

## AGRADECIMENTOS

---

O esforço de muitas pessoas contribuiu para a realização deste trabalho:

Agradeço:

ao permanente apoio afetivo dos meus familiares, em especial ao meu marido, filhos e irmãs;

à grande colaboração da Dra. Dalva Maria Martins Macedo, minha orientadora, que tornou possível este trabalho;

ao apoio e carinho constantes das amigas D. Lêda Jesuino dos Santos e Maria Ornélia Silveira Marques;

ao apoio e colaboração em todos os momentos da amiga Rita Meira Lessa;

à participação dos meus alunos de Prática de Ensino de Ciências Humanas;

à compreensão do Professor Francisco Aldo Oliveira e da Professora Yvone Amélia Oliveira, diretor e vice-diretora do Colégio onde ensino, por terem permitido flexibilidade no meu horário de trabalho, possibilitando assim, que este trabalho fosse realizado;

à colaboração da Profa. Therezinha Teixeira Guimarães na tradução da Sinopse;

à efetiva ajuda da colega Coriolinda Vas  
concelos de Carvalho, sem a qual, este tra  
balho não seria concluído;

à ajuda na organização das referências bi  
bliográficas a Zuleica Palmerin Freitas;

à disponibilidade e efetiva ajuda na revi  
são da colega Cleuza Nogueira e Rosa;

ao eficiente trabalho datilográfico de Lau  
ra Maria Rios dos Santos;

à ajuda na revisão datilográfica das cole  
gas Jandira Maria Ribeiro Santos e Nilza  
Maria Souza Santos;

a todos aqueles que direta ou indiretamente  
contribuíram para a realização deste traba  
lho.

## SINOPSE

O presente estudo teve por objetivo identificar dificuldades relativas à efetividade do ensino de Estudos Sociais, no que se refere ao progresso das Ciências Humanas, destacando a hierarquização e integração dos conteúdos, e a qualificação e atuação do professor.

Os sujeitos foram professores, diretores e coordenadores de área de 17 Escolas oficiais do 1º grau, Nível II, da zona urbana de Salvador.

É uma pesquisa descritiva, desenvolvida através de aplicação de questionários, entrevistas e uma escala para análise de planos de ensino.

Os resultados encontrados e apresentados em Tabelas e Quadros mostraram que o ensino da área de Estudos Sociais encontra-se defasado das novas concepções teóricas e metodológicas das Ciências Humanas, pelo seu caráter informativo e factual, tendo as limitações do professor como um dos fatores determinantes.

## ABSTRACT

The objective of this study was to identify the difficulties concerning the effectiveness of the teaching of Social Studies related to the progress of the Human Sciences, pointing out not only the order and the integration of the contents but the teacher's qualification and performance as well.

The subjects were teachers, directors and coordinators of Social Studies, of seventeen 1<sup>st</sup> Grade Level II Public Schools of the urban area of Salvador.

It is a descriptive research which was developed by means of questionnaires, interviews and a scale for the analysis of the teaching plans.

The results which were found and presented in tables and charts showed that the teaching of the Social Studies field is surpassed regarding the new theoretical and methodological conceptions of the Human Sciences, because of its informative and factual character, having the teacher's limitations as one of the determinative factors.

## APRESENTAÇÃO

A educação de certa forma expressa um contexto histórico-social. As mudanças sociais ocorridas no mundo moderno, provocadas por um desenvolvimento científico e tecnológico, refletiram nos processos educacionais alterando objetivos e motivações da Educação para atender às exigências sociais.

Neste contexto, o desenvolvimento científico das Ciências Humanas notadamente da Psicologia da Aprendizagem, trouxe novas contribuições apresentando modelos teóricos com fundamentos cognitivistas ou behavioristas, os quais serviram de suporte teórico e metodológico ao processo ensino-aprendizagem bem como, às investigações das condições subjacentes a este processo.

Considerando tal desenvolvimento e as tentativas legais de tornar o ensino mais operacional para acompanhar tal progresso, propõe-se um estudo de avaliação do ensino da Área de Estudos Sociais numa tentativa de oferecer uma contribuição para o seu enriquecimento. Além do mais, a literatura sobre avaliação da efetividade do ensino nesta área tem sido tão escassa, que justifica a ênfase atribuída ao tema em questão.

Neste contexto, colocou-se na Introdução algumas considerações gerais sobre Educação, seguidas de uma revisão histórica da situação Educacional Brasileira, no que se refere ao aspecto legal e uma caracterização da Área de Estudos Sociais. Apresentou-se também alguns subsídios da Psicologia da Aprendizagem que apoiam o processo de ensino-aprendizagem,

principalmente na área de Estudos Sociais.

Em seguida, referiu-se à Metodologia que serviu de base para este estudo, a descrição e a discussão dos resultados, adquiridos mediante a aplicação dos instrumentos. Finalmente, apresentou algumas conclusões e sugestões.

2 118  
Dada a complexidade do tema, não se pretendeu dar respostas definitivas às questões levantadas, mas sobretudo a apresentar algumas conclusões que sirvam para levantar novos questionamentos, bem como sugerir alternativas de propostas curriculares no que tange aos aspectos preventivos ou remediativos da aprendizagem nesta área de ensino.

## SUMÁRIO

Página

SINOPSE

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO                                                                                         | 01 |
| 1.1. Considerações gerais sobre as funções da Educação                                                | 01 |
| 1.2. Revisão histórica da situação educacional brasileira e caracterização da área de Estudos Sociais | 11 |
| 1.3. Subsídios da Psicologia à hierarquização e integração no processo ensino-aprendizagem            | 29 |
| 2. MÉTODO                                                                                             | 45 |
| 2.1. ETAPA I - Aplicação do Questionário                                                              | 45 |
| 2.1.1. FASE A - Teste dos Questionários                                                               | 45 |
| 2.1.1.1. Sujeitos                                                                                     | 46 |
| 2.1.1.2. Material                                                                                     |    |
| 2.1.2. FASE B - Aplicação dos Questionários aos Professores e Diretores                               | 47 |
| 2.1.2.1. Sujeitos                                                                                     | 47 |
| 2.1.2.2. Material                                                                                     | 50 |
| 2.1.2.3. Procedimento                                                                                 | 50 |
| 2.2. ETAPA II - Realização das Entrevistas                                                            | 52 |
| 2.2.1. Sujeitos                                                                                       |    |
| 2.2.1.1. Material                                                                                     | 53 |
| 2.2.1.2. Procedimento                                                                                 |    |
| 2.3. ETAPA III - Avaliação de Planos                                                                  | 54 |
| 2.3.1. FASE A - Validação da Escala                                                                   | 54 |
| 2.3.1.1. Sujeitos                                                                                     | 54 |

