

Memórias da Prática de Ensino*

Anna Maria Pessoa de CARVALHO*

No princípio era a Didática Especial. Uma Didática Especial muito mais sedimentada nos conhecimentos empíricos e pessoais do professor que a ministrava do que baseada em um corpo de conhecimentos sobre o ensino do conteúdo específico.

A Prática de Ensino nasceu quando o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 292/62, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de Licenciatura, substituindo, então, a Didática Especial pela Prática de Ensino e introduzindo de forma obrigatória os Estágios Supervisionados (Castro, 1974).

Nessa mesma época, foi estabelecida a reforma universitária brasileira (1969). Nessa reestruturação, deu-se a primeira ruptura na Prática de Ensino, pois em algumas universidades esta disciplina ficou a cargo das Faculdades ou Departamentos de Educação e em outras, nos Institutos ou Departamentos de Conteúdo.

Em função da localização espacial ocorreu uma diferenciação na estrutura da disciplina que estava nascendo. Naquelas universidades em que ela ficou junto à Faculdade de Educação, recebeu toda uma influência do conteúdo e das pesquisas educacionais, principalmente da Didática, pois estas duas disciplinas sempre estão juntas num mesmo departamento; naquelas em que a Prática de Ensino instalou-se nos Institutos de Conteúdo, foram as disciplinas de conteúdo específico que a influenciaram.

Não saberia dizer com precisão, a relação qualitativa entre esses dois tipos de curso de Prática de Ensino, mas isto ocorre em grandes universidades como a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Federal de Brasília e mesmo em alguns cursos da USP (Artes, Enfermagem, e Educação Física). A importância da consciência desta ruptura está em procurarmos escutar os professores que vêm ministrando esses cursos, saber como os mesmos foram desenvolvidos nestes vinte anos, quais os prós e os contras destes dois tipos de influência. Os Encontros de Prática de Ensino devem possibilitar esta discussão e têm de fazer um esforço para trazer os professores responsáveis por esta disciplina nos Institutos, se quisermos

* Trabalho apresentado na mesa-redonda sobre "Memórias da Didática e Prática de Ensino", no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte - 3 a 6 de outubro de 1989.

** Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

realmente discutir todos os problemas da Prática de Ensino referentes aos cursos de Licenciatura.

Uma segunda ruptura se deu quando a Prática de Ensino foi estruturada: Prática de Ensino com Estágios Supervisionados ou somente sob a forma de Estágios Supervisionados.

A diferença é muito grande, eu diria brutal mesmo, porque o estágio, quando bem feito, quando promove a relação teoria-prática, é uma atividade muito significativa na formação do futuro professor. O estágio deve trazer para a Faculdade a realidade da sala de aula de 1º e 2º graus e levar para dentro das escolas secundárias os professores de Prática de Ensino. Esta inter-relação, esta ida e vinda, deve proporcionar a discussão teórica do que acontece na prática e mostrar a dimensão prática das inovações teóricas propostas pela comunidade científica.

Nos cursos de formação de professores nos quais só encontramos Estágios Supervisionados, sem um horário para as aulas de Prática de Ensino, isto não ocorre. Nem mesmo quando encontramos professores abnegados que acompanham seus alunos por toda uma cidade, de manhã, à tarde e à noite, assistindo as aulas e dando orientação. Visitei muitas universidades que têm esta estrutura e discuti com muitos professores que trabalham nestas condições. As observações são sempre as mesmas: *"eu não tenho um lugar para discutir o geral, para unir todas as aulas dadas e dar um significado global"*; *"eu não consigo planejar a troca de experiência entre os estagiários: quando assisto a uma aula e vejo coisas erradas me é impossível fazer com que esse aluno troque experiência com um outro que está repetindo o mesmo erro"*.

