensinar, as verbalizações da Tabela 4.5 foram classificadas em quatro categorias.

Entre as quatro categorias é possível perceber que a de maior proporção diz respeito a “conhecimento”. A indicação: “conhecimento básico para o aluno” mostra que o professor prioriza fundamentalmente o assunto; o aprendiz terá a tendência de apenas reproduzir as relações conhecidas. Booth (1996), ao estudar comportamentos de ensinar de professores de Engenharia, identificou que a forma do engenheiro-professor conceber o ensino reduz a possibilidade de prever o que será feito ou o que será produzido com as atividades pedagógicas. As indicações “conhecimentos significativos para o aluno” e “categorias do conhecimento” mostra que o professor em suas verbalizações usa sentenças incompletas, gerais e não possibilita identificar com clareza a qual fenômeno está se referindo (o que é significativo? Significativo para quem? Para o aluno, para a comunidade?), não garantem os processos de ensinar e aprender e, ainda, que as categorias valorizam o “conhecimento” e não aquilo que o aluno precisará ser capaz de fazer (comportamento) a partir do conhecimento.

Chama atenção a categoria que se refere à “competência do professor”, (Tabela 4.5) com a utilização das verbalizações “experiência de vida do professor” e “organização sistemática da aprendizagem” para indicar o que leva em conta ao selecionar o que ensinar em um curso de Pedagogia. A indicação “organização sistemática da aprendizagem” parece ser fundamentalmente uma necessidade do professor em organizar a aprendizagem. Kubo e Botomé (2001) apresentam etapas básicas de comportamentos de docentes para caracterizar uma seqüência de ações para que os processos de ensinar e aprender ocorram com eficiência. Esses comportamentos são: caracterizar necessidades de aprendizagem, construir, desenvolver, avaliar, aperfeiçoar programas de aprendizagem e comunicar as descobertas feitas nos programas e processos de aprendizagem. A “experiência de vida do professor” pode não ser suficiente para garantir que o professor ensine comportamentos de valor para o aluno, futuro profissional.

Na Tabela 4.6, que se refere aos aspectos facilitadores para ensinar, a maior categoria reúne seis indicações (0.49). As indicações que se referem à categoria “professor” (“gostar do que se faz”) são condição e atributos necessários que facilitam o ensinar. Chama a atenção que não há alusão à formação do professor como um aspecto facilitador de aprendizagem e nem alusão às condições mais gerais como política salarial ou de ensino, à exceção da indicação de que o professor conhecer o assunto é algo que facilita o ensinar. Conhecimento não é algo

que apenas facilita; é, ao contrário, algo que é fundamental, embora o ensino de conhecimento por si seja algo que também necessita de complementação (conhecimento para quê?). As verbalizações “trabalhar com abertura os conteúdos”, “conhecimento sobre assunto” e “criatividade para chamar a atenção do aluno” embora sejam atributos necessários não garantem que o processo de ensinar ocorra, além de serem concepções amplas e vagas que não demonstram o fazer do professor sobre o aluno. De acordo com Botomé (1987), para que o processo de ensinar ocorra é importante que o professor considere os aspectos da realidade do aluno que não são dados ao professor, mas ele mesmo deve produzi-los por meio da observação e das descrições apropriadas para orientar suas decisões e as atividades de ser professor. É compromisso do professor ter o ponto de partida centrado na situação concreta do aluno.

Na categoria “relações entre professor e aluno” (Tabela 4.6), as indicações “relações de afeto entre professor e aluno” e “ter uma turma receptiva” também evidenciam equívocos sobre os fatores facilitadores para ensinar. “Relações de afeto” e “turma receptiva” são antes de tudo, condição que o professor produz com sua atuação. É importante não esquecer que afeto e turma receptiva vai depender do quanto o professor produzir de alteração significativas e de valor nas aprendizagens dos alunos.

Os itens “meios tecnológicos” e “disponibilidade de material” indicados na categoria “recursos materiais” como aspectos facilitadores demonstram aspectos “acidentais” para o ensino (de acordo com a fala do sujeito G: “Hoje nós temos mais acesso à informação, temos mais vídeos; a internet que nos ajuda muito”). Essas indicações revelam que os professores desconsideram características do aprender do aluno. Booth (1996) advoga que o ater-se aos recursos e equipamentos disponíveis como balizadores para a decisão do que ensinar, pode ser evidência que o professor possui como base concepções sobre o processo de ensinar que merecem ser questionadas.

É interessante chamar a atenção para o total de indicações a respeito das dificuldades para ensinar apresentadas na Tabela 4.7. As categorias gerais “professor” e “aluno” reúnem seis indicações para cada uma das categorias. Vale questionar: se o processo de ensinar se refere ao professor, de que modo o aluno tem equivalência nas indicações? Se as dificuldades enfrentadas são do professor, é possível atribuir ao aluno 40% das indicações? No processo de ensinar não é

atribuição do professor a responsabilidade por planejar e fazer vigorar as contingências que favorecerão as aprendizagens do aluno?

O item 2 e 3, “falta de experiência” e “possuir conhecimento e não possuir experiência”, indicados na categoria “professor”, são verbalizações equivocadas para indicar dificuldades para o professor ensinar. As dificuldades são todas impostas ou ao professor ou ao aluno, como se as dificuldades fossem das pessoas. É certo que experiência ou a falta dela dificulta o ensinar, mas conhecimento é algo que é fundamental, sem o qual o ensino ficaria comprometido. No entanto, é destacável a falta de indicações de variáveis contextuais, como políticas mais amplas institucionais ou governamentais, aspectos da administração do curso, qualidade da formação dos cursos, incentivo à pesquisa, acesso a conhecimentos novos, atualização e outros.

A categoria que se refere a “aluno”, representada pelas verbalizações “falta de desejo do aluno”, “desmotivação do aluno” e “pré-conceito”, novamente as dificuldades estão nas pessoas e não no sistema, indicando uma concepção já ultrapassada de que os problemas estão nas pessoas.

Em síntese, é possível dizer que os dados apresentados nas tabelas 4.3 a 4.7 e nas figuras 4.3 a 4.5 mostram que concepções equivocadas sobre os processos de ensinar e aprender, tem decorrências sobre função de ensinar, exigências para ensinar, sobre aspectos facilitadores e dificuldades dos processos de ensinar e aprender e sobre o que consideram para selecionar o que vão ensinar. As verbalizações apresentadas nas tabelas deste capítulo mostra que os professores se utilizam de linguagem metafórica, com expressões vagas, imprecisas e gerais sobre os processos de ensinar e aprender e suas decorrências. Por meio dos dados apresentados é possível perceber que os professores responsáveis pela formação de novos profissionais que atuarão no ensino fundamental necessitam de uma fundamentação mais consistente que lhes possibilite compreender de modo mais aprofundado o fenômeno educativo.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OBJETIVOS DE ENSINO

O desenvolvimento e o crescimento da sociedade necessita de um suporte educacional para realizar seu maior objetivo: a promoção do homem. E, para que isso ocorra é necessário que as organizações de ensino atuem de modo eficaz. Nesse sentido vale questionar: qual a função das organizações de ensino superior? Quais são os objetivos dessas organizações? O que são objetivos de ensino? Qual a função de seus professores? Se as respostas para essas perguntas revelarem que objetivos de ensino são aquilo que se pretende alcançar por meio dos processos de ensinar e aprender e que a função de uma instituição de ensino superior é capacitar pessoas para atuarem na e para a sociedade, com diferentes finalidades e de modo coerente com os conhecimentos produzidos, o “caminho” está traçado (Botomé e Kubo, 2003). É preciso afirmar também que os objetivos de ensino necessitam estar relacionados aos comportamentos que um profissional apresentará em seu exercício profissional para atender as demandas da sociedade. Booth (1996) assevera que uma tarefa para os professores parece ser a redefinição de seus objetivos e executar as mudanças que se fazem necessárias para alcançar um ensino eficaz.

5.1 O que os professores concebem sobre objetivos de ensino

As verbalizações de 10 professores de um curso de Pedagogia no que diz respeito específico a objetivos de ensino, à concepção que têm sobre eles, suas características, o que o professor leva em conta ao decidi-los, a participação desses objetivos de ensino no ensinar e a importância nos processos de ensinar e aprender, estão organizadas e apresentadas nesse capítulo.

Os dados são apresentados em formato de figuras e tabelas que possibilitam visualizar as indicações dos referidos professores a respeito de objetivos de ensino, em argumentações separadas no que se refere à concepção, caracterização,

considerações e importância dos objetivos de ensino nos processos de ensinar e aprender.

Na Figura 5.1 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que entendem por objetivos de ensino, organizadas em três categorias: uma que se refere ao “trabalho do professor” para definir o que é objetivo de ensino, agrupando oito indicações e totalizando 62%; outra categoria que menciona a “pretensão do professor” para definir objetivo de ensino, oferecendo quatro indicações e totalizando 30%; e, finalmente, a categoria que cita os “acordos entre envolvidos”, com uma indicação e perfazendo 8% do total.

O maior percentual observado é de 62% e agrupa as indicações que citam o “trabalho do professor”. A categoria que se relaciona aos “acordos entre envolvidos” recebeu o menor número de indicações (8%).

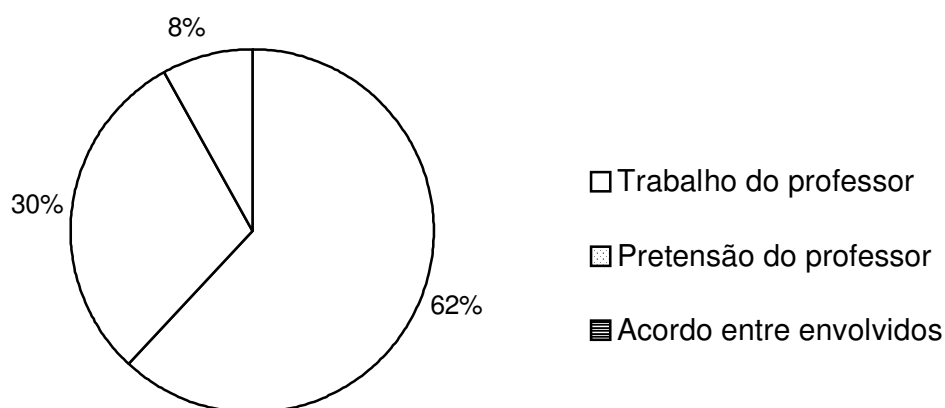


Figura 5.1 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de objetivo de ensino de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 5.1 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções da concepção sobre objetivo de ensino feitas pelos 10 professores estudados. Nessa tabela são observadas 13 ocorrências, classificadas em três categorias gerais. As três categorias são atinentes a “trabalho do professor”, “pretensão do professor” e “acordos entre envolvidos”.

TABELA 5.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O QUE ENTENDEM POR OBJETIVO DE ENSINO

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÃO SOBRE OBJETIVO DE ENSINO	OCOR.	PROP. (%)
Trabalho do professor	1. É o guia do trabalho do professor	5	0.38
	2. Ter idéia do que se quer conseguir com o trabalho	2	0.15
	3. Algo necessário que determina o trabalho do professor	1	0.08
Pretensão do professor	4. A que se pretende que os alunos cheguem	3	0.23
	5. Aquilo que se deseja despertar no aluno	1	0.08
Acordos entre envolvidos	6. Pacto entre professor e alunos	1	0.08
TOTAL	6	13	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

A maior categoria se refere ao “trabalho do professor”, com oito indicações. A seguir, a categoria concernente a “pretensão do professor”, apresenta duas indicações: uma com três ocorrências e uma com uma ocorrência. A menor categoria menciona “acordos entre envolvidos”, com uma indicação.

Na categoria geral que se refere ao “trabalho do professor”, está indicado como concepção de objetivo de ensino, com cinco ocorrências, a verbalização de que “é o guia do trabalho do professor”; com duas ocorrências, é “ter idéia do que se quer conseguir com o trabalho”; e com uma indicação está a declaração de que é “algo necessário que determina o trabalho do professor”.

A partir da Tabela 5.1 pode ser verificado que pela natureza das verbalizações da categoria “trabalho do professor” as indicações são construídas por verbos, expressões e complementos que não definem verdadeiramente o que seja objetivo de ensino.

Na categoria “pretensão do professor” (Tabela 5.1) há duas indicações. A primeira, com três ocorrências, se refere “a que se pretende que os alunos

cheguem”; e com uma ocorrência está indicado “aquilo que se deseja despertar no aluno”.