|                                                                                                          | Página |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 2.3.1.2. Material                                                                                        | 54     |
| 2.3.1.3. Procedimentos                                                                                   | 55     |
| 2.3.1.4. Resultados e Conclusões                                                                         | 55     |
| 2.3.2. FASE B - Aplicação da Escala                                                                      | 57     |
| 3. RESULTADOS                                                                                            | 59     |
| 3.1. ETAPA I - Referente à Aplicação dos <u>Q</u> uestio <u>n</u> ários                                  | 59     |
| 3.1.1. FASE A - Dados coletados mediante a <u>A</u> plicação dos Questionários aos Profes <u>s</u> ores. | 59     |
| 3.1.1.1. Elaboração do Planejamento                                                                      | 60     |
| 3.1.1.2. Execução do Planejamento                                                                        | 64     |
| 3.1.1.3. Avaliação do Planejamento                                                                       | 65     |
| 3.1.1.4. Atuação do Professor de <u>E</u> studos Sociais - Disciplinas Inte <u>g</u> radas.              | 66     |
| 3.1.1.5. Atuação do Professor de <u>E</u> studos Sociais - Disciplinas Iso <u>l</u> adas                 | 67     |
| 3.1.1.6. Envolvimento com a comunidade e Fatores de reprovação em <u>E</u> studos Sociais                | 69     |
| 3.1.1.7. Sugestões de atividades para <u>u</u> ma unidade de Estudo                                      | 70     |
| 3.1.2. FASE B - Dados coletados mediante a <u>A</u> plicação dos Questionários aos Diretores             | 73     |
| 3.2. ETAPA II - Referente à aplicação das Entrevistas.                                                   | 76     |
| 3.2.1. Dados relativos à Integração das <u>D</u> isci <u>p</u> linas.                                    | 76     |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.2. Dados relativos à Elaboração do Planejamento                                  | 79  |
| 3.2.3. Dados relativos à Execução do Planejamento                                    | 82  |
| 3.2.4. Dados relativos ao acompanhamento do trabalho do professor                    | 85  |
| 3.3. ETAPA III - Referente a análise dos Planos de Ensino                            | 86  |
| 3.3.1. Componente Objetivo                                                           | 86  |
| 3.3.2. Componente Conteúdo                                                           | 90  |
| 3.3.3. Componente Atividades de Ensino (Metodologia)                                 | 92  |
| 3.3.4. Componente Avaliação                                                          | 95  |
| 4. DISCUSSÃO                                                                         | 97  |
| 4.1. ETAPA I - Referente à aplicação dos Questionário                                | 98  |
| 4.1.1. FASE A - Questionários aplicados aos professores                              | 98  |
| 4.1.1.1. Elaboração do Planejamento. Fase Preparatória                               | 102 |
| 4.1.1.2. Aspectos relevantes na Elaboração do Planejamento                           | 104 |
| 4.1.1.3. Execução do Planejamento                                                    | 107 |
| 4.1.1.4. Avaliação do Planejamento                                                   | 108 |
| 4.1.1.5. Atuação do professor de Estudos Sociais que trabalha por área de ensino     | 110 |
| 4.1.1.6. Atuação do professor de Estudos Sociais que trabalha por disciplina isolada | 110 |

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.1.7. Envolvimento com a comunidade e indicação de fatores determinantes de reprovação em <u>Estudos Sociais</u> . | 111 |
| 4.1.1.8. Sugestões de atividades para uma unidade de estudo                                                           | 112 |
| 4.1.2. FASE B - Questionários dos Diretores                                                                           | 113 |
| 4.1.2.1. Condições físicas da Escola e recursos materiais                                                             | 113 |
| 4.2. ETAPA II . Referente à aplicação das <u>Entrevistas</u>                                                          | 115 |
| 4.2.1. Dados relativos à integração das <u>disciplinas</u>                                                            | 115 |
| 4.2.2. Dados relativos à elaboração do <u>Planejamento</u>                                                            | 117 |
| 4.2.3. Dados relativos à <u>Execução do Planejamento</u>                                                              | 119 |
| 4.2.4. Dados relativos ao acompanhamento do trabalho do professor                                                     | 121 |
| 4.3. ETAPA III - Referente à <u>Análise dos Planos de Ensino</u>                                                      | 121 |
| 4.3.1. Componente <u>Objetivo</u>                                                                                     | 123 |
| 4.3.2. Componente <u>Conteúdo</u>                                                                                     | 125 |
| 4.3.3. Componente <u>Atividades de Ensino (Metodologia)</u>                                                           | 127 |
| 4.3.4. Componente <u>Avaliação</u>                                                                                    | 129 |
| 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES                                                                                        | 131 |
| 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS                                                                                        | 135 |
| 7 - ANEXOS                                                                                                            | 143 |

## TABELAS

|      |                                                                                                                                            |    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I    | Média da concordância inter-juízes na avaliação dos componentes dos Planos 1 e 2 (P.1 e P.2) em termos dos níveis especificados na Escala. | 56 |
| II   | Elaboração do Planejamento - Fase Preparatória.                                                                                            | 60 |
| III  | Aspectos Relevantes na Elaboração do Planejamento.                                                                                         | 63 |
| IV   | Execução do Planejamento                                                                                                                   | 65 |
| V    | Avaliação do Planejamento                                                                                                                  | 66 |
| VI   | Atuação do Professor de Estudos Sociais - Disciplina Integrada.                                                                            | 67 |
| VII  | Envolvimento do trabalho com a comunidade e Fatores determinantes de Reprovação em Estudos-Sociais.                                        | 68 |
| VIII | Atuação do Professor de Estudos Sociais - Disciplina Isolada.                                                                              | 69 |
| IX   | Sugestões de Atividades na sondagem, Iniciação e Desenvolvimento de uma Unidade de Estudo.                                                 | 71 |
| X    | Sugestões de Atividades para Culminância e Avaliação de uma Unidade de Estudo.                                                             | 72 |

|      |                                                                                                           |    |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| XI   | Percentual de respostas dadas pelos Direto <u>res</u> quanto às condições físicas da Escola.              | 74 |
| XII  | Percentual de respostas dadas pelos Direto <u>res</u> quanto aos Recursos Materiais disponí <u>veis</u> . | 75 |
| XIII | Percentual de ocorrência das Categorias dos objetivos nos Planos analisados                               | 89 |
| XIV  | Percentual de ocorrência das Categorias dos conteúdos nos Planos analisados.                              | 91 |
| XV   | Percentual de ocorrência das Categorias de <u>A</u> tividades nos Planos analisados.                      | 94 |
| XVI  | Percentual de ocorrência das Categorias de <u>A</u> valiação nos Planos analisados.                       | 96 |

#### QUADROS

|     |                                                                                        |    |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I   | Percentual de respostas referentes a Integra <u>ção</u> das Disciplinas.               | 78 |
| II  | Percentual de respostas referentes à Elabora <u>ção</u> do Planejamento.               | 81 |
| III | Percentual de respostas referentes à Execu <u>ção</u> do Planejamento                  | 84 |
| IV  | Percentual de respostas referentes ao acompa <u>nhamento</u> do trabalho do professor. | 85 |

## ÍNDICE DOS ANEXOS

### ANEXO

- I Questionário para Professores.
- II Questionário para Diretores.
- III Caracterização dos Professores.
- IV Entrevistas para Coordenadores.
- V Escala para análise de Planos de Ensino.
- VI Definição das Categorias arroladas na Escala de Avaliação de Planos de Ensino.
- VII Média das concordâncias Inter Juízes na Avaliação dos componentes dos Planos.

## 1 - INTRODUÇÃO

### 1.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO

Sendo a educação um fato social e as comunidades terem interesse em integrar seus membros às formas sociais vigentes (relações econômicas, instituições, usos, crenças, etc) dela se utilizam, para reproduzir-se a si mesma, ao longo de sua duração no tempo.

Segundo PINTO (1968, p.1) *"a educação é um processo pelo qual a sociedade forma os seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses"*. Nesse sentido a educação é um instrumento que a sociedade se utiliza para a formação do homem, isto é, o processo pelo qual a sociedade atua sobre o desenvolvimento do ser humano, com a intenção de integrá-lo no modo de ser social vigente.

Atualmente multiplicaram-se os estudos em torno da educação, refletindo posições teórico-ideológicas distintas com suportes nas diversas áreas das Ciências Humanas.

FREITAG (1979), analisando o conceito de educação numa abordagem sociológica, constata que existe acordo entre os autores, no que tange à educação, refletindo uma doutrina pedagógica fundamentada numa filosofia de vida, concepção de homem e sociedade, a qual é transmitida por meio das instituições: família, igreja, escola e comunidade, numa realidade social concreta.

Partindo desses considerandos, verifica-se que a

doutrina pedagógica desenvolvida pelo processo educacional, seja ele sistemático ou não formal, reflete a filosofia adotada pela sociedade, a qual é assimilada pelas novas gerações, através do contato nos grupos sociais a que pertencem, num proceso de transmissão.

A autora refere-se a três posições relativas ao conceito de educação, sob o ponto de vista sociológico, estabelecendo comparações entre elas e mostrando a evolução do conceito numa perspectiva histórica. Assim, aborda a concepção de educação dada por DURKHEIM, que, pela primeira vez, destacou o caráter conservador e inovador da educação, chamando a atenção para a coerção que a mesma impõe ao indivíduo, como fato social, impedindo qualquer alternativa de escolha por parte do mesmo, o qual internaliza os valores, as normas e os padrões de vida da sociedade e dos sistemas sociais em que vive, através do processo educacional.

Corroborando a posição de DURKHEIM, TALCOT PARSONS, que se refere à educação como socialização. Embora não a situe como uma coerção imperativa do sistema, considera-a também como um processo de internalização, pelo indivíduo, de valores, e normas para sobrevivência do mesmo, acrescentando o papel dos mecanismos de atuação para manutenção dos sistemas social e de personalidade.

Outra posição destacada por FREITAG (1979) é a de DEWEY e MANNHEIM, os quais vêem o indivíduo como um ser dinâmico que recebe a herança cultural de outras gerações. Tal herança serve de suporte para que o indivíduo analise e reorganize o seu comportamento levando-o, desta forma, à reestrutu

ração da sociedade moderna. DEWEY considera a educação não como uma preparação para a vida e sim a própria vida. Neste sentido, DEWEY considera que a democratização global se alcança rá pela ação da escola que educará para a vida, enquanto que, MANNHEIM considera que a democratização será alcançada através do estudo científico e metódico das condições sociais vigentes.

Apesar das posições desses autores serem consideradas "progressista", porque enfatizam o aspecto dinâmico da educação, assemelha-se à posição de DURKHEIM e PARSONS, segundo FREITAG, quanto aos resultados finais da educação, uma vez que, implantada a sociedade democrática, caberá à educação sua manutenção.

A autora analisa ainda outra posição, divergente das anteriores, que se refere à educação num prisma político ideológico. Neste contexto refere-se a BOURDIEU (1975) e PASSERON (1975) que situam a educação numa sociedade capitalista com duas funções: a função de reprodução cultural, na qual a sociedade reproduz as estruturas das desigualdades sociais; e a função de reprodução social, na qual é reproduzida a sociedade de classes. ALTHUSSER (1970), POULANTZAS (1973) e ESTABLET (1973) consideram a escola como um aparelho ideológico do Estado, o qual funciona como um mecanismo de reprodução da ideologia capitalista, assegurando a reprodução da estrutura de classe e da força de trabalho necessária à manutenção do modo de produção.

Algumas análises da educação têm surgido no Brasil de hoje, evidenciando uma posição "marxologista", segundo a

qual o fato essencial da sociedade humana, até hoje, é estar dividida em dois planos antagônicos: o dos opressores e o dos oprimidos; a finalidade da educação de acordo com esta posição é superar e suprimir essa dicotomia".

Desta breve análise verifica-se que, qualquer que seja a posição teórica assumida, a educação tem o seu papel definido no progresso científico e tecnológico da sociedade contemporânea. Não apenas nas áreas política, econômica e sociológica, mas em todas as áreas do conhecimento humano, cientistas e filósofos se posicionam no sentido de analisar criticamente o processo educacional, sugerindo medidas, planos e projetos para que, em curto ou longo prazo, possa a educação não só acompanhar, como fomentar o progresso que o desenvolvimento requer.

Diante das mudanças sociais do mundo moderno, provocadas por um desenvolvimento científico e tecnológico, a educação formal passou a ser questionada a respeito da sua participação neste processo, como causa ou efeito do mesmo, através das contribuições oferecidas pelas Ciências Humanas, sobretudo a Economia e a Sociologia.

Dentro desse contexto, FERNANDES (1966) situa a educação escolarizada como matriz ou expressão do progresso, ou seja, requisito ou produto, a depender do sistema social considerado, bem como da maneira como este sistema social a utiliza.

Estas transformações, motivadas inicialmente por fatores de ordem econômica, impulsionaram, de certa forma, mudanças estruturais nas instituições, na política e na cultura.

Uma ligeira revisão na literatura pertinente às mu  
danças sofridas no mundo moderno, notadamente à partir da re  
volução industrial, em meados do século XVIII, reflete um con  
senso entre os autores de que esta revolução, com a sua rápi  
da introdução de invenções mecânicas e com a utilização de no  
vas formas de energia, trouxe consigo mudanças estruturais na  
sociedade, que alteraram de certa forma os sistemas educacio  
nais.

Esta revolução, de acordo com SUNKELL (1971, p.03 ),  
*"é essencialmente, o começo de uma nova era na história da hu*  
*manidade, com base na qual esta adquire capacidade de acumu*  
*lar população e produção indefinidamente"*.<sup>1</sup>

O processo industrial ocorrido e intensificado nos  
tempos atuais veio abalar de certa forma a estrutura da socie  
dade em vários aspectos<sup>2</sup> gerando mudanças sociais no mundo mo  
derno.

Entre elas, destacam-se:

- o desenvolvimento do conhecimento científico e o  
consequente progresso tecnológico como causa e  
consequência do mesmo processo: a revolução indus  
trial.

---

<sup>1</sup> Segundo o autor esta revolução decorreu da acumulação gradu  
al de recursos financeiros provenientes de uma intensifica  
ção do comércio internacional e pela política mercantilista  
em épocas anteriores.

<sup>2</sup> Entre estas, pode-se incluir aspectos sociais, econômicos, po  
líticos, etc. Entretanto, a omissão em se fazer considera  
ções mais profundas a respeito desses aspectos, deve-se ao  
fato de não constituírem o tema central deste trabalho.

- Segundo FERNANDES (1986) a ciência e a técnica contribuíram também para abalar as bases materiais e morais da existência humana, no momento em que alteraram o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, notadamente surgiram novos alvos para o processo educacional.
- a divisão em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, ou centrais e periféricos, respectivamente, implicando em processos de produção modificados, mediante a utilização de recursos científicos, que por sua vez motivaram crescente acumulação de riquezas (bens de serviço), fazendo com que alguns países se distanciassem de outros, notadamente pelas suas condições econômicas. Assim sendo, estas sociedades periféricas, em virtude do seu atraso econômico, tornam-se dependentes daquelas contrais, pioneiras da revolução tecnológica.

Em consonância com tal pensamento ROMANELLI (1978) considera que o transplante da tecnologia criada pelos países cêntricos vem contribuir para que os países periféricos permaneçam em um estado de dependência cultural, acarretando, desta forma maior dependência econômica.

Entretanto, a evolução do processo industrial e a modernização, mesmo importada objetivando atender às exigências dos países cêntricos, começa a exigir um dinamismo maior do sistema de produção e consumo, os quais, por sua vez, geram necessidades cada vez mais urgentes de absorção das camadas sociais não consumidoras, bem como uma maior qualificação

da mão de obra.

Paralelamente, o desenvolvimento industrial proporciona o crescimento demográfico em zonas urbanas<sup>3</sup>. Tal crescimento funciona como mecanismo de pressão para um aumento de escolaridade. A procura educacional cresce, exigindo, no contexto das mudanças sociais, novas formas de educação para o trabalho em direção à própria manutenção da economia.

O processo de urbanização resulta, portanto, em modificações na estrutura educacional, ocasionadas pela absorção pela indústria dos contingentes de mão de obra trabalhadora.

Desta forma a concentração da população nas grandes cidades motivou algumas transformações: surgimento de novas atividades no sistema ocupacional, aparecimento de novos estratos sociais, enfim alterações nas condições materiais e não materiais da população citadina. Entre estas, situa-se a educação. De acordo com TEIXEIRA (1969 p.232) "fôí esta a grande mudança que se processou nos últimos séculos: a transformação da tranquila, coerente e, de certo modo orgânica sociedade agrária, na fragmentada, complexa e difusa sociedade industral. A nova forma de sociedade perdeu inteiramente aquelas condições que permitiam à sociedade agrária transmitir automaticamente a sua cultura. A nova cultura só poderia ser ganha por meio de alta-escolaridade".

---

<sup>3</sup> PEREIRA (1973 p.82) coloca que a "expansão industrial só contribui para estimular os avanços de um crescimento já em plêna marcha caracterizada pela tendência à concentração demográfica nos grandes núcleos urbanos."

Destacando o papel desempenhado pela educação no mundo moderno, SARAIVA (1977) mostra que a mesma exerce um papel prioritário tanto para os países dominantes, quanto para os dependentes; enquanto estes, só através da educação poderão superar a perda da autonomia e soberania a que estão sujeitos, aqueles obtiveram o desenvolvimento científico e tecnológico através de um sistema educacional bem dirigido.

Vale destacar que os países dependentes, de um modo geral, tiveram uma expansão escolar por força do próprio processo industrial, conforme referência anterior, sem contudo acompanhá-lo, em termos qualitativos o próprio desenvolvimento.

Referindo-se às limitações dos sistemas educacionais nas sociedades dependentes, BERGER (1978), coloca que estes só podem ser explicados e analisados dentro de um contexto da situação de dependência da sociedade global. Tomando a sociedade brasileira como ponto de referência, o autor citado analisa o sistema educacional brasileiro como expressão de uma cultura reflexa e transplantada, oriunda do processo histórico-social brasileiro e que se caracteriza por: procurar transmitir valores de uma cultura européia, por conseguinte estranha e dificilmente inserida na cultura autóctone; adotar um modelo educacional de uma sociedade dominante e não um modelo exigido e requerido pela realidade, social e concreta, o qual se tornava contraditório pelo fato de que o modelo que se procurava imitar era relativamente elevado e o processo social brasileiro concreto não requeria tal modelo. Assim sendo, segundo o autor, o sistema educacional funcionou de uma forma simbólica, fictícia e limitada, impossibilitando desta

forma uma maior participação das camadas sociais mais baixas.

Corroboram estes considerandos a análise econômica apresentada por FURTADO (1968) das condições que impulsiona ram a revolução industrial brasileira. Segundo este autor, o Brasil, ao contrário dos países cêntricos, onde as condições para o processo industrial foram sendo criadas à partir de um acúmulo de capitais, acompanhado de um desenvolvimento científico e tecnológico, teve o seu impulso para o processo indus trial através das condições circunstanciais. Este fato vem de certa forma confirmar a concepção da ausência de uma infra-es trutura que reflita a atuação de determinantes nacionais nas mudanças educacionais brasileira, relacionadas com o progres so industrial.

Embora não tenha havido uma correspondência linear entre o desenvolvimento industrial e o sistema educacional brasileiro, surgiram necessidades de mudanças nesse sistema tendo em vista atender ao progresso industrial.

Vários são os estudos sobre a influência da indus trialização no processo educacional aqui no Brasil. A escola historicamente cultivada pelas classes sociais mais abasta das, teve como imposição do próprio processo de desenvolvimento, uma expansão para as classes sociais menos favorecidas na sociedade contemporânea, tornando-se assim um fator estratégic co para a manutenção e funcionamento da mesma, quando passa a exigir qualificações cada vez maiores para o próprio processo industrial.

Todavia, como argumentam TEIXEIRA (1967) e FERNANDES (1966) o movimento de expansão da escolarização, que teve seu

início na Campanha Nacional de Democratização do Ensino no País, reflete apenas um crescimento quantitativo, não apresentando, pois as mudanças estruturais qualitativas necessárias às demandas sociais vigentes.

Corroboram este ponto de vista outros estudos em termos de diagnóstico do sistema educacional brasileiro, baseados em análises censitárias, os quais revelam um aumento crescente de número de escolas, fator exigido pelo crescimento demográfico, ao tempo em que demonstram também, através da análise dos dados, que a escolarização oferecida é insuficiente para o total de pessoas em idade escolar. Entre estes estudos situa-se o de CUNHA (1975) que aponta e comenta a inexistência de escolas em número suficiente para atender à população; a entrada tardia na escola dos alunos pertencentes às camadas sociais mais baixas; as taxas elevadas de reprovação e intensa evasão, também por razões de ordem social.

O autor referido observa que no Brasil a escola funciona como processo de discriminação social. Desta maneira, os níveis de qualidade da escola estão condicionados ao nível de renda da população a qual é oferecida. Até a qualificação do professor, fator determinante para a efetividade do processo de ensino, está relacionada às exigências da clientela. Neste contexto,

*"os aspectos quantitativos e qualitativos se somam para produzirem, consistentemente, o mesmo efeito: alto desempenho escolar para a classe dominante e para as camadas médias e baixo desempenho para as classes trabalhadoras" (CUNHA, 1975 p. 158)*

Outros estudos demonstram uma necessidade de mudança no sistema escolar, ao tempo em que criticam a inércia do mesmo, o qual não atende ao próprio crescimento econômico, realçando a qualidade do ensino e a sua distribuição. Dentro desta perspectiva FERNANDES (1966 p.351) afirma que

*"precisamos redefinir nossos alvos educacionais como condições para escolhermos outros meios de ação. Até agora, sob o pretexto de que carecemos mais de escolas, ignoramos o fato básico de que precisamos de outro tipo de escola e de vastamos, improdutivamente, larga parte dos escassos recursos que destinamos à instrução".*

Neste particular, vários são os estudos que demonstram a necessidade de elevar o nível de qualificação do trabalhador brasileiro, ao tempo em que criticam o sistema educativo existente principalmente no que tange à formação de profissionais liberais e homens de letras, resquício de uma dependência econômica, a qual representa a incorporação de modelos estrangeiros, que por sua vez, conforme já foi referido, representam experiências de outros países. Portanto, as novas exigências da situação histórico-social brasileira reclamam, com urgência, novas medidas educacionais.

#### 1.2. REVISÃO HISTÓRICA DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

Do descobrimento (1500) até 1930, quase que não se pode falar em educação brasileira em termos formais. Estes quatro séculos de existência, marcados por uma economia agro-

exportadora, que oscilava em função do mercado externo, não requeria uma mão de obra qualificada para a produção existente. Nestas condições, a escola não apresentava nenhuma função como fator de produção. A Igreja, através dos jesuítas, tomou a si a incumbência de desenvolver o ensino para as condições solicitadas pela colônia, fortalecendo e assegurando a manutenção da sociedade escravocrata.

Durante todo o período monárquico a expansão do sistema escolar quase que não se fez notar.

*"Chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte da nossa elite formada na Europa, o que continuou a acontecer durante boa parte do império" (TEIXEIRA, 1969 p.37).*

Com a abolição da escravatura e com a República, houve um crescimento em termos de escolas, apesar de que, esta escola não refletia um modelo em termos de um desenvolvimento cultural e sim um transplante de modelos europeus, onde as adaptações sofridas para adequar os sistemas escolares da época motivavam, às vezes, até deformações (TEIXEIRA, 1967).

As escolas, inicialmente mantidas pela Igreja, tornam-se aos poucos independentes, tomando o Estado, ao seu encargo, a manutenção dos sistemas escolares. A princípio as escolas eram consideradas elementos de lazer das classes mais abastadas, tornando-se compulsória por imposição legal imposta pela civilização industrial.

A Constituição de 34 vem contribuir para uma estruturação dos sistemas escolares, em termos de regulamentação, coordenação e supervisão das atividades de ensino, com a criação

ção de um Plano Nacional de Educação, além de estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

A Constituição de 37 absorve a de 34, com algumas alterações: cria as escolas técnicas profissionalizantes. Todavia, alguns estudos consideram que esta nova modalidade de escola veio reforçar a estratificação social vigente, tendo em vista que estas profissionalizações eram consideradas inferiores na escala de valores.

Em 1942, pela Reforma Capanema, passou-se a ministrar o ensino em dois ciclos: o primeiro de quatro anos - o ginasial, e dois cursos paralelos de segundo ciclo: o clássico e o científico. O primeiro pretendia dar formação mais ligada à filosofia e ao estudo das letras; o segundo, um estudo maior de ciência,

COSTA PINTO (1970) coloca que o status superior não era adquirido por canais de mobilidade e sim transmitido por herança. A educação, neste caso, servia para "dar brilho e distinção às posições superiores já adquiridas por outras vias".

A Constituição de 46 prevê a necessidade de reelabo<sup>ra</sup>ção de leis e diretrizes para a educação nacional. Entretanto, só em 1961 é que a lei 4.024 vem estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B), a qual possibilita tanto ao setor privado quanto ao público, explorar o ensino em todos os níveis. Todavia, de acordo com FREITAG (1979) a L.D.B. traduz a ideologia da classe dominante, uma vez que dá flexibilidade à formação manutenção de curso de iniciativa privada.

Como observa ROSSI (1978), há uma crença generalizada no valor da educação, razão por que a classe mais baixa procura utilizá-la, acreditando na possibilidade de ascensão na escala social. Desta maneira, procuram os cursos profissionalizantes, os quais apresentam algumas vantagens: são geralmente oferecidos no turno noturno, o que permite trabalhar durante o dia, e são mais fáceis do que os diurnos.

FREITAS (1979) coloca que os cursos profissionalizantes, bem ao contrário do que parece à primeira vista, são uma opção não para se preparar para o trabalho, mas para se livrar dele, com o auxílio de um título acadêmico, recurso necessário ao filho do pobre para atingir o objetivo final tão sonhado - "o título de doutor".

Dez anos depois de sancionada a L.D.B., em 1971, houve nova reforma de ensino com a Lei 5692/71, que veio determinar as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei pretendeu modificar a estrutura funcional da escola, dando maior ênfase à aquisição de habilidades e atitudes, a fim de capacitar o aluno a não só absorver conhecimentos mas também utilizá-los de maneira proveitosa.

De acordo com a Lei a função primordial da escola passou a ser: ensinar a cada um como adquirir um máximo de conhecimentos, com a maior economia de tempo, o que significa ensinar como estudar e como raciocinar com eficiência. NISKIER (1972), CASTELLO (1974) e GUERRA (1972), analisando as modificações trazidas pela Reforma do Ensino (Lei 5692/71) mostram que uma das modificações trazidas por ela está na organização dos cursos e dos currículos.

Em linhas gerais, para a organização do currículo, previu:

- um núcleo comum de conteúdo para cada grau obrigatório em todo o Brasil e fixado pelo Conselho Federal de Educação (C.F.E.);
- uma parte diversificada, determinada por cada escola numa relação proveniente do C.F.E., ou sugerir novas matérias que, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (C.E.E.), poderiam integrar o currículo da Escola;
- Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde em todos os Currículos;
- como parte diversificada no 2º Grau, as matérias destinadas às habilitações profissionais.

Nova concepção foi dada aos conteúdos curriculares - a divisão em atividades, área de estudo e disciplina. Para cada matéria concebida como um campo geral de conhecimentos, admite-se uma evolução que vai do mais geral ao mais completo (atividades), para o mais específico e mais teórico (disciplina), passando por uma fase intermediária (área de ensino).

*"Matéria é usada como matéria-prima ou matéria bruta a ser enriquecida pelos Conselhos Estaduais e trabalhada pelos Estabelecimentos" (BOYNARD, 1972 p.90). Pelo Parecer 853/71 do C.F.E., Resolução nº 8 - art. 4, parágrafo 1, "É de legação a escola a competência de transformar matéria prima em conteúdos didaticamente assimiláveis e, ainda a possibilidade de colaborar para o enriquecimento dessa matéria-prima".*

Segundo TURRA (1975), a matéria assim definida pas

sa a ser compreendida como indicativo de determinada ordem de conhecimento a ser explorado, pela escola, através de disciplinas, área de estudo e atividades que sejam coerentes não apenas com a natureza e objetivos da matéria, mas também com as características do aluno, da escola e da comunidade. Enquanto disciplina, consiste num conjunto de conteúdos e experiências didaticamente assimiláveis que, coordenado com outros conjuntos, dinamiza aquilo que, ao nível dos Conselhos de Educação, foi designado como matéria. Representa uma categoria de conteúdos e atividades cuja origem predominante se encontra em uma dada área da cultura ou em determinado ramo do saber; enquanto área de estudo, "guarda a relação com disciplina, mas não se confunde com ela. Tem significado mais amplo, mais abrangente. Uma área de estudo pode ser o aprofundamento de uma mesma disciplina e, ainda, a fusão ou integração de duas ou mais disciplinas" (BOYNARD, 1972 p.90).

Na ordenação do currículo torna-se fundamental uma dosagem adequada na sequência das noções, começando do mais simples para o mais complexo, bem como a inter-relação das diferentes matérias entre si de forma que o aluno perceba que não existe fronteiras entre um campo de conhecimento e outro.

Para a organização do currículo, três matérias foram consideradas básicas, no 1º Grau, integrando o núcleo comum obrigatório:

- Comunicação e Expressão
- Estudos Sociais
- Ciências

A abrangência de uma área de estudo depende da matéria

ria que lhe deu origem, do grau e da série de ensino em que será desenvolvida, das características bio-psico-sociais da clientela escolar, dos recursos materiais e humanos do estabelecimento e de fatores que, direta ou indiretamente, influam na organização do currículo.

A Lei 5692/71 configura a área de Estudos Sociais como uma das grandes linhas do Currículo, incluindo conteúdos particulares os quais devem conjugar-se entre si e com outros que lhes acrescentem.

Pelo Parecer 853/71 do C.F.E. esta área de estudo visa a interação do homem com o seu meio físico e social, por meio da compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca, numa perspectiva crítico-analítica.

O objetivo da área de Estudos Sociais, de acordo com esse Parecer, é o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, ao qual deve não apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir ênfase ao conhecimento do Brasil numa perspectiva atual do seu desenvolvimento.

Assim sendo, os objetivos refletem o caráter multidisciplinar da área e a predominância de uma disciplina em relação a outra, está na dependência do assunto a ser abordado e do objetivo a ser conseguido.

Para consecução deste objetivo torna-se necessário um referencial teórico e uma estratégia metodológica que propiciem uma hierarquização e integração das disciplinas que compõem esta área, tais como Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira, além de Educação Moral e Cívica.

O parecer nº 15/74 do C.F.E. sugere a seguinte regu

lamentação para o registro dos licenciados na matéria Estudos Sociais:

- aos licenciados em Filosofia, Psicologia, Sociologia, Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;
- aos licenciados em Geografia - registro em Geografia e em Estudos Sociais, desde que figure em seu currículo, Antropologia Cultural e Sociologia;
- aos licenciados em História - registro em História e Organização Social e Política Brasileira e ainda Estudos Sociais, desde que figure em seu currículo Antropologia Cultural e Sociologia;
- aos licenciados em Ciências Sociais - registro em Sociologia, Estudos Sociais, Organização Social e Política, Elementos de Economia e Geografia Humana;
- aos licenciados em Pedagogia - registro em Sociologia e Estudos Sociais, Psicologia e as matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores do ensino primário.

A resolução nº 7/72 (17-1) do C.F.E. estabelece a duração mínima para as licenciaturas plenas em torno de 2.200 horas de atividades, sem alteração dos currículos mínimos e 1.200 horas de atividades para as licenciaturas de 1º grau em Estudos Sociais, Letras e Pedagogia.

A licenciatura curta possibilita ao licenciado ensinar nos dois graus desde que figure no seu currículo as matérias estabelecidas pelo C.F.E.

Conforme foi visto, os licenciados em Ciências Sociais, Geografia, História, Psicologia, Pedagogia e Filosofia estão habilitados a ensinar Estudos Sociais, desde que obedecam às instruções do Parecer nº 15/74 antes referido.

Pela análise do quadro curricular dos cursos desenvolvidos pela Universidade Federal da Bahia (Catálogo 1977) verifica-se que não consta Antropologia nem Sociologia para o curso de Geografia; em História, encontra-se a disciplina Sociologia II a qual tem por finalidade estudar o controle e a mudança social, relacionando os dois conceitos ao de estrutura social. No entanto, não consta Antropologia Cultural. Nos cursos de Pedagogia, Filosofia e Psicologia também constam a disciplina Sociologia II. Em Psicologia consta Antropologia I, que estuda a origem dos elementos básicos da cultura humana, sua propagação e evolução. No curso de Ciências Sociais consta tanto Sociologia como Antropologia.

Pelo exposto, constata-se que, de certa forma, nem todos os cursos que habilitam os licenciados a ensinar a matéria Estudos Sociais, preenche os critérios legalmente estabelecidos, bem como vale a pena ressaltar que inexiste uma exigência legal que condicione a formação profissional do licenciado no sentido de habilitá-lo a desenvolver um curso de Estudos Sociais de forma integrada.

Acresce ainda que de acordo com a literatura pertinente, a área de Estudos Sociais é a mais controvertida no currículo do 1º Grau, em decorrência da ambivalência da sua denominação, do despreparo do professor e, principalmente, pela falta de definição filosófica, dando margem a interpreta

ções assistemáticas e subjetivas (PANNUTI, 1977).

A área de Estudos Sociais não é a soma de História e Geografia e sim uma área de conhecimento que se beneficia e utiliza de todas as Ciências Sociais, buscando o embasamento teórico para interpretar as situações, naquela Ciência Social que lhe puder oferecer os subsídios necessários.

Segundo BALZAN (1977, p.66) a área de Estudos Sociais é

*"a área que englobando as várias disciplinas sociais, integradas em torno de problemas da realidade sócio-econômica e social, estimula e sintetiza os conceitos explorados nas outras áreas, através de um processo de investigação, onde o conteúdo tem importância na medida em que serve de instrumento para a reflexão. É uma área que, tendo como objetivo principal despertar a consciência do homem como agente modificador do espaço em que vive, dá ênfase ao estudo da própria comunidade em que a escola se situa".*

Neste contexto, o grande realce que é dado ao ensino de Estudos Sociais, situa-se no ensino por conceitos o que significa entender a "estrutura da matéria", de modo que possibilita a compreensão, a explicação e a solução de situações novas.

Sendo o conceito a idéia abstrata e generalizada de qualquer realidade, no ensino de Estudos Sociais, de acordo com PANNUTI (1977) é altamente significativo, na medida em que possibilita ao educando a utilização de um instrumento eficiente de organização de dados da realidade, ao tempo em que permite a manipulação desses dados como um instrumento para

sua transformação possibilitando, desta forma, solucionar no vos problemas.

Da revisão da literatura em termos de Estudos Sociais numa perspectiva legal e, em termos das mudanças sociais ocorridas com a revolução industrial, destaca-se um trabalho ainda em execução do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Uma proposta curricular para o 1º Grau, elaborada por aquele Departamento, está sendo testada em uma a-mostra da rede municipal de ensino de Curitiba, ã partir da 5ª. série, desde 1975.

Este trabalho tem como pressuposto teórico o modelo braudeliano da multiplicidade do tempo social. Neste particular BRAUDEL sugere o estudo da História em três momentos: o estudo dos acontecimentos - "de fôlego curto"; "o estudo das conjunturas - cobrindo 20 a 30 anos; e, o estudo das estruturas - "a história da longa, muito longa duração". O autor tam também enfatiza a proximidade das Ciências Sociais sugerindo pesquisas a fim de possibilitar maior convergência entre elas.

Numa tentativa de atendimento à Reforma do Ensino (Lei 5692/71) no que tange à duração do ensino do 1º grau (8 anos), acoplada ao interesse científico do Departamento de História em testar as proposições braudelianas, foi elaborado o modelo (jogo de matrizes)<sup>4</sup> que está sendo executado e avali

---

<sup>4</sup> Jogo de matrizes - organização de conteúdos integrados para a área de Estudos Sociais com base em posições teórico e metodológicas da História.

ado. O modelo apresenta um conteúdo interdisciplinar das Ciências Sociais, em função das estruturas de permanência do tempo. No que se refere aos processos de desenvolvimento da aprendizagem de Estudos Sociais, esta proposta curricular é baseada na teoria psicogenética dos esquemas mentais e na estrutura da matéria, tal como é apresentada por BRUNNER (1976).

Os resultados parciais deste trabalho, obtidos através das avaliações anuais, permitem modificações curriculares, ao tempo em que servem de feedback ao trabalho desenvolvido. Como o trabalho ainda está em fase experimental, os resultados gerais em termos da consecução dos objetivos terminais, ainda não são totalmente conhecidos.

Um trabalho específico de avaliação de Estudos Sociais, aqui no Brasil, foi realizado por BALZAN (1977), no qual o autor, mediante opiniões de ex-alunos, faz uma avaliação ou um trabalho realizado no Colégio Vocacional de Americana, no Estado de São Paulo, relativo à área de Estudos Sociais, no período compreendido entre 1962-1966 (antes da vigência da Lei 5692/71). Em linhas gerais todo o trabalho da referida escola era feito de maneira integrada, tendo a área de Estudos Sociais como núcleo. Desta área, deveria partir os temas que constituiriam as unidades de estudo das diversas séries (5a. à 8a.), partindo da realidade mais próxima a mais distante: Comunidade, Estado, País e Mundo. Para esta área também deveriam convergir os resultados das demais, possibilitando assim uma integração entre as disciplinas que compõem as outras áreas. Como nem todos os professores eram licenciados em Estudos Sociais

ais, a maioria fez cursos de reciclagem para participar da experiência. Entretanto, como relata o autor, mesmo os não treinados participaram do trabalho, sem prejuízo para o mesmo. Os temas de estudo eram distribuídos bimestralmente aos alunos e "problematizados por eles através de uma situação didática, cognominada aula-plataforma" (BALZAN, 1977, p. 36). A partir daí os alunos e os professores buscavam, através da investigação, soluções para os problemas levantados. No final do período ocorria a assembléia de síntese, onde se chegavam às conclusões gerais, respondendo às questões levantadas na aula-plataforma. As dúvidas eram encaminhadas à unidade seguinte.

Utilizando a escala de THURSTONE (1928) e um tratamento dos dados obtidos através de processos estatísticos, seis a sete anos após o término do curso, o autor, mediante a atitude e opinião dos ex-alunos, concluiu que a maioria absoluta dos alunos se manifestou favorável ao trabalho realizado na área de Estudos Sociais e no Ginásio Vocacional como um todo.

- O autor sugere três fatores para resultado tão positivo:
- o corpo docente, que possuía um domínio de conteúdo desejável, apesar de não ter formação específica em Estudos Sociais;
  - o treinamento oferecido, apesar de nem todos os professores haverem se submetido ao mesmo;
  - a participação ativa de todos nas atividades desenvolvidas através de um processo ação-reflexão-ação.

Em outro trabalho realizado, o mesmo autor tece comentários a respeito da qualificação do professor que atua na área de Estudos Sociais, tomando como base a experiência relatada

acima. Critica os cursos de curta duração pela superficialidade dos mesmos, ao tempo em que fornece argumentos para uma atuação satisfatória de professores portadores de licenciaturas específicas seja em História, seja em Geografia, seja em Ciências Sociais, uma vez que estes profissionais estão capacitados a mobilizar seus conceitos e conteúdos em direção a uma verdadeira integração disciplinar.

De acordo com o autor, "a integração pressupõe a especialização" (p.183). Assim sendo, considera irrelevante a discussão em torno de Estudos Sociais ou não Estudos Sociais. O importante, diz ele, é a formação do professor, *"de maneira que este possa desenvolver um trabalho significativo, isto é, comprometido com a realidade que ele e o aluno vivem"* (BALZAN, 1977, p. 183).

Corroborando este ponto de vista as idéias de BRUNER, (1976) a respeito da qualificação do professor, visto que ele o considera o principal "recurso" no processo de ensino, tendo em vista nosso contexto escolar. Segundo este autor,

*"educar o professor para um profundo conhecimento do seu assunto, de modo que possa desempenhar suas funções da melhor maneira possível"*  
(p.14),

é de capital importância uma vez que a comunicação de conhecimentos depende, em grande parte, *"do domínio que se possui sobre o conhecimento a ser comunicado"* (p.83).

No que tange especificamente à qualificação do ensino, a UFBA (1972) no trabalho "Necessidade de Profissionais com Formação Superior para o Ensino de 1º e 2º Graus fez uma avaliação do ensino nestes graus, sugerindo: programas de qua

lificação de maneira acelerada para suprir as deficiências da rede de ensino; aperfeiçoamento para o pessoal em exercício; estudos em profundidade sobre a utilização dos egressos de cursos de licenciatura; revisão crítica da oferta dos cursos de licenciatura pela UFBA, em relação à quantidade, qualidade e tempo de formação dos profissionais que vem oferecendo ao mercado.

Neste sentido, BARRETO (1975), analisando o ensino de Estudos Sociais na Bahia a partir da vigência da Lei.5692/71, conclui que o mesmo tem sido bastante negativo. Entre as causas apontadas para o insucesso, segundo o autor, encontra-se a carência de

*"uma preparação infraestrutural, sem a que formalizamos a reforma e não a realizamos"(p.47).*

A preparação prévia e adequada do professorado de terminaria melhor atuação do mesmo, pois, o que se percebe é que o professor não domina os conteúdos, que compõem a área. Em consequência disto, não há condições de oferecer um ensino globalizante, isto é, integrado, mesmo porque segundo o autor, não há formulas didáticas que possam resolver a deficiência de conteúdo do professor nesta área de ensino.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, procurando atender aos objetivos da Reforma, e as mudanças da sociedade contemporânea bem como oferecer subsídios ao professor na elaboração do currículo do 1º Grau, através de sugestões, enfatiza que a área de Estudos Sociais no 1º grau, pretende desenvolver no aluno o pensamento crítico e a socialização, através de sua participação em experiências diversi

ficadas que oportunizem o desenvolvimento de habilidades de observação, compreensão, análise, síntese e avaliação.

Neste trabalho citado, observa-se uma orientação metodológica partindo do simples para o complexo obedecendo ao princípio da Psicologia da Aprendizagem da progressão gradual de dificuldades. Iniciando da análise de experiências concretas para o desenvolvimento de generalizações, tenta atender às diversas gradações da aprendizagem do educando nos estágios do seu desenvolvimento mental. Neste sentido, propõe uma organização curricular em três níveis:<sup>5</sup>

- nível I - idade mínima 7 anos; duração 4 anos (1a. à 4a. séries)
- nível II- produção satisfatória no nível I - duração 2 anos (5a. e 6a. séries)
- nível III-produção satisfatória.

Numa tentativa de buscar apoio no modelo piagetiano, apresenta a seguinte classificação

*"O nível I se caracteriza pela exclusividade de Educação Geral, enquanto os níveis II e III, em que os educandos estão na fase de maior dominância do raciocínio lógico concreto, havendo possibilidade de iniciação no campo das operações abstratas"*

---

<sup>5</sup> Secretaria da Educação e Cultura: Departamento de ensino do 1º Grau. O currículo na Escola de 1º grau, p. 28.

caracterizam-se por:

1. Currículo de Área que se identifica por:
  - integração de conteúdos afins;
  - aprofundamento e sistematização de estudos;
  - equilíbrio entre as situações de atividade concreta e sistemática de conhecimento abstrato.
2. Predominância de Educação Geral - nestes níveis haverá também o início da formação especial.
3. Formação Especial, tendo dois objetivos:
  - sondagem de aptidões (Nível II)
  - iniciação para o trabalho (Nível III).

Na composição curricular em relação a Estudos Sociais o Nível I deverá ser trabalhado por atividade e os Níveis II e III por área de Estudo<sup>6</sup>.

A despeito das considerações aqui arroladas, baseada numa fundamentação teórica e uma fundamentação empírica dos trabalhos realizados, constata-se uma discrepância no que tange às demandas sociais vigentes, oriundas de todo um processo de crescimento industrial e o sistema educacional brasileiro. Desta forma, uma pesquisa de avaliação seria uma das melhores fontes para o replanejamento de atividade escolar. Corroborar esta afirmação as considerações de RICK (1976) quando se refere à boa avaliação como um veículo significativo de informação para agência ou planejamento de programa e de mu

---

6

Secretaria da Educação e Cultura.

danças (LAMBERT, 1976; RICK, 1976, apud WITTER, 1977).

Apesar das limitações inerentes a uma pesquisa de a valiação, principalmente no que se refere à variável profes sor, devido às dificuldades de mensuração, alguns instrumen tos têm sido desenvolvidos, tornando a avaliação