Uma situação muito pior, vergonhosa mesmo, que não é a parte boa das "Memórias", mas que tem de ser lembrada, tem de ser dita, é o que encontramos em inúmeras escolas de formação de professores onde o Estágio Supervisionado fica a cargo de uma Coordenadoria, que, sozinha, organiza os estágios de 50, 100 até 500 estudantes. Nestes casos, os alunos são jogados nas escolas de 1º e 2º graus, sem saber o que ver e o que fazer, só preocupados com as assinaturas, pelos professores, das fichas de frequência que lhes darão a possibilidade de obter os créditos correspondentes ao estágio. É impossível pensar na formação de um profissional na qual ele possa, sozinho, no seu estágio, fazer a síntese de dois grandes campos de conteúdo: todo o conteúdo específico das disciplinas ministradas nos Institutos e todo o conteúdo pedagógico ensinado nas Faculdades de Educação.

A realidade para esses alunos é bem outra. Eles, na verdade, não fazem a prática de ensino, eles só observam os outros praticarem um ensino, isto é, eles vêm a prática de outra pessoa, não praticam nada.

Este ponto no desenvolvimento da Prática de Ensino é uma memória negra, mas que precisa ser pensado e discutido, se quisermos dar um salto qualitativo nos nossos cursos de formação de professores e especialmente, agora, quando estamos pensando numa reformulação das Licenciaturas.

Agora passamos para a parte cor-de-rosa: a "*Memória*" dos professores de Prática de Ensino com Estágios Supervisionados que trabalham numa Faculdade ou Departamento de Educação. Esta disciplina foi estruturada para ser o elo de ligação entre a teoria estudada na universidade e a prática das escolas de 1º e 2º graus, além de ser a síntese dos conteúdos específico e pedagógico (Carvalho, 1988), o que vem sendo realizado na Prática de Ensino de inúmeras universidades, por inúmeros colegas meus.

A construção dos cursos de Prática de Ensino para as diversas Licenciaturas sofreu influência de três fatores: o estágio supervisionado; as características do professor de Prática de Ensino e a procura de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino do conteúdo a ser transmitido. Estes três fatores, na verdade, estão muito entrelaçados, cada um deles influenciando os outros dois e por eles sendo influenciado.

Os estágios nos puseram na sala de aula de 1º e 2º graus. Muito mais do que entrar em contato com uma realidade que já conhecíamos, pois quase todos nós fomos professores secundários, vimos nosso aluno dando aula e constatamos a diferença entre o que é ser um ótimo aluno na universidade e ao mesmo tempo ser um péssimo professor nas escolas de 1º e 2º graus. Esta situação contraditória provocou a agonia de muitos professores de Prática de Ensino e fez com que pensassem muito nas bases teóricas do que seja formar um professor (Carvalho, 1989), na sua própria prática docente e nos problemas de avaliação de seus alunos. Esta é uma dimensão essencial do estágio: este influenciando o professor de Prática de Ensino e fazendo com que ele reflita sobre a relação teoria-prática em dois campos distintos, mas complementares: o da formação de professores e o da construção de um corpo de conhecimentos específicos sobre ensino de um conteúdo.

Outro fator importante na estruturação da Prática de Ensino é a formação profissional de seus professores. Um trabalho de Krasilchik (1983) mostrou que 96,5% destes professores já lecionaram ou lecionam também nos 1º e 2º graus. Eles têm um "*saber fazer*" muito grande, todos eram (são) bons professores de suas disciplinas específicas e por isso mesmo foram convidados a ser professores de Prática de Ensino.

Mas é grande a diferença entre dar aulas de Física e dar aulas de Prática de Ensino de Física. A questão principal recai em: como abstrair deste "*saber fazer*" os pontos gerais, para não transmitir somente uma experiência pessoal?

Inicialmente, nós professores de Prática de Ensino procuramos na Didática um ponto de apoio teórico. Nesta época a Didática, como pôde ser visto pelas participações das professoras Amélia Domingues de Castro e Marli André, que me precederam, estava dominada por um tecnicismo muito grande. Sob essa influência passamos a adaptar as técnicas didáticas ao ensino do nosso conteúdo. Ensinávamos, então, como fazer um plano de aula, como elaborar uma lista de objetivos, como preparar uma avaliação, etc.

Em pouco tempo, sentimos a irrealidade desta situação de ensino e principalmente tomamos consciência de que estávamos perdendo o cerne da questão: o que é e como é que se ensina Física (ou História ou Biologia...) no 2º grau? Esta insatisfação na aplicação do conteúdo da Didática à Prática de Ensino foi outro fator importante na busca de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um dado conteúdo.