Na categoria “acordos entre envolvidos” está indicado, com uma ocorrência, “pacto entre professor e alunos”.

Na Tabela 5.2 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações fornecidas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito de características que os objetivos de ensino devem ter.

TABELA 5.2

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE CARACTERÍSTICAS QUE OS OBJETIVOS DE ENSINO DEVEM TER, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS DO OBJETIVO DE ENSINO	OCOR.	PROP. (%)
Planejamento	1. Clareza sobre o que quer alcançar	8	0.40
	2. Coerência sobre o que quer alcançar	3	0.15
	3. Operacionalidade	2	0.10
	4. Objetividade	2	0.10
	5. Sistemático	1	0.05
	6. Flexível	1	0.05
	7. Verdadeiro	1	0.05
Aluno	8. Responder a necessidade social	1	0.05
	9. Estar ligado ao tipo de competência e conhecimento que se quer despertar	1	0.05
TOTAL	9	20	1.00

TOTAL DE SUJEITOS:

Entre as 20 ocorrências é possível classificá-las em duas categorias gerais. A primeira categoria se refere a “planejamento” e a segunda categoria se refere a “aluno”.

A maior categoria é relativa à “planejamento”, com 18 indicações, totalizando 0.90. Na categoria que se refere a “aluno” para caracterizar objetivo de ensino há duas indicações, perfazendo 0.10 do total.

Na categoria que se refere a “planejamento” estão apresentadas 18 ocorrências, sendo que oito ocorrências dizem respeito à “clareza sobre o que o professor quer alcançar” e três à “coerência sobre o que o professor quer alcançar”. As expressões “operacionalidade” e “objetividade” são apresentadas com duas ocorrências, e as expressões “sistemático”, “flexível” e “verdadeiro” são apresentadas com uma ocorrência para cada indicação.

Na categoria que refere o “aluno” às características do objetivo de ensino, está indicado com uma ocorrência cada: “responder a necessidade social” e “estar ligado ao tipo de competência e conhecimento que se quer despertar”.

Vale chamar a atenção à quantidade de expressões isoladas que são apontadas como características do objetivo de ensino, bem como ao fato de se apresentar uma indicação para a cada ocorrência das verbalizações “responder a necessidade social” e “estar ligado ao tipo de competência e conhecimento que se quer despertar”.

Na Figura 5.2 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores a respeito do que levam em conta ao decidir sobre objetivos de ensino, organizadas em quatro categorias: a atinente a “aluno” agrupa quatro indicações, totalizando 40%; “atendimento de diretrizes” recebeu três indicações, totalizando 30%; a categoria que se refere a “assuntos” possui duas ocorrências, totalizando 20%; e na categoria que referenda a “formação do professor” para definir o que leva em conta ao decidir objetivo de ensino há uma indicação, perfazendo 10% do total.

O maior percentual é de 40% que agrupa as indicações que se relacionam ao que o professor leva em conta ao decidir objetivos de ensino para a categoria “aluno”. A categoria que diz respeito à “formação do professor” recebeu a menor quantidade de indicações (10%).

Na Tabela 5.3 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações fornecidas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia estudados a respeito do que o professor leva em conta ao elaborar objetivos de ensino. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências, classificadas em quatro categorias gerais: “aluno”, “atendimento de diretrizes”, “assuntos” e “formação do professor”.

A maior categoria se relaciona a “aluno”, obtendo quatro indicações. A seguir: a categoria que se refere a “atendimento de diretrizes”, com três ocorrências; a categoria que se refere a “assuntos”, com duas ocorrências; e por último a categoria que se refere a “formação do professor” com uma ocorrência.

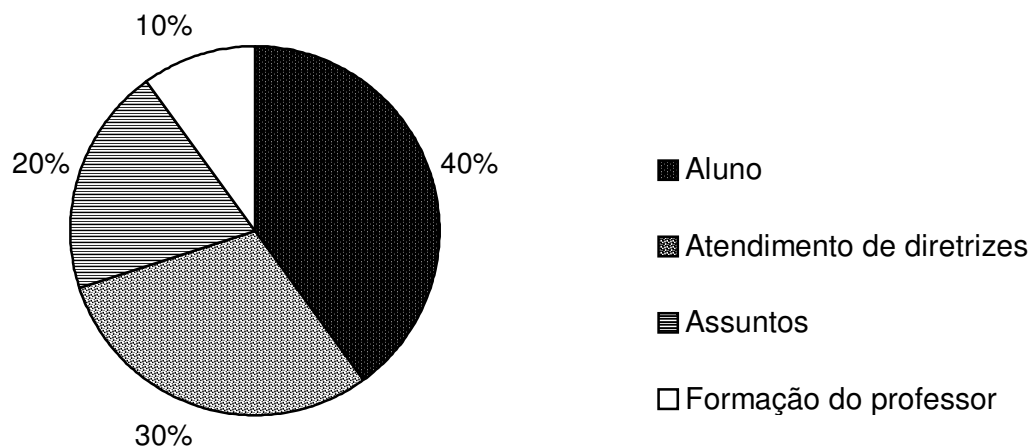


Figura 5.2 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que o professor leva em conta ao elaborar objetivos de ensino, feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia

Na categoria geral que se refere a “aluno” estão apresentadas três indicações. A primeira, com duas ocorrências, é atinente ao “diagnóstico da turma”. Com uma ocorrência cada estão as indicações: “ponto de chegada com determinado conteúdo” e “forma de medir onde o aluno deverá chegar”.

Na categoria geral que diz respeito a “atendimento de diretrizes” estão apresentadas duas indicações. A primeira indicação, com duas ocorrências “quem participa, o que planejar, carga horária”, e com uma ocorrência está a indicação “coerência sobre a proposta do trabalho”.

Há uma categoria que se refere a “assunto” e que apresenta, com duas ocorrências, “conteúdo” como referência ao que o professor leva em conta ao decidir os objetivos de ensino.

Conforme pode ser verificado na tabela, na categoria que se refere à “formação do professor”, há uma indicação com uma ocorrência, que apresenta a idéia de que aquilo que o professor leva em conta ao decidir os objetivos de ensino está “de acordo com escolhas de sociedade, da concepção de educação, de visão metodológica”.

TABELA 5.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE O PROFESSOR LEVA EM CONTA AO ELABORAR OBJETIVOS DE ENSINO, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	CONSIDERAÇÕES SOBRE OBJETIVO DE ENSINO	OCOR.	PROP. (%)
Aluno	1. Diagnóstico da turma	2	0.20
	2. Ponto de chegada com determinado conteúdo	1	0.10
	3. Forma de medir onde o aluno deverá chegar	1	0.10
Atendimento de diretrizes	4. Quem participa, o que planejar, carga horária	2	0.20
	5. Coerência sobre a proposta do trabalho	1	0.10
Assuntos	6. Conteúdo	2	0.20
Formação do professor	7. De acordo com escolhas de sociedade, da concepção de educação, de visão metodológica	1	0.10
TOTAL	7	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na Figura 5.3 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores a respeito da participação dos objetivos de ensino no ensinar, organizados em três categorias: que se relaciona a “professor” e agrupa oito ocorrências, totalizando 80%; a categoria que se refere a “caracterização da turma”, com uma ocorrência, totalizando 10%; e a categoria que se refere a “professor e aluno” para definir o que considera sobre objetivo de ensino apresenta uma indicação, perfazendo 10% do total.

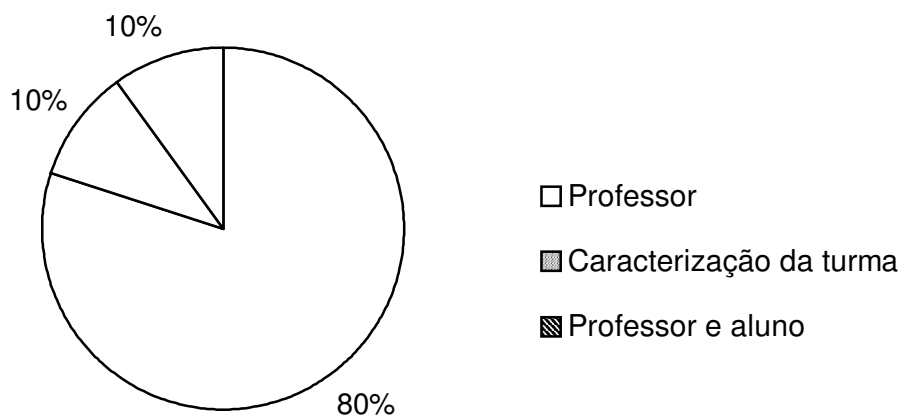


Figura 5.3 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à participação dos objetivos de ensino no ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 5.4 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia, a respeito da participação dos objetivos de ensino no ensinar. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências classificadas em três categorias gerais. As três categorias se referem a “professor”, a “caracterização da turma” e a “professor e aluno”.

A maior categoria se refere a “professor” com oito indicações. As categorias “caracterização da turma” e “professor e aluno” apresentam uma indicação cada categoria.

Na categoria geral que diz respeito a “professor” estão apresentadas três verbalizações: “por ser o guia do trabalho” com cinco ocorrências, “para deixar claro onde o professor quer chegar” com duas ocorrências e com uma ocorrência está apresentada “finalidade do ensino”.

Na categoria geral concernente à “caracterização da turma” está apresentada, com uma ocorrência, a participação dos objetivos de ensino no ensinar ser “ponto de partida o diagnóstico da turma”.

Na categoria geral que se refere a “professor e aluno” está apresentado “garantir a coerência entre os acordos dos envolvidos” com uma ocorrência.

TABELA 5.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO ENSINAR FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	PARTICIPAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO ENSINAR	OCOR.	PROP.
Professor	1. Por ser o guia do trabalho	5	0.50
	2. Para deixar claro onde quer chegar	2	0.20
	3. Finalidade do ensino	1	0.10
Caracterização da turma	4. Ponto de partida é o diagnóstico da turma	1	0.10
Relação entre professor e aluno	5. Garantir a coerência entre os acordos dos envolvidos	1	0.10
TOTAL	5	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na Tabela 5.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências de indicações e proporções sobre a importância dos objetivos de ensino para o trabalho docente feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia.

Nessa tabela são observadas 12 ocorrências, classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias se referem a “nortear o trabalho docente” e a “assuntos”. A maior categoria se relaciona a “nortear o trabalho docente” com 11 indicações. A categoria a seguir, que diz respeito a “assuntos”, apresenta uma indicação.

Na categoria geral referente ao objetivo “nortear do trabalho docente”, entre as indicações estão apresentadas, com cinco ocorrências, “determinar uma seqüência do fazer do professor” e “perceber o que é indispensável trabalhar na disciplina”, com duas ocorrências. Na seqüência, com uma ocorrência estão apresentadas as indicações: “referencial para aprendizagem que se quer promover”, “desencadear o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a avaliação”, “extremamente importante naquilo que o professor vai firmar com a turma” e “é primordial para todo o trabalho docente”.

TABELA 5.5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS OBJETIVOS DE ENSINO PARA O TRABALHO DOCENTE FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	IMPORTÂNCIA DO OBJETIVO DE ENSINO PARA O TRABALHO DOCENTE	OCOR.	PROP.
Nortear o trabalho docente	1.Determina uma seqüência do fazer do professor	5	0.42
	2.Perceber o que é indispensável trabalhar na disciplina	2	0.16
	3.Referencial para aprendizagem que se quer promover	1	0.08
	4.Desencadear o conteúdo, os procedimentos metodológicos e a avaliação	1	0.08
	5.Extremamente importante naquilo que vou firmar com a turma	1	0.08
	6.É primordial para todo o trabalho	1	0.08
Assuntos	7.Ter um conteúdo para saber a partir desse conteúdo aonde que o professor quer chegar	1	0.08
TOTAL:	7	12	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na categoria geral relativa a “assuntos” está a indicação “ter um conteúdo para saber a partir desse conteúdo aonde que o professor quer chegar” com uma indicação.

5.2 Falta de clareza nas concepções sobre objetivos de ensino

A partir das concepções dos professores estudados a respeito de objetivos de ensino é possível perceber falta de clareza sobre qual é a função de objetivo de ensino no processo de ensinar que professores são responsáveis por promover. Ao conhecer o repertório de professores em relação a conceitos pertinentes a objetivos de ensino é possível notar, por meio dos dados apresentados na Tabelas 5.1 a 5.5, uma variedade de enunciados de naturezas, estruturas e funções diferenciadas que não contribuem para atender as reais necessidades do aluno e da realidade na qual esse aluno irá se inserir.

Na Tabela 5.1 estão apresentados tipos de concepções sobre objetivo de ensino. As verbalizações dos professores estão agrupadas em três categorias: “trabalho do professor”, “pretensão do professor” e “acordos entre envolvidos”. É possível observar entre as indicações, que é utilizada uma linguagem imprecisa, por meio de metáforas que não possibilitam identificar com clareza o que caracteriza um objetivo de ensino, (a exemplo da fala do sujeito I: “O objetivo é o guia do meu trabalho, ele é o norte, é aquilo que direciona o meu trabalho. Ele não vem do nada; o objetivo vem das minhas escolhas, da minha consciência pessoal e profissional. A partir disso, dessas minhas concepções de educação, de metodologia, da minha postura diante do ato de ensinar e de aprender, enfim, disso, surgem os objetivos para mim”). Botomé (1987, p.87) em seus estudos demonstra que nem sempre definições são satisfatórias, completas, válidas e fidedignas e “com isso, ficam enfatizadas e são produzidas mais confusões semânticas, aparentes controvérsias e falsos questionamentos ou críticas do que esclarecimentos e precisão nos processos que envolvem o conceito de objetivo de ensino”.

As categorias gerais apresentadas na Tabela 5.1 que se referem a “trabalho de professor”, “pretensão do professor” e “acordos entre envolvidos” utilizam recursos lingüísticos imprecisos tais como: ‘guia’, ‘idéia’, ‘algo’, ‘aquilo’ e ‘patto’. Vale questionar o que significa para o professor essas expressões. O que é algo? O que

é ter idéia? O que é guia? O que é aquilo? Esses questionamentos possibilitam identificar que o uso dessas expressões são recursos lingüísticos limitados, imprecisos, inadequados e insuficientes do sistema de comunicação e que evidenciam pouca clareza por parte desse professor sobre o que é um objetivo de ensino. Wruck (2004, p.43) afirma que “nem sempre definições são satisfatórias, completas, consensuais ou até mesmo válidas e fidedignas quando comparadas ao seu objeto, a outras definições e a outros propósitos”. A alternativa está, talvez em caracterizar “algo” ao invés de precisar suas propriedades como “coisas” fixas e estanques. É esta a alternativa mais promissora a ser adotada no exame do que é denominado por objetivo de ensino.

Um objetivo é a descrição de um desempenho que o professor deseja que o aluno seja capaz de exibir, antes de o considerar competente ou mesmo apto. Um objetivo descreve um resultado que o professor pretende alcançar com o ensino. Nas palavras de Zanotto (2000, p.63), os objetivos de ensino devem ser expressos em termos de comportamentos do aluno, o que, de acordo com a definição de comportamento assumida por ele, equivale a dizer que esses objetivos de ensino “devem conter, em sua formulação a explicitação das ações a ocorrer, de modo a possibilitar o estabelecimento das condições que as propiciam, bem como das conseqüências produzidas pelas próprias ações”.

Assim, um objetivo é uma expressão que explicita um comportamento de um futuro profissional. Diante do exposto, é possível dizer que na Tabela 5.1 não está explícito o que seja um objetivo de ensino, considerando as indicações que se referem a “algo necessário que determina o trabalho do professor”, a “aquilo que deseja despertar no aluno”, ou “pacto entre professor e alunos”, entre outras indicações.

Os objetivos de ensino são o problema central para o atendimento das necessidades sociais de um país. Ao se referir sobre o atendimento das necessidades sociais Botomé (1997, p.3) mostra uma exigência primordial: “os objetivos de ensino precisam ser exatamente as aptidões para ações fundamentais com a finalidade ou o objetivo de lidar com as realidades diante das quais se encontra e de maneira a produzir o que realmente é significativo e de valor para a vida de uma população”. Diante dessa afirmação, chama atenção na Tabela 5.2, que se refere às características dos objetivos de ensino, entre as verbalizações, o oitavo item da categoria “aluno”, que indica “responder a necessidade social” embora ainda

seja preciso esclarecer ou explicitar o que os professores entendem por 'necessidades sociais'. É possível afirmar que as organizações de ensino superior que não atendem essa exigência estão deixando de cumprir com a sua razão de ser, isto é, promoção social para os membros que compõem a sociedade de um país.

Ainda referindo a Tabela 5.2, do primeiro ao sétimo item, que se referem à categoria "planejamento", é possível notar expressões gerais, ("operacionalidade", "flexibilidade", "objetividade"), que não caracterizam objetivo de ensino e mais parecem indicar dificuldades de explicitar com clareza e precisão aspectos essenciais. O que é importante que esteja garantido na expressão de um objetivo de ensino, é a aprendizagem significativa para o aluno, pois um profissional bem formado orientará sua atuação para aquilo que a sociedade necessita.

De acordo com Botomé (1997) o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que se quer obter e com o que se precisa lidar (realidade com a qual o aluno tomará contato ao formar-se como profissional) para poder obter os resultados de interesse. Nesse sentido, as ações do professor necessitam estar voltadas aos aspectos da realidade para planejar os objetivos de ensino. Nessa perspectiva, é possível notar na Tabela 5.3, onde estão apresentadas as indicações a respeito das considerações sobre objetivo de ensino, que não há coerência na apresentação das indicações relativas ao item 4 e 5 ("quem participa, o que planejar, carga horária", "coerência sobre a proposta do trabalho") da categoria concernente a "atendimento das diretrizes".

Na categoria que se refere ao "aluno", os itens 2 e 3 ("ponto de chegada com determinado conteúdo" e "forma de medir onde o aluno deverá chegar") da Tabela 5.3 demonstram que as considerações dos professores a respeito de objetivo de ensino não atendem as reais necessidades do ensino. Booth (1996) em seus estudos comprovou que ao elaborar objetivos de ensino, é necessário entender a realidade em seus aspectos científico, filosófico e tecnológico para capacitar o aluno a perceber a relação entre o que é ensinado e os diferentes aspectos da realidade para derivar uma atuação profissional necessária.

A categoria relativa a "assuntos", Tabela 5.3 com uma indicação para a verbalização "conteúdo" como aspecto que o professor leva em conta para formular para objetivos de ensino, precisa ser sinalizada como uma consideração não propícia para elaborar objetivos de ensino. Wruck (2004, p.139) define conteúdos como "sistemas organizados de descobertas já produzidas, divulgadas e acessíveis

ao grande público, que refletem conhecimentos e informações importantes por meio dos quais ou a partir dos quais um profissional atua na sociedade”. Ainda nas palavras da autora, “declarar quais são esses conteúdos não sinaliza o que o profissional deverá ser capaz de realizar na situação com a qual se defrontará no futuro”, tampouco indica as relações que esses “conteúdos” estabelecem com a realidade e menos ainda a função desempenhada por esses conhecimentos (Wruck (2004, p.139).

Nesse sentido, derivam as indagações que Botomé (1987) apresenta em seus estudos: o que um professor deve ser capaz de fazer por meio ou a partir de conhecimentos e informações disponíveis? Quais as relações possíveis de serem estabelecidas entre os conhecimentos já produzidos e a realidade que se apresenta ao professor em sua atuação profissional? E, ainda, cabe: de que modo esses conhecimentos podem auxiliar o professor a caracterizar, avaliar a realidade que se apresenta e intervir na e para a sociedade que lhe mostra necessidades relacionadas ao processo educativo? Ou, questionando de outra forma: o professor, ao elaborar objetivos de ensino a partir do “conteúdo”, orienta padrões de comportamento desejável para o futuro profissional atuar na e para a sociedade auxiliando a enfrentar as necessidades e dificuldades?

Os itens 1, 2 e 3 da categoria “professor”, apresentada na Tabela 5.4, “por ser guia do trabalho”, “para deixar claro onde quer chegar” e “finalidade do ensino” não garantem que os processos de ensinar e aprender ocorram. São formulações vagas e genéricas que não possibilitam identificar com clareza qual aprendizagem que o aluno precisará desenvolver. Frases dessa natureza são consideradas “pseudo-objetivos de ensino”, por Botomé (1987). Vale questionar: ‘o professor que sabe onde quer chegar’ possui uma intenção ou um objetivo de ensino? Pretensões são objetivos de ensino num curso de formação de professores?

É possível concluir que a partir das indicações, “caracterização da turma” e “relação entre professor e aluno”, o quarto e quinto item, da Tabela 5.4 manifestam imprecisão e falta de clareza ao se referir a objetivos de ensino. Fica evidente que os recursos lingüísticos e o uso de metáforas têm marcado as verbalizações dos professores, evidenciando que a linguagem utilizada pelo professor não caracteriza comportamentos que definem sua concepção a respeito de objetivos de ensino e suas decorrências, o que implica não atender as reais necessidades da sociedade, isto é, qualificar o futuro profissional para atuar para e na sociedade (Botomé, 1997).

Na Tabela 5.5 é possível perceber que as verbalizações dos professores sobre objetivos de ensino referendam o comportamento do professor. Um exemplo desta afirmação está registrado na verbalização do sujeito H: “É o caminho, é o rumo, é o percurso por onde você quer andar”. Entre 12 indicações, 11 dizem respeito a “nortear o trabalho do professor, totalizando 92% e “conteúdos” perfaz 8%. Mais uma vez fica evidente que o comportamento de ensinar do professor não evidencia o que é relevante para o aluno, ou para as necessidades deste após a conclusão do curso, mas sim o “conteúdo” como o que é mais significativo. Valorização do conhecimento em detrimento ou não relacionado com os comportamentos profissionais necessários ao futuro professor é indicativo de que a referência para o professor que forma é seu próprio fazer e não aquilo que o aluno precisará aprender para ser um profissional com atuação eficaz. As sentenças apresentadas nessa tabela: “determina uma seqüência do fazer do professor”, “perceber o que é indispensável trabalhar na disciplina” e “referencial para aprendizagem que se quer promover” são consideradas falsos objetivos. Botomé (1987) demonstrou que ‘itens de conteúdo’, ‘intenção de professor’, ‘atividades de professor’ ‘ações dos alunos’, ‘atividades de ensino’ e ‘conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes’ não são objetivos de ensino, são falsos objetivos porque um objetivo de ensino deve ser expresso em termos de comportamentos do aluno de acordo com a definição de comportamento assumido por ele, e em sua formulação deve conter a explicitação das ações, bem como as conseqüências produzidas pelas próprias ações.

Ao observar os dados nas tabelas 5.1 a 5.5 é possível identificar, caracterizar e avaliar que faltam ao professor algumas habilidades fundamentais para sua prática docente. No que se refere à concepção de objetivo de ensino, características de objetivo de ensino, considerações sobre objetivos de ensino, participação dos objetivos de ensino e importância dos objetivos de ensino o professor pode estar reproduzindo e mantendo uma prática que tem se mostrado insuficiente para capacitar os futuros profissionais a intervir de modo significativo nos problemas que a sociedade apresenta. Isto remete a considerações de aspectos importantes referentes à formação dos profissionais de educação.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO

É freqüente entre os professores discutir a respeito da avaliação de uma aprendizagem em decorrência da falta de clareza sobre o conceito desse processo e pela freqüente confusão com medidas de desempenho do aluno, sem perceber as decorrências negativas que isso pode acarretar para a vida pessoal e profissional de quem é avaliado. Botomé e Rizzon (1997) asseveram que decorrências de medidas de desempenho causam auto-imagem distorcida, insegurança diante de situações e também uma dependência de julgamento de outras pessoas seja positivo ou negativo.

É importante que professores tenham presente a necessária mudança de concepção: de “medida de desempenho” para a de um processo contínuo de informações a respeito do processo de aprendizagem para o aluno orientar constantemente seu desempenho. Essa mudança traz também decorrências sobre o planejamento de ensino e sobre as concepções dos processos de ensinar e aprender. Também o ‘papel’ do professor precisa ser revisto e repensado (Botomé e Rizzon, 1997). Nesse sentido, identificar quais são as concepções do professor de um curso de Pedagogia sobre o que entende por avaliar aprendizagem de seus alunos é fundamental para possibilitar melhorar cada vez mais esse processo.

6.1 O que professores concebem sobre avaliação, sua finalidade e o que levam em conta ao avaliar

As verbalizações de 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito da concepção sobre avaliação e a finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno são elementos que possibilitam caracterizar suas concepções acerca desse processo. Na seqüência, são apresentados os procedimentos da avaliação, os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar, a época em que é realizada a avaliação e, por último, é apresentado o uso dos resultados da avaliação no formato de figuras e tabelas.

Na Tabela 6.1 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções fornecidas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do

que entendem por avaliação. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências classificadas em uma categoria denominada “processos de ensinar e aprender”.

Entre as dez ocorrências, cinco fazem referência à palavra “processo”; “parte do processo de aprendizagem do aluno” apresenta três ocorrências; e com uma indicação, “processo com características e princípios” e “parte do processo de ensinar e aprender”.

É notável nos itens 3, 5 e 6 (“forma de o aluno demonstrar o que o professor se propôs a ensinar”, “parte do processo de ensinar e aprender” e “momento de avaliar o aprender do aluno e o ensinar do professor”), pela natureza das verbalizações, que há referência ao fazer do professor e do aluno. Por outro lado, nos itens 1 e 2 (“parte do processo de aprendizagem do aluno” e “momento para o professor avaliar o desempenho do aluno”) há referência ao desempenho do aluno.

TABELA 6.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO	OCOR.	PROP.
Processos de ensinar e aprender	1. Parte do processo de aprendizagem do aluno	3	0.30
	2. Momento para o professor avaliar o desempenho do aluno	2	0.20
	3. Forma de o aluno demonstrar o que o professor se propôs a ensinar	2	0.20
	4. Processo com características e princípios	1	0.10
	5. Parte do processo de ensinar e aprender	1	0.10
	6. Momento de avaliar o aprender do aluno e o ensinar do professor	1	0.10
TOTAL	6	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

A indicação “processo com características e princípios” não deixa explícito, porém, se os princípios são do professor. Os adjetivos utilizados para a expressão

princípios são: sistematicidade, rigorosidade do professor em organizar questões, tempo e distribuição de assuntos.

Em síntese, na Tabela 6.1 é visível uma hierarquia nas informações sobre o que os professores concebem por avaliação. Em primeiro lugar a avaliação é vista como um processo que prioriza o desempenho do aluno. Em segundo lugar, aparecem os processos de ensinar e aprender, isto é, os sujeitos fazem referência ao fazer do professor e do aluno.

Na Tabela 6.2 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções feitas pelos referidos 10 professores estudados a respeito da finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias se referem a “trabalho docente” e a “outros”.

TABELA 6.2

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE A FINALIDADE DE AVALIAR A APRENDIZAGEM DO ALUNO, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	FINALIDADE DE AVALIAR O DESEMPENHO DO ALUNO	OCOR.	PROP.
Trabalho docente	1. Perceber a aprendizagem do aluno	3	0.30
	2. Acompanhar o processo de ensinar e aprender	2	0.20
	3. Refletir o fazer do professor	1	0.10
	4. Perceber mudanças do aluno	1	0.10
	5. Por ser exigência da instituição	1	0.10
Outros	6. Não respondeu	2	0.20
TOTAL	6	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

O maior percentual é o que agrupa oito indicações que se referem a “trabalho docente” (0.80). A categoria que se refere a “outros” recebeu duas indicações perfazendo 0.20 do total.

Na categoria geral “trabalho docente”, dos oito tipos de indicações que compõem a categoria, três indicam o acompanhamento do desempenho do aluno (itens 1, 2 e 4) e representam a maioria das ocorrências (0.60) da categoria. O item 3, “refletir o fazer do professor”, que compõe a categoria “trabalho docente”, não faz referência ao aluno, somente ao fazer do professor.

O item 5, “por ser exigência da instituição” que compõe a categoria “trabalho docente”, demonstra que a avaliação só ocorre por ser uma norma da organização de ensino superior.

É importante ressaltar que duas indicações, que representam 0.20 do total, os sujeitos não respondem a pergunta.

Na Figura 6.1 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que consideram ao avaliar a aprendizagem do aluno, organizadas em três categorias: categoria que se refere ao comportamento do “aluno” e agrupa cinco indicações, totalizando 50%. Na categoria que se refere a “procedimentos” há três ocorrências, totalizando 30% e a categoria que se refere a “relação entre professor e aluno” há duas ocorrências, perfazendo 20% do total.

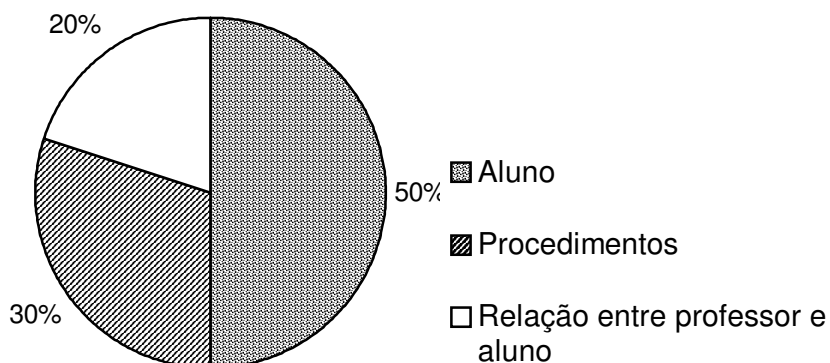


Figura 6.1 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que considera ao avaliar a aprendizagem do aluno de 10 professores de um curso de Pedagogia

O maior percentual é de 50% que agrupa as indicações que se referem aos comportamentos ou atividades do aluno. A categoria que se refere a “relação entre professor e aluno” recebeu o menor número de indicações 20%.

Na Tabela 6.3 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do que consideram ao avaliar a aprendizagem do aluno. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências classificadas em três categorias gerais. As três categorias se referem a “aluno”, a “procedimentos” e a “relação entre professor e aluno”.

TABELA 6.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE O QUE CONSIDERA AO AVALIAR A APRENDIZAGEM DO ALUNO, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	O QUE CONSIDERA AO AVALIAR DESEMPENHO DO ALUNO	OCOR.	PROP.
Aluno	1. Conhecimento do aluno	2	0.20
	2. Crescimento no decorrer da disciplina	2	0.20
	3. Dedicção, esforço e interesse do aluno	1	0.10
Procedimentos	4. Diversidade de instrumentos avaliativos	2	0.20
	5. Princípios de formalidade da avaliação	1	0.10
Relação entre professor e aluno	6. Trocas em situações não avaliativas	1	0.10
	7. Comprometimento das partes envolvidas no processo	1	0.10
TOTAL	7	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

A maior categoria se refere a “professor”, com três indicações, totalizando cinco ocorrências. A seguir a categoria que se refere a “procedimentos”, com duas indicações, totalizando três ocorrências. A menor categoria se refere a “relação entre professor e aluno”, com duas indicações e uma ocorrência para cada indicação.

Dentre as expressões que caracterizam as três indicações feitas na categoria “aluno”, há duas que recebem duas ocorrências cada: “conhecimento do aluno” e “crescimento no decorrer da disciplina”. As expressões “dedicção, esforço e interesse do aluno” recebem uma indicação cada.

Na categoria que se refere a “procedimentos” é possível perceber, pela natureza das verbalizações, que as indicações estão centradas em atividades ou aos comportamentos de avaliar do professor, “diversidade de instrumentos avaliativos” com duas ocorrências e “princípios de formalidade da avaliação” com uma indicação.

As sentenças que caracterizam as duas indicações feitas na categoria “relação entre professor e aluno” ambas recebem uma indicação cada: “trocas em situações não avaliativas” e “comprometimento das partes envolvidas no processo”.

Na Figura 6.2 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre o que consideram ao avaliar a disciplina que ministram, organizadas em três categorias: categoria que se refere às atividades ou aos comportamentos do “aluno” nas considerações de avaliar e agrupa seis ocorrências, totalizando 60%. Na categoria que se refere a “relação entre professor e aluno” há uma indicação com três ocorrências, totalizando 30%; e na categoria que se refere a “professor”, há uma indicação perfazendo 10% do total.

O maior percentual é de 60% que agrupa as indicações que se referem à categoria “aluno”. A categoria que se refere a “professor” recebeu o menor número de indicações (10%).

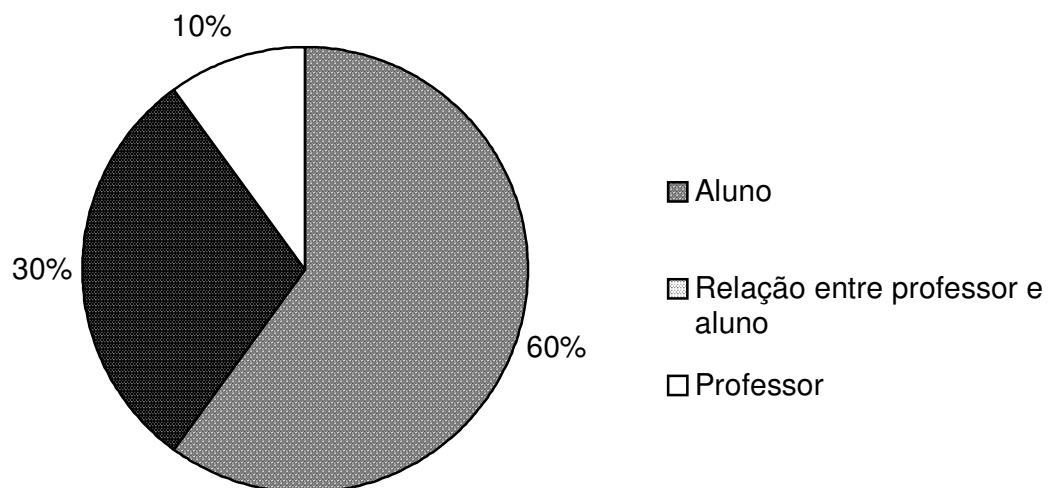


Figura 6.2 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que considera ao avaliar a disciplina, feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 6.4 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações fornecidas pelos 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito das considerações ao avaliar a disciplina que ministram na organização. Nessa tabela são observadas 10 indicações, classificadas em três categorias gerais. As três categorias se referem a “aluno”, “relação entre professor e aluno” e a “professor”.

A maior categoria se relaciona a “aluno” com seis ocorrências. A seguir a categoria “relação entre professor e aluno” apresenta uma indicação com três ocorrências. A menor categoria se refere a “professor” e aparece com uma indicação.

Na categoria que diz respeito ao aluno e perfazendo 0.60 da proporção estão quatro indicações. São elas: “crescimento do aluno”, com três ocorrências; “atender necessidades do aluno”, “qualidade dos trabalhos” e “interesse de pesquisa do aluno” são apresentadas com uma indicação cada.

TABELA 6.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE O QUE CONSIDERA AO AVALIAR A DISCIPLINA, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	O QUE CONSIDERA AO AVALIAR A DISCIPLINA QUE MINISTRA	OCOR.	PROP.
Aluno	1. Crescimento do aluno	3	0.30
	2. Atender necessidades do aluno	1	0.10
	3. Qualidade dos trabalhos	1	0.10
	4. Interesse de pesquisa do aluno	1	0.10
Relação entre professor e aluno	5. Relações construídas entre os envolvidos	3	0.30
Professor	6. Alcançar os objetivos	1	0.10
TOTAL	6	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

No item que categoriza a “relação entre professor e aluno” a verbalização sobre “relações construídas entre os envolvidos” está apresentada com três indicações, perfazendo 0.30 do total.

Na categoria que se refere a “professor” está apresentado, com uma indicação, “alcançar objetivos”.

6.2 Falta de clareza nas concepções sobre avaliação, sua finalidade e o que levar em conta para avaliar

A partir das concepções dos professores a respeito de suas concepções sobre avaliação, finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno do e o que leva em conta ao avaliar a aprendizagem do aluno, e a disciplina que ministra é possível identificar falta de clareza sobre aspectos relevantes envolvidos nesse processo, que traz decorrências sérias para o aluno e para a pessoa que virá a ser, como profissional ou como cidadão.

Ao observar os dados na Tabela 6.1, referente às concepções sobre avaliação, parece num primeiro momento, que um fator determinante da avaliação é fazer parte dos processos de ensinar e aprender, embora seja importante examinar as considerações a respeito do fenômeno a que a palavra avaliação se refere. Mas, a que realmente o termo avaliação diz respeito nos processos de ensinar e aprender? Ao examinar a natureza das indicações “parte do processo de aprendizagem do aluno”, “momento do professor avaliar o desempenho do aluno”, “forma de o aluno demonstrar o que o professor se propôs a ensinar” e “momento de avaliar o aprender do aluno e o ensinar do professor”, é possível abstrair que há um tipo de formação ou rotulação para o aluno nesse processo. E nessa formação o professor cumpre uma tarefa de separar e excluir, de acordo com desempenho do aluno. Botomé e Rizzon (1997, p. 19) asseveram que a avaliação pode ser entendida como “operações de conseqüenciação, feitas pelo professor, em relação ao desempenho do aprendiz, assim que ele apresenta o desempenho de interesse para aprendizagem e diferencialmente para cada tipo de desempenho”.

O item 6, “momento de avaliar o aprender do aluno e o ensinar do professor”, que se refere à categoria “processos de ensinar e aprender” (Tabela 6.1), mostra que a avaliação é um processo de negociação que implica a tomada de decisão de todos os participantes dessa ação (alunos e professores) e, por isso, necessita ser

abrangente. É importante que a avaliação não se restrinja somente ao desempenho do aluno, mas é necessário também fornecer subsídios para avaliar o comportamento do professor, auxiliando na tomada de decisões pela análise dos avanços e retrocessos. Nas palavras de Zanotto (2000, p. 125), avaliar o aluno requer avaliar “as condições oferecidas a ele para aprender, inclusive o comportamento do próprio professor, passando a avaliação a se constituir, ela mesma, como uma condição adicional que possibilita ao professor rever e replanejar as contingências de ensino disponíveis”.

Na Tabela 6.2 estão apresentadas as indicações que se referem à finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno. Há duas categorias. A maior categoria confere oito indicações a “trabalho docente”. Entre essas verbalizações é possível observar nas indicações que “perceber a aprendizagem do aluno”, “acompanhar o processo de ensinar e aprender”, “refletir o fazer do professor” e “perceber as mudanças do aluno” são sentenças incompletas para serem consideradas como finalidades da avaliação da aprendizagem do aluno. O verbo ‘acompanhar’ parece não ser suficiente como uma finalidade da avaliação, haja vista que o comportamento de avaliar vai além de acompanhar. Também é possível dizer que perceber a aprendizagem do aluno como finalidade da avaliação não atende aos fins da avaliação num curso de ensino superior. Botomé e Rizzon (1997, p. 19) afirmam que a função mais importante da avaliação “é a de indicar ao aprendiz em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos que foram propostos como aprendizagem a realizar”. Isto representa possibilitar ao aluno decidir quanto, quando e o que precisa alterar de seu comportamento para buscar o aperfeiçoamento.

É possível conjecturar, a partir da indicação “por ser exigência da instituição”, item 5 da Tabela 6.2, sobre um certo descompromisso do professor com a finalidade da educação ou, pelo menos, sobre uma possível valorização da “burocracia” em detrimento da função mais significativa da avaliação: identificar os comportamentos ainda não aprendidos pelo aluno e, a partir daí, dar condições para que esses sejam, de fato, aprendidos. Nas palavras de Botomé e Rizzon (1997), o professor com essa concepção da finalidade de uma avaliação, como algo burocrático, está ensinando que avaliar é obter um juízo qualificador de alguma autoridade do sistema social e educacional, por meio de aprovação, de notas, de rotulação.

Quanto ao item 2, “acompanhar o processo de ensinar e aprender” da Tabela 6.2 que categoriza “trabalho docente” como finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno, é importante chamar a atenção ao verbo acompanhar, apresentado no sentido de voltar sempre ao que está sendo realizado porque é importante indicar ao aluno em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos propostos. É a oportunidade do aluno identificar onde ele está em relação aos objetivos que lhe permite decidir o que, quando e quanto alterar em relação ao seu desempenho e como fazê-lo, de forma a aperfeiçoar o desempenho que está apresentando. Botomé e Rizzon (1997) asseveram avaliar desempenho traz sérias decorrências ao aluno, desde auto-imagem distorcida até inseguranças diante de situações que causam a necessidade de julgamentos de outras pessoas.

Na categoria “outros”, da Tabela 6.2, preocupa não obter nenhum dado num percentual de 20% dos analisados. Vale questionar: o professor tem dúvidas sobre a finalidade do processo de avaliação? O professor realmente não sabe o que responder? É difícil para um professor de uma organização de ensino superior responder qual é a finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno?

Ao apresentar o que o professor considera ao avaliar a aprendizagem do aluno, na Tabela 6.3, é importante chamar a atenção ao aspecto positivo para a indicação “crescimento no decorrer da disciplina”, se for considerado que esse crescimento se adequar sempre o que se faz e ao que pode ser feito, em diferentes situações de verificar de modo contínuo as decorrências das ações e mudar essas ações ao perceber a existência de informações inadequadas diante da realidade com a qual o aluno se defronta.

Na categoria que se refere à “relação entre professor e aluno” (Tabela 6.3), as indicações “trocas em situações não avaliativas” e “comprometimento das partes envolvidas no processo” indicam que os comportamentos de professor e de aluno, embora sejam complementares, atendem as características específicas para o diálogo. Freire (1997) assevera que o diálogo possibilita a oposição de idéias, estabelece uma comunicação efetiva, em que professor e alunos têm o mesmo direito à iniciativa e à dúvida, num cenário em que juntos é possível construir o trabalho e juntos aprendem.

Na Tabela 6.4, referente ao que professor considera ao avaliar a disciplina, chama a atenção que, entre 10 indicações, as verbalizações são elaboradas com

sentenças incompletas e que não trazem presente a relação com os problemas e as necessidades de alguém que pretende ensinar e não apenas medir desempenho do aluno. Botomé e Rizzon (1997, p. 13) mostram que nas práticas de avaliação uma falha que facilmente se encontra são os procedimentos fora do contexto de vida dos alunos. O professor comete um engano, primeiro por “não levar em conta as características de seu meio e de suas condições e, segundo, por que não preparar o aluno para viver com o fenômeno de avaliação tal como ele se apresenta no seu dia-a-dia”. A partir das indicações é possível identificar que a avaliação da disciplina não mostra ao futuro profissional que aprendizado é necessário para avaliar qualquer comportamento no cotidiano na vida pessoal ou profissional.

Retomando as indicações apresentadas nas Tabelas 6.1 a 6.4 é possível afirmar que o professor não avalia a aprendizagem do aluno, mas avalia o desempenho do aluno, o que pode acarretar conseqüências negativas para a vida pessoal e profissional do aluno, o futuro profissional. Vale também chamar a atenção que os professores estudados utilizam metáforas, expressões e sentenças incompletas, vagas e gerais, que não caracterizam o processo de avaliar a aprendizagem do aluno, futuro profissional da educação. Provavelmente esse futuro profissional em suas práticas educativas repetirá os mesmos enganos com relação à avaliação, isto é, avaliará desempenho e não o processo de aprender.

6.3 Procedimentos, instrumentos, época e usos dos resultados da avaliação num curso de Pedagogia

Na Tabela 6.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito dos procedimentos da avaliação. Nessa tabela são observadas 10 ocorrências classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias se referem a “comportamento do aluno” e “outros”. O maior percentual é de 0.60, que agrupa as indicações que se relacionam ao “comportamento do aluno”. A categoria que se refere a “outros” recebeu o menor número de indicações (0.40).

TABELA 6.5
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE OS
PROCEDIMENTOS E SOBRE A FORMA DE AVALIAR DO PROFESSOR FEITAS
POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	AVALIAÇÃO SOBRE PROCEDIMENTOS E FORMA DE ENSINAR	OCOR.	PROP.
Comportamento do aluno	1. Avaliar pelo crescimento do aluno	2	0.20
	2. Avaliar o rendimento do aluno é avaliar o fazer do professor	2	0.20
	3. Avaliar buscando mudanças	1	0.10
	4. Avaliar para as próximas disciplinas se desenvolverem de forma melhor	1	0.10
Outros	5. Não respondeu	4	0.40
TOTAL	5	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Conforme pode ser verificado na categoria “comportamento do aluno” o item 1, “avaliar pelo crescimento do aluno” menciona o aluno. Os itens 2 e 4, “avaliar o rendimento do aluno é avaliar o fazer do professor” e “avaliar para próximas disciplinas desenvolver de forma melhor”, pela natureza das verbalizações, indicam que o procedimento de avaliar se refere ao fazer do professor e não ao aprender do aluno. O item 3, “avaliar buscando mudanças” da categoria que se refere ao “comportamento do aluno”, apresenta uma sentença que parece incompleta, pois não explicita se as mudanças se referem aos comportamentos do professor, do aluno ou de ambos. A categoria que se refere a “outros” apresenta quatro indicações. Vale chamar a atenção que entre os 10 professores analisados, quatro não responderam a pergunta.

Na Figura 6.3 estão apresentados os percentuais de indicações feitas pelos professores sobre os instrumentos avaliativos, organizadas em três categorias: a categoria que se refere a “registros escritos” e agrupa 25 indicações, totalizando 69%; a categoria referente a “registros orais” para indicar os instrumentos avaliativos, com seis ocorrências, totalizando 17%; e a categoria relativa a “observação”, com cinco indicações, perfazendo 14% do total. O maior percentual é de 69%, que agrupa as indicações que aludem “registros escritos”. A categoria que se refere a “observação” recebeu o menor número de indicações (14%).

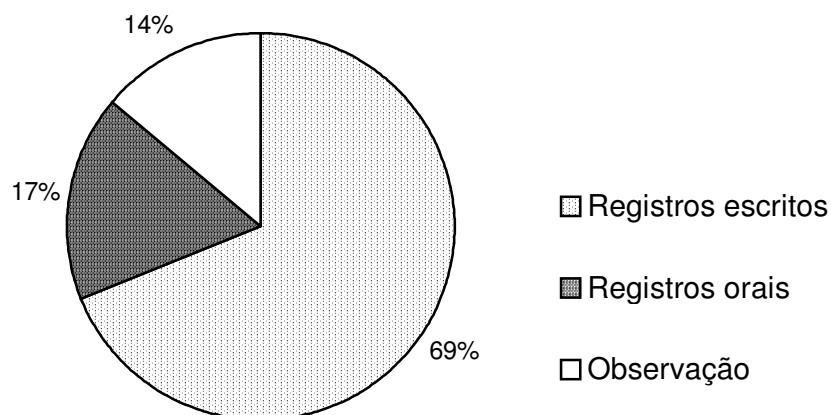


Figura 6.3 Distribuição dos percentuais das categorias que se referem a instrumentos avaliativos de 10 professores de um curso de Pedagogia

Na Tabela 6.6 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções fornecidas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito dos instrumentos utilizados para avaliar o aprender dos seus alunos. Nessa tabela são observadas 36 indicações classificadas em três categorias gerais. As três categorias são referentes a “registros escritos”, “registros orais” e “observação”.

TABELA 6.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

CATEGORIA	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	OCOR.	PROP.
Registros escritos	1. Instrumentos coletivos	7	0.19
	2. Instrumentos individuais	7	0.19
	3. Provas	6	0.17
	4. Instrumentos escritos	5	0.14
Registros orais	5. Instrumentos orais	4	0.11
	6. Socialização de atividades	2	0.06
Observação	7. Observação	5	0.14
TOTAL	7	36	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

A maior categoria cita os “registros escritos” e apresenta quatro indicações, sendo duas, “instrumentos coletivos” e “instrumentos individuais”, com sete

ocorrências cada, uma indicação, “provas” com seis ocorrências e uma, “Instrumentos escritos” com cinco ocorrências. A menor categoria se refere a “observação” contendo cinco ocorrências para a indicação “observação”.

Chama a atenção na categoria que se refere a “registros escritos” que as expressões usadas “instrumentos individuais” podem ser traduzidas como “provas” ou “instrumentos escritos” ou, ainda, “instrumentos coletivos” e vice-versa. O item 2 da categoria que se refere a “registros escritos” pode ser o item 3 e o item 4 e vice-versa, assim como o item 5 da categoria que se refere a “registros orais” pode ser o item 6 e vice-versa.

Na categoria que se refere a “registros orais”, onde estão apresentadas as verbalizações “instrumentos orais” e “socialização de atividades” também é possível aludir as produções individuais e ou coletivas. Na categoria que se refere a “observação” está apresentada a expressão “observação” com cinco indicações. Não fica explícito pela expressão “observação” o que realmente é observado em relação aos comportamentos e ou atitudes do aluno.

Na Tabela 6.7 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito da época de realização da avaliação. Nessa tabela são observadas 10 indicações classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias se referem a “tempo” no sentido de época de realização, e uma categoria se refere a “conteúdo” que é desenvolvido no período letivo.

TABELA 6.7

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE A ÉPOCA DE REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO, FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	OCOR.	PROP.
Tempo	1. Durante todo o processo	6	0.60
	2. De acordo com andamento dos trabalhos	2	0.20
	3. No término das unidades e no final da disciplina	1	0.10
Conteúdo	4. De acordo com o desenvolvimento do conteúdo	1	0.10
TOTAL	4	10	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Na categoria que se refere a “tempo”, vale destacar que “durante todo o processo” recebeu seis indicações, enfatizando que a avaliação faz parte dos processos de ensinar e aprender e que é possível vivenciar a avaliação em todos os momentos.

O item 2, “de acordo com o andamento dos trabalhos” da categoria que se refere a “tempo” mostra que não é definida data de avaliação, embora ela aconteça. O item 3, “no término das unidades e no final da disciplina” mostra que não há data definida, mas é determinada a época que acontece a avaliação.

Na categoria que se refere a “conteúdo” fica evidente que quem determina o período da avaliação é o assunto desenvolvido na disciplina.

O item 4, “de acordo com o andamento com o desenvolvimento do conteúdo” da categoria que se refere a “conteúdo”, também poderia ser o item 2 ou o item 3 da categoria que diz respeito a “tempo”.

Na Tabela 6.8 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia a respeito do uso dos resultados da avaliação do desempenho do aluno. Nessa tabela são observadas 17 indicações classificadas em duas categorias gerais. As duas categorias se referem a “aluno” e a “professor”.

A maior, que categoriza o “aluno”, aparece com nove ocorrências. A menor categoria indica o “professor”, com oito ocorrências.

TABELA 6.8

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES SOBRE O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO FEITAS POR PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIA	USO DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO	OCOR.	PROP.
Aluno	1. Perceber o crescimento do aluno	7	0.41
	2. Atender as necessidades do aluno	2	0.12
Professor	3. Perceber aspectos a melhorar do professor	8	0.47
TOTAL	3	17	1.00

TOTAL DE SUJEITOS: 10

Nove indicações se referem à categoria “aluno” com indicações sobre “perceber o crescimento do aluno”, com sete ocorrências, e “atender necessidades do aluno”, com duas ocorrências. É notável que pelas indicações sobre o uso dos resultados da avaliação de desempenho do aluno há preocupação com o processo de ensinar e aprender.

Na categoria que se relaciona a “professor” há oito ocorrências para a expressão “perceber aspectos a melhorar do professor”. Pela natureza da indicação é notável que o aluno não é mencionado nesse processo.

6.4 Procedimentos, instrumentos, época e usos dos resultados da avaliação num curso de Pedagogia possibilitam identificar equívocos em relação ao conceito de avaliação

Na Tabela 6.5, na categoria que se refere a “comportamentos do aluno”, entre as verbalizações “avaliar pelo crescimento do aluno”, “avaliar o rendimento do aluno é avaliar o fazer do professor”, “avaliar buscando mudanças” e “avaliar para próximas disciplinas se desenvolverem de forma melhor”, é possível perceber procedimentos que não se atêm ao contexto de vida dos alunos. Botomé e Rizzon (1997, p. 13) indicam que os procedimentos necessários para uma avaliação são os que prepararam o aluno para viver melhor com os julgamentos sobre seu desempenho no dia-a-dia. Um procedimento de avaliar necessita “preparar os envolvidos no processo de ensinar de aprender a viver melhor com os julgamentos sobre o seu desempenho e aprender a notar as conseqüências de seu comportamento no dia-a-dia”.

O item 4, da Tabela 6.5, a indicação “avaliar para próximas disciplinas se desenvolver de forma melhor” mostra uma insegurança por parte do professor ao avaliar. O sujeito C afirma: “Fico muito angustiada com a avaliação; avaliação é para a gente compreender como a turma está entendendo o que eu falo”. A literatura indica que os procedimentos necessitam ensinar ao aluno a corrigir seus erros, indicar melhores “caminhos” para o que fez ou ainda completar o que já fez. É possível então, avaliar somente o fazer do professor? Onde está a contribuição da avaliação para o aluno? A avaliação é uma medida do ‘fazer’ do professor? Há aprender para o aluno nessa concepção de avaliação?

Vale chamar a atenção para o fato de que quatro sujeitos não responderam a pergunta sobre os procedimentos e sobre a forma de avaliar. Será a falta de clareza

do professor? Será difícil alguém dizer seus procedimentos numa parte do processo de ensinar e aprender tão significativa quanto o comportamento de avaliar?

No que se refere aos instrumentos avaliativos é possível notar pela Tabela 6.6 no aspecto que categoriza “registros escritos” que medir, qualificar ou rotular é um momento de um processo de avaliação ou um aspecto do conceito, no que diz respeito ao uso de um recurso, muitas vezes sem sentido e arbitrário nos processos de ensinar e aprender. É importante destacar que provas e exames demonstram muito mais o que o aluno “não sabe” ou “não aprendeu” e possibilitam mais facilmente colocar a culpa sobre a não aprendizagem no aluno. Botomé e Rizzon (1997) e Skinner (1972) asseveram que o professor, nesse contexto, fica livre de qualquer responsabilidade sobre os processos de ensinar e aprender.

O item 7 da categoria que se refere a “observação” deixa evidente uma prática que envolve juízo e subjetividade na avaliação do professor. Essa avaliação, embora seja necessária, é complexa e arriscada porque é difícil extrair a consciência crítica de quem observa e de quem é observado. O importante é não dissimular comportamentos autoritários que não auxiliam o aluno a perceber quais seus erros ou onde estão seus erros. O importante é ter a clareza sobre: o que observar? Para que observar? O que fazer com o que é observado? Qual a resposta para o que é observado? Qual o retorno da observação?

Segundo os dados obtidos na Tabela 6.7 categoria que se refere a “conteúdo” é possível perceber um aspecto complicador da avaliação: “de acordo com o desenvolvimento do conteúdo” a natureza da verbalização não faz referência à conduta, ao comportamento do aluno e ou do professor. Vale questionar; qual o objetivo dessa avaliação? Quem está sendo avaliado? Qual o retorno para o aluno dessa avaliação em seu dia-a-dia? É importante salientar que avaliar a aprendizagem do aluno a partir de “conteúdos” nas palavras de Booth (1996, p. 144) “se corre o risco de formar ‘intelectuais bem formados’, mas incapazes de transformar a realidade na qual e para a qual trabalharão”.

Na Tabela 6.7, onde estão apresentadas as verbalizações a respeito do período da realização da avaliação, fica evidente um compromisso da maioria dos professores de estar constantemente acompanhando o processo de aprender do aluno. O que vale destacar é que, embora a escola tenha tempos definidos, o importante é não só avaliar constantemente, mas sim auxiliar o aluno a detectar o que está errado e a mudar o comportamento constantemente. Botomé e Rizzon

(1997, p. 31) afirmam: “acompanhar as transformações dos desempenhos dos alunos ao longo de um programa de ensino é a própria eficiência desse programa em relação aos objetivos de ensino”. Dito de outra forma, o professor necessita auxiliar o aluno a conferir seu desempenho a partir do contínuo exame e da conferência dos resultados que produz. Quando é dado o retorno dessa avaliação? Em que tempo o aluno obtém o retorno da conduta ou de um comportamento?

Criticar professores a respeito do que sabem fazer em avaliação é torná-los resistentes a participar das discussões. É necessário, portanto, respeitar a sensibilidade de trocar idéias e discutir o cotidiano, oportunizar tempo para reflexão e estudo para identificar que a avaliação na escola possui um significado muito diferente da avaliação no dia-a-dia, o que equivale perguntar se no cotidiano da vida não se está sempre experimentando descobrir soluções para os problemas. Então, por que a escola insiste em manter a avaliação com significado de contestação, provas de fracasso e periodicidade rígida, se na vida a avaliação tem “sabor” de recomeço, de fazer outras tentativas, de buscar o melhor? É importante, nesse sentido, identificar que avaliação é um processo dinâmico, de retroalimentação, e o desempenho do aluno é corrigido com ajuda precisa e contínua do professor. Retomando o conceito de Botomé e Rizzon (1997, p.15) de ser a avaliação “um aprendizado de avaliar qualquer desempenho no cotidiano” é importante que os professores retomem suas concepções sobre a avaliação para que esse momento de aprendizagem contribua para uma atuação eficiente e eficaz na vida dos futuros professores.

DECORRÊNCIAS DO CONHECIMENTO SOBRE O COMPORTAMENTO DE PLANEJAR DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM AS RESPONSABILIDADES DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Num país em que o índice de analfabetismo marca 16 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade, diversas são as perguntas que merecem ser respondidas. Isso não significa adotar um comportamento ingênuo em não reconhecer que existem muitas situações relacionadas a fatores econômicos, sociais, políticos e psicológicos que acompanham os alunos ao entrar na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...), como também não se trata de culpabilizar os professores. Como afirma Libâneo (2004), os professores não respondem sozinhos pelos insucessos escolares; “atrás deles” estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico etc. Mas, quem não quer ver as novas gerações aprendendo cidadania, dominando conceitos, desenvolvendo seus processos e habilidades de pensamento? E, quem não se decepciona com os números apresentados por meio das pesquisas dos órgãos competentes sobre os sucessos e os fracassos escolares ocorridos no ensino fundamental deste País?

Os dados sobre características pessoais e individuais relativos à idade, sexo, estado civil e formação na educação básica dos professores que ministram aulas em uma organização de ensino superior revelados se assemelham as características pessoais e individuais dos professores do ensino fundamental e médio do país (UNESCO, 2004). Foi possível verificar, embora a amostra não constituísse o conjunto total dos professores que ministram aulas nos cursos de Pedagogia do País, que o mesmo é formado por mulheres, que já constituíram suas próprias famílias, jovens e que na sua maioria freqüentaram o Curso Normal Magistério na educação básica (tabelas 3.1 e 3.2).

A análise dos dados referentes à escolha da profissão dos professores que ministram aulas em um curso de Pedagogia (Tabela 3.3), por meio de suas verbalizações, possibilita identificar critérios baseados em relações familiares na

escolha da profissão, provavelmente como decorrência da desvinculação do aspecto político a que a capacitação profissional está intimamente relacionada. Assim, o profissional adequadamente capacitado se tornará um elemento ativo nas situações de realidade e não um executor de técnicas e cumpridor de ordens, mas um profissional com papel político, responsável por tomar decisões e que necessita optar por alternativas de atuação que venham ao encontro das necessidades reais da população. Botomé e Kubo (2002) explicitam que a função e atuação do futuro profissional se transformarão num processo educativo, como um instrumento de mudança social, preparando novos profissionais para tomar decisões e para educar novas gerações.

Os dados apresentados sobre os processos de ensinar e aprender (tabelas 4.1 e 4.2) possibilitam identificar que os conceitos, as concepções dos professores a respeito desses processos são verbalizações genéricas, que se utilizam de linguagem metafórica para conceituar esses processos. A quantidade de expressões usadas para conceituar os processos de ensinar e aprender não esclarecem o significado desses conceitos, mas originam confusões semânticas que não elucidam com precisão os processos de ensinar e aprender e suas decorrências para a formação do futuro profissional (Botomé, 1987). Além disso, há uma ênfase e uma valorização dos fazeres do professor em detrimento de outros aspectos relacionados ao ensino superior que se reflete diretamente na qualidade da formação oferecida aos futuros professores do ensino fundamental.

A concepção que a maioria desses docentes tem sobre a função do professor e do aluno está muito provavelmente relacionada ao entendimento de que o professor sabe, detém o saber, e o aluno não sabe e, por isso, precisa aprender. Freire (1975), desde a década de 1960, assevera que como decorrência dessa concepção aumentam as possibilidades de se qualificar novos profissionais passivos, reprodutores das informações recebidas com dificuldades para identificar as possibilidades de desenvolver as necessidades sociais de sua comunidade, sociedade ou país. Fica configurada, dessa forma, uma preocupação com as decorrências do trabalho de formação de novos professores: as concepções desses professores formadores sobre os processos de ensinar e aprender possibilita que o futuro professor identifique as necessidades de sua comunidade, sua região, seu país? Quais as possibilidades de se instalar comportamentos que capacitem o profissional a lidar de forma mais satisfatória com os aspectos da realidade em que

deve atuar no futuro? Qual a possibilidade do novo profissional tomar decisões próprias e que atue em favor das necessidades reais da população?

Os resultados encontrados na caracterização das concepções de professor de um curso em Pedagogia sobre processos de ensinar e aprender, sobre objetivos de ensino e sua função no processo de ensinar e sobre o que seja avaliar aprendizagem do aluno fortalecem a necessidade de repensar comportamentos docentes, de rever conceitos e de desenvolver comportamentos capazes de tornar o ensino um instrumento que aproxime o conhecimento existente aos comportamentos necessários para que o aluno se relacione adequadamente com as demandas e necessidades da sociedade.

“Conhecimento, conteúdos significativos e competência do professor” não são os fins ou resultados que se precisa alcançar com o ensino. O conhecimento já produzido ou os “conhecimentos significativos” são os meios ou instrumentos para auxiliar o aluno a ser capaz de fazer algo com esses “conhecimentos significativos” ou a partir deles. Os sujeitos pesquisados não fazem referência ou indicam o real entendimento do que é necessário ao selecionar o que ensinar (Tabela 4.5), não se referem àquilo que o aluno deve saber fazer. Kubo e Botomé (2001) declaram que problemas decorrentes do uso de “conteúdos” como ponto de partida para selecionar o que ensinar, levam o professor a desprezar as necessidades da sociedade com a qual os novos profissionais irão se defrontar e, com isso, esses futuros profissionais tornam-se incapazes de transformar a realidade na qual e para a qual irão desenvolver suas atividades. Nesse sentido, é importante chamar a atenção às interrogações referentes às situações que o futuro profissional necessitará lidar após sua formação: o que deverá resultar das ações do sujeito quando estiver agindo no seu cotidiano? O que deverá estar apto a fazer? O que precisa aprender a fazer? É possível afirmar que o professor que souber responder essas questões terá mais condições de auxiliar os alunos, independente dos níveis e modalidades de ensino, a mudar sua relação com o meio de maneira eficaz.

Para avançar a discussão sobre as decorrências das concepções dos processos de ensinar e aprender é importante destacar que os professores indicam como fatores que facilitam ou dificultam para ensinar (tabelas 4.1 a 4.7) aspectos que não seriam os mais relevantes para os processos de ensinar e aprender: “gostar do que se faz”, “criatividade para chamar a atenção do aluno”, “relações de afeto entre professor e aluno”, “disponibilidade de material”. Verbalizações sobre os

aspectos que facilitam o ensinar seriam mais seguras se esses fossem indicados por meio de verbos que representassem comportamentos profissionais, como por exemplo, emitir respostas diferenciadas, sob condições variadas e, também, continuar mantendo a resposta aprendida mesmo quando ela produz conseqüências diferentes das produzidas originalmente, para identificar a coerência entre o tempo disponível de capacitação de um profissional com a realidade social, econômica e cultural da sociedade na qual irá atuar. Wruck (2004, p. 31) afirma que é preciso garantir que, além de estarem orientadas para a sociedade, suas necessidades e suas condições prospectivas, suas orientações “necessitam especificar o que o profissional precisa ser capaz de fazer em relação ao fenômeno, que é seu objeto de investigação e atuação do melhor modo possível o que cabe uma das dimensões constituintes de seu comportamento profissional”.

Os dados encontrados e apresentados nas tabelas 4.1 e 4.2 possibilitam contestar que a responsabilidade pelos processos de ensinar e aprender é do professor; cabe a ele garantir que a interação ensinar-aprender ocorra da maneira mais eficaz possível e, para tanto, ele necessita ter clareza sobre o que é um objetivo de ensino e sua função nesses processos. De acordo com Botomé (1997, p. 3), objetivos de ensino precisam ser exatamente as aptidões para as “ações fundamentais da população com a finalidade de lidar com as realidades diante das quais se encontra e de maneira a produzir o que realmente é significativo e de valor para a vida da população”.

Ao apresentar as concepções sobre objetivos de ensino dos professores entrevistados é importante caracterizar as decorrências dessas concepções sobre o trabalho desses professores. As tabelas 5.1 a 5.5, apresentadas no capítulo 5, indicam mais confusões semânticas, aparentes controvérsias e falsos questionamentos do que esclarecimentos e precisão nos processos que envolvem o conceito de objetivo de ensino. Botomé (1997) esclarece que objetivos de ensino são aquilo que se pretende alcançar por meio de processos de ensinar e aprender e que a função de uma organização de ensino superior é capacitar pessoas para atuarem na e para a sociedade, com diferentes finalidades e de modo coerente com os conhecimentos anteriormente produzidos. Diante disso, é possível afirmar que objetivos de ensino necessitam, no mínimo, estar relacionados aos comportamentos que um profissional apresentará no seu exercício profissional. Essa afirmação tem

sua validade confirmada quando assumido o pressuposto de que atuações profissionais são compostas por comportamentos de pessoas.

Os resultados encontrados nas tabelas 5.1 a 5.5 ainda remetem à necessidade de avançar nas concepções de ensino na organização de ensino superior. Botomé (1997) apresenta duas concepções de ensino na organização de ensino superior. Primeiro, ensinar como apresentação de informações existentes e tendo como ponto de partida para desenvolver o ensino, o conhecimento existente e acessível. Segundo, ensinar como capacitação metodológica e cultural para transformação da realidade social existente, sendo o ponto de partida os aspectos da realidade com os quais cada profissional deverá estar apto a lidar. Para capacitar os profissionais a lidarem com a realidade, o autor apresenta uma seqüência de etapas para planejar e realizar ensino, a partir da descoberta de comportamentos significativos para a vida humana e que devem se constituir em objetivos de ensino. Ainda de acordo com Botomé (1987), é importante a descrição de cada um dos componentes do comportamento, de maneira a explicitar quais as ações que o aluno deverá realizar, sempre considerando os aspectos da realidade e os resultados significativos para a vida pessoal e para os demais. Nesse sentido, um aspecto que precisa ser considerado no planejamento e na realização do ensino é o compromisso do professor com o novo ponto de partida do ensino, centrado na situação concreta do aluno, na compreensão da realidade, a fim de fundamentar uma formação mais ampla dos futuros professores do ensino fundamental.

A identificação e a sistematização de comportamentos necessários para a capacitação do professor possibilitam melhorar a qualidade de ensino por diferentes razões. Primeiro, porque por meio desse conhecimento, é possível detectar comportamentos relevantes e significativos, em relação à abrangência, à natureza e demais características de situações de maior probabilidade com as quais um professor irá se defrontar em seu exercício profissional. Segundo, porque a descoberta de tais comportamentos possibilita a sua organização quanto às suas próprias características, ou seja, possibilita organizar comportamentos que apresentam maior grau de complexidade, e aqueles que apresentam maior grau de especificidade. As decorrências que se seguem são a possibilidade de estabelecimento de objetivos que expressem comportamentos profissionais mais complexos, mais abrangentes e mais gerais, e de objetivos de menor complexidade, menor abrangência, mais específicos, bem como a base para o desenvolvimento de

programas que criam condições para que os processos de ensinar e aprender ocorram de melhor forma possível (Joly, 1994; Nascimento, 1998; Stefane, 1996; Zaniolo, 1995).

Os resultados apresentados nas tabelas 6.1 a 6.8, em que foram apresentados os aspectos norteadores da avaliação, possibilitam mostrar que o professor necessita avançar na concepção de avaliação para um ensino de qualidade para formar os futuros professores de ensino fundamental. É importante perceber que a avaliação numa organização de ensino deve ser um exercício para aprender avaliar qualquer situação da vida seja profissional ou cotidiana. Botomé e Rizzon (1997) indicam que é necessário exercitar a capacidade de verificar sempre com rapidez e adequação o que é feito e corrigir tão logo seja percebido algum problema com a ação desenvolvida ou com os efeitos que ação provoca. Para tanto, é necessário estar em constante estudo, revisar e refazer as ações tantas vezes quantas forem necessárias, porque aprender a verificar a adequação do próprio desempenho é algo que precisa ser feito junto com a aprendizagem de qualquer objetivo de ensino.

Os dados apresentados sobre os comportamentos de planejar ensino de professores provavelmente possibilitarão aumentar a reflexão sobre esses comportamentos e favorecerão a obtenção de mais esclarecimentos que propiciem realizar modificações tanto desses comportamentos quanto em outras instâncias de uma organização de ensino superior. É importante ter presente que as organizações de ensino, de acordo com Booth (1996), se localizam num complexo de relações econômicas, políticas, culturais, sociais e os resultados do trabalho desenvolvido nessas organizações repercutem na sociedade, por meio dos profissionais que ela prepara. A partir dessa afirmação, é possível inferir que o trabalho educativo necessita considerar na sua trajetória aquilo que deve ser feito pelo aluno ao concluir o curso, com o que lhe é ensinado. Isso facilitará a aprendizagem dos comportamentos eficientes para a solução dos problemas profissionais. Possibilitará também, aos novos professores, o aperfeiçoamento do modo de viver e de atuar, no sentido de favorecer a melhoria das condições de vida das pessoas e da sociedade.

Ainda de acordo com Booth (1996), tais comportamentos dos responsáveis pelo processo educativo exigem o exame das necessidades externas à organização de ensino. A partir do exame dessas necessidades é que poderá ser relacionado o tipo de conhecimento necessário para a obtenção de comportamentos adequados

para a correção dos desvios sociais e de atendimento as necessidades nas mais diferentes âmbitos em que possam ocorrer. Isso poderá possibilitar o preenchimento das lacunas existentes no próprio conhecimento acerca de como lidar com as necessidades que a comunidade poderá apresentar.

É importante que sejam apresentadas as limitações desse trabalho. Uma dessas limitações provavelmente tenha sido o período em que foram realizadas as entrevistas (do final de maio à primeira quinzena de julho) com os professores que ministram aulas em um curso de Pedagogia de uma organização de ensino superior. As entrevistas foram agendadas para o final do primeiro semestre letivo de 2004. Esse período é caracterizado pelo acúmulo de atividades dos professores com relação aos trabalhos de encerramento de semestre letivo (elaboração e correção de trabalhos, avaliações finais, e exames denominados respectivamente “G2” e “G3” e, conseqüentemente, o encerramento dos diários de classe). Outra limitação que merece ser destacada foi o fato de haver muita proximidade de relacionamento entre a pesquisadora e os professores responsáveis pela formação dos novos professores do ensino fundamental, transformando a entrevista, em alguns momentos numa conversa mais informal do que uma reflexão sobre os assuntos discutidos.

O exame das relações entre comportamentos de ensinar, concepções de ensino e de planejar ensino (tabelas 4.1 a 4.7) desenvolvidas na pesquisa indicam que as mesmas são insuficientes para responder as exigências requeridas para realizar um ensino que aumentem as possibilidades de que novos professores sejam capazes de transformar o que aprenderam em comportamentos socialmente significativos. Os dados das tabelas 5.1 a 5.5 possibilitam caracterizar e avaliar que ao professor de uma instituição de ensino superior faltam comportamentos fundamentais para sua prática docente. Fica evidente que o professor reproduz e mantém uma prática que tem se mostrado insuficiente para capacitar novos professores a intervir nos problemas que a sociedade apresenta.

Este estudo não constitui uma explanação completa do fenômeno estudado, mas provavelmente se revela uma contribuição para promover, na organização, estudos sobre planejamento de ensino eficaz. Os dados possibilitam identificar a necessidade de aperfeiçoar o ensino do curso de Pedagogia e indicam a necessidade de derivar ações específicas de execução de programas de intervenção para compensar deficiências. Parece ser evidente a necessidade de uma contribuição para a elaboração de uma proposta que efetivamente contribua

para a melhoria do ensino de uma organização de ensino superior, que conseqüentemente trará benefícios para todas as modalidades e níveis de educação. Esses grupos de estudos provavelmente responderiam novas perguntas, tais como: que comportamentos o professor necessita aprender para melhorar sua atuação profissional? Quais objetivos comportamentais relevantes os professores responsáveis pela formação de professores precisam aprender no processo de ensinar para qualificar professores capazes de intervir de maneira adequada no contexto diário de seu campo de atuação? Responder a essas e outras perguntas, necessariamente implica ser capaz de realizar pesquisas e, a partir delas, derivar conhecimento e tecnologia suficientes para promover desenvolvimento científico e tecnológico compatível com as necessidades de um País que apresenta características econômicas, sociais, culturais e educativas tão diversificadas.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Ivete Ana Schmitz. *Ensino de engenharia: comportamentos profissionais de engenheiros-professores em relação aos processos de ensinar e de aprender em nível superior*. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Carlos, São Carlos. SP.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: _____. (org.) Conselho Federal de Psicologia *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988, p. 273-297.

_____. *Como decidir o que ensinar*. Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional. São Carlos, 1987.

_____; KUBO, Olga Mitsue. Responsabilidade Social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, jan./jun, 2002, 6(1) p.31-110.

_____. Sobre a noção de comportamento In: FELTES, H.P.M.; ZILLES, U. *Filosofia: diálogo de horizontes*. (685-708). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____; RIZZON, Luiz Antonio. Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem de um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*. Caxias do Sul, v.30 n.1 p. 7-34, jan/jun, 1997.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DUSO, Lucy Mary. *Desfragmentação do conhecimento pelo aluno futuro professor: limites e possibilidades para a formação docente*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FERNÁNDEZ, Alícia. *O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira. Responsabilidade das universidades mineiras em relação ao sistema educacional. *Educação Brasileira*, v. 2,1 n.42, jan./jun.1999.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*: Petrópolis: Vozes, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico, 2000: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro, IBGE, 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).

KUBO, Olga Mitsue.; BOTOMÉ, Silvio Paulo. A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. **In:** BRANDÃO, M.Z.S. et al. (orgs.) *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação*. v. 11, Santo André: ESETEC, 2003.

_____. _____. *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. Curitiba: Interação, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **In:** *Educação Brasileira*, v.21, n. 42, jan. jun. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Produção de saberes na escola: Suspeitas e apostas*. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art-producao_de_saberes.asp>. Acesso em 20 mar.2004.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

MATOS, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar, **In:** ALENCAR, Eunice Soriano de (org). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGER, Robert Frank. *A Formulação de objetivos de ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 7.ed. 1987

NASCIMENTO, Regina Cristiane. *Programa de jogos e brinquedos como condições de ensino para desenvolver movimentos de escrita em crianças com paralisia cerebral*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

REBELATTO, J R e BOTOMÉ. *Fisioterapia no Brasil: Fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. 2.ed. São Paulo: Manole, 1999.

SÉGUIN, Elida (Org.). *O direito do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Luen Júris, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EDUSP, 1975.

STEFANE, Cláudia Aparecida. *Ensino de comportamentos básicos de basquetebol para crianças portadoras de Síndrome de Down*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).

SILVA, Ana Maria Costa e. *A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas em formação*. n.72- Campinas, ago. 2000. p.89/109. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: abr.2003.

TARDIF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Campinas: Sociedade, v.21, n.73 (p. 209-244), dez. 2000.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 15.ed. São Paulo: Papirus,1995.

WRUCK, Daianne Françoise. *Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo*. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.

ZANELLI, José Carlos. *Formação e atuação do psicólogo organizacional: uma revisão da literatura*. *Temas em Psicologia*. n. 1, Florianópolis: UFSC,1995.

ZANÍOLO, Leandro Osni. *Motricidade humana e tecnologia educacional: aplicação de procedimentos de dança em crianças portadoras de Síndrome de Down*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC, 2000.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento.....	12
Figura 1.2	Componentes das três classes de comportamentos envolvidos no processo “ensino aprendizagem”.....	24
Figura 4.1	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia.....	42
Figura 4.2	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de aprender de 10 professores de um curso de Pedagogia..	44
Figura 4.3	Distribuição dos percentuais das categorias a respeito do que 10 professores consideram ao selecionar o que ensinar num curso de Pedagogia.....	54
Figura 4.4	Distribuição dos percentuais das categorias a respeito dos aspectos facilitadores para ensinar feitos por 10 professores de um curso de Pedagogia.....	56
Figura 4.5	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem a dificuldades para ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia.....	58
Figura 5.1	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à concepção de objetivo de ensino de 10 professores de um curso de Pedagogia.....	67
Figura 5.2	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que o professor leva em conta ao elaborar objetivos de ensino feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia	71
Figura 5.3	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem à participação dos objetivos de ensino no ensinar de 10 professores de um curso de Pedagogia	72
Figura 6.1	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que considera ao avaliar a aprendizagem do aluno de 10 professores de um curso de Pedagogia	83
Figura 6.2	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem ao que considera ao avaliar a disciplina, feitas por 10 professores de um curso de Pedagogia.....	85
Figura 6.3	Distribuição dos percentuais das categorias que se referem a instrumentos avaliativos de 10 professores de um curso de Pedagogia	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.1 - Etapas básicas (representadas em esquema) de comportamentos de docentes para caracterizar uma seqüência geral de ações ao planejar e realizar ensino	21
TABELA 2.1 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre função de ensinar feitas por professores de um curso de pedagogia	30
TABELA 3.1 - Características dos professores que ministram aulas em um curso de graduação em pedagogia de acordo com sexo, idade, estado civil, quantidade de filhos e atuação em outra organização	32
TABELA 3.2 - Características de 10 professores de um curso de pedagogia em relação ao regime de trabalho, tempo de atuação, cursos que ministra aulas na organização e formação profissional	34
TABELA 3.3 - Distribuição de ocorrências e proporções dos motivos da escolha da profissão relatadas por professores de um curso de pedagogia ...	35
TABELA 4.1 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores de um curso de pedagogia sobre o que entendem por ensinar.....	43
TABELA 4.2 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores de um curso de pedagogia sobre o que entendem por aprender	45
TABELA 4.3 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre função de ensinar feitas por professores de um curso de pedagogia	52
TABELA 4.4 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre exigências para ensinar feitas por professores de um curso de pedagogia.....	53
TABELA 4.5 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre o que professores de um curso de pedagogia levam em conta ao selecionar o que ensinar	55
TABELA 4.6 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre aspectos facilitadores para ensinar feitas por professores de um curso de pedagogia.....	58
TABELA 4.7 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre dificuldades que o professor de um curso de pedagogia enfrenta para ensinar.....	59
TABELA 5.1 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores de um curso de pedagogia sobre o que entendem por objetivo de ensino.....	68
TABELA 5.2 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre características que os objetivos de ensino devem ter feitas por professores de um curso de pedagogia	69
TABELA 5.3 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre o que o professor leva em conta ao elaborar objetivos de ensino, feitas por professores de um curso de pedagogia	72
TABELA 5.4 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre a participação dos objetivos de ensino no ensinar feitas por professores de um curso de pedagogia	73

TABELA 5.5 - Distribuição de ocorrências e proporção sobre a importância dos objetivos de ensino para o trabalho docente feitas por professores de um curso de pedagogia	74
TABELA 6.1 - Distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre concepção de avaliação, feitas por professores de um curso de pedagogia.....	81
TABELA 6.2 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre a finalidade de avaliar a aprendizagem do aluno, feitas por professores de um curso de pedagogia	82
TABELA 6.3 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre o que considera ao avaliar a aprendizagem do aluno, feitas por professores de um curso de pedagogia	84
TABELA 6.4 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre o que considera ao avaliar a disciplina, feitas por professores de um curso de pedagogia.....	86
TABELA 6.5 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre os procedimentos e sobre a forma de avaliar do professor feitas por professores de um curso de pedagogia	91
TABELA 6.6 - Distribuição de ocorrências e proporções feitas por professores de um curso de pedagogia sobre os instrumentos avaliativos	92
TABELA 6.7 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre a época de realização da avaliação feitas por professores de um curso de pedagogia.....	93
TABELA 6.8 - Distribuição de ocorrências e proporções sobre o uso dos resultados da avaliação da aprendizagem do aluno feitas por professores de um curso de pedagogia	94

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA: PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 1 Sexo
- 2 Estado civil
- 3 Ano em que nasceu
- 4 Que curso escolheu no Ensino médio? Graduação? Pós-Graduação? Mestrado?
- 5 Você realiza cursos de formação?
- 6 Quais as razões que o levaram a ser professor?
- 7 Você iniciou a carreira do magistério em que modalidade de educação?
- 8 Atualmente, você trabalha em educação em outra instituição ou escola?
- 9 Antes de ser professor nessa instituição, você já trabalhava com educação? Tempo?
- 10 Há quanto tempo você atua no curso de Pedagogia?
- 11 Você tem algum fato que considera significativo contar com relação a sua carreira profissional?

- 12 O que você entende por aprender?
- 13 O que você entende por ensinar?
- 14 O que você leva em conta ao selecionar o que ensinar?
- 15 Quais os fatores facilitadores no seu trabalho ao ensinar?
- 16 Quais são as dificuldades ou problemas que você enfrenta no seu trabalho ao ensinar?
- 17 O que você considera como exigência para você e para o aluno para ensinar num curso de formação de professores?
- 18 Qual seu “papel” ao ensinar?

- 19 O que você entende por objetivos de ensino?
- 20 Em que os objetivos de ensino participam do ensinar?
- 21 Qual é a relação entre objetivos de ensino e ensinar?
- 22 O que você leva em conta ao decidir os objetivos de ensino?
- 23 Que característica(s) deve ter um objetivo de ensino?
- 24 Que importância tem um objetivo de ensino para o seu trabalho docente?

- 25 Você elabora o plano de ensino de sua disciplina?
- 26 O que você considera ao elaborar o plano de ensino de sua disciplina?
- 27 No que você utiliza o plano de ensino de sua disciplina?
- 28 Que aspectos do plano de ensino você utiliza?
- 29 O que você mudaria no seu plano de ensino?
- 30 Que elementos você elenca para considerar um bom plano de ensino?

- 31 O que você entende por avaliação?
- 32 Com que finalidade você avalia a aprendizagem do aluno?
- 33 O que você leva em conta ao avaliar a aprendizagem do aluno?
- 34 Que instrumentos você utiliza para avaliar a aprendizagem do aluno?
- 35 Para que você usa os resultados da avaliação da aprendizagem do aluno?
- 36 Quais são as exigências do professor para avaliar a aprendizagem do aluno num curso de formação de professores e professoras?
- 37 O que você leva em conta ao avaliar a disciplina que ministra? (clima, relações, qualidade dos trabalhos, objetivos alcançados, propostos, necessidades, tempo).
- 38 Você avalia seus procedimentos e sua forma de ensinar?
- 39 Qual é o propósito dessa avaliação?
- 40 Em que época realiza essa avaliação?

ANEXOS

ANEXO 1

DENOMINAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA, DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODOS, CARGA HORÁRIA E NATUREZA DE ESTUDO EM 2004

Período	C/h.Teo.	Natureza de estudo ³	Disciplinas
1º	60	1	Sociologia Geral
1º	60	3	Metodologia Científica
1º	60	2	Língua Portuguesa
1º	60	1	Filosofia
1º	60	1	Introdução à Economia
2º	60	1	Filosofia da Educação I
2º	60	1	Sociologia da Educação I
2º	60	2	Língua Portuguesa II
2º	60	1	Psicologia da Educação I
2º	60	1	Biologia Educacional
3º	60	1	Psicologia da Educação II
3º	60	1	Filosofia da Educação II
3º	60	1	História da Educação I
3º	60	3	Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação I
3º	60	1	Sociologia da Educação II
4º	60	1	Antropologia Social
4º	60	1	História da Educação II
4º	60	2	Didática I
4º	60	2	Estrutura e Func. do Ensino Fundamental e Médio I
4º	60	2	Informática na Educação
5º	60	2	Didática II
5º	60	2	Prática de Ens. nas Séries do Ensino Fundamental I
5º	60	2	Estrut. e Func. da Ed. Infantil e Ensino Fundamental
5º	60	4	Teoria e Metodologia da Alfabetização I
5º	60	1	Fundamentos da Educação Especial
6º	60	1	Psicologia do Desenvolvimento Infantil
6º	60	2	Linguística
6º	60	4	Teoria e Metodologia da Alfabetização II
6º	60	4	Teoria e Metodologia da Educação Física
6º	60	4	Prática de Ens. nas Séries do Ensino Fundamental II
6º	60	2	Literatura Infantil
7º	60	4	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática
7º	60	4	Teoria e Metodologia do Ensino de Português
7º	60	4	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências
7º	60	4	Teoria e Metodologia de Estudos Sociais
7º	60	4	Teoria e Metodologia da Expressão Artística
7º	60	4	Prática Ens. nas Séries Iniciais Ens. Fundamental III
8º	60	4	Teoria e Metodologia da Educação de Adultos
8º	120	4	Prática Ens. nas Séries Iniciais Ens. Fundamental IV
8º	30	2	Informática na Educação II
8º	60	2	Comunicação Social
Total	2460		

³ 1- conhecimento sobre a dimensão cultural, filosófica, social, política e econômica da educação, 2- conhecimento pedagógico, 3- conteúdos que embasam as ações no campo da pesquisa, conhecimentos específicos da modalidade da educação básica, 4- conhecimentos específicos da modalidade da educação básica.