No fim da década de 70, começo de 80, temos a formação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Concomitante aos cursos de Pós-Graduação em Educação, começaram a aparecer os cursos de Pós-Graduação em co-nhecimento específico. Assim foram formados: o curso de Pós-Graduação em ensino de Ciências - modalidade Física, um convênio entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Física da Universidade de São Paulo; as áreas de concentração em ensino de Física, nos cursos de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal Fluminense; a área de concentração em ensino de Ciências, no Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; os cursos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC/SP e na UNICAMP; e o curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, na UNESP/Rio Claro.

Além de todos esses cursos, formando pessoal, elaborando pesquisas e produzindo conhecimentos, ainda temos vários professores buscando, nos cursos de Pós-Graduação em Educação, o aprofundamento no campo de ensino de um conteúdo.

Usando como fonte os catálogos **Teses em Educação**, publicados pela ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -, fiz um levantamento do número de dissertações e teses que foram defendidas, tendo por objeto de pesquisa o ensino de um conteúdo específico (tabela 1), somente nos cursos de Pós-Graduação em Educação.

Dissertações e Teses na FEUSP sobre o ensino

	1983	1984	1985	1986	1987	Total
Física	2	2	3	1	4	12
Português	3	6	5	4	5	13
Ed. Artística	1	1	1	1	1	5
Matemática	4	6	5	7	9	33
Prát.de Ensino	1	1			1	3
História	1	2	2		3	8
Biologia	1	1			1	3
Ciências		3	1		3	7
Geografia	1	1	4		1	6
Líng. Estrang.		2		3	1	6
Filosofia		1	2	1		4
Ed. Física		1	2	1		4
Geologia					1	1
Química		1	1			3
Estudos Sociais		1	2		1	4
Total	14	27	27	17	33	118

Vemos, pela tabela acima, que a maior concentração se dá na área de Matemática. São os professores de Matemática procurando na Educação o referencial teórico para aprofundar e sistematizar o conhecimento sobre o ensino de Matemática (além do Pós-Graduação em Educação Matemática de Rio Claro - SP).

O segundo pólo de concentração é em Português. Temos de ressaltar que não incluímos nesta contagem nenhuma tese ou dissertação referente a alfabetização, pois estas poderiam ser escritas por pedagogos. Neste grupo estão os trabalhos sobre o ensino de Português, ao nível das quatro últimas séries do primeiro grau e do segundo grau. São os professores de Português procurando levantar questões e resolver problemas sobre o ensino de seu conteúdo.

Em terceiro lugar encontramos as dissertações e teses na área de Física. Este dado é interessante, uma vez que nessa área concentra-se o maior número de pós-graduações em ensino de conteúdo específico - São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

As outras cinquenta dissertações e teses estão distribuídas pelos diversos conteúdos, como podemos observar na tabela acima.

Esta busca de aprofundamento teórico sobre as questões de ensino de um conteúdo não representa somente um anseio nacional. Ela está dentro de um amplo contexto internacional, refletido por inúmeras revistas de circulação internacional sobre

ensino (somente na área de ensino de ciências temos mais de dez importantes revistas) e de congressos internacionais que procuram sistematizar o conhecimento produzido nas áreas específicas.

É sob essas influências que hoje a Prática de Ensino se encontra. Sendo atualmente a única disciplina integradora entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico nos cursos de Licenciatura, sua responsabilidade é muito grande para a formação dos futuros professores.

Bibliografia

- CASTRO, A.D. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, nº 100, p. 627-52, out/dez 1974.
- CARVALHO, A.M.P. A Prática de ensino e o Estágio supervisionado: conceitualização. In: CARVALHO, A.M.P., coordenadora **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. SP, Pioneira, 1988, p. 35-9.
- CARVALHO, A.M.P. Formação de professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático repressivo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, nº 5, p. 432-4, maio 1989.
- KRASILCHIK, M. A formação dos professores de Prática de ensino. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino 1, São Paulo, 1983. **Atas**. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, SP, 1983, vol. 1, p. 117-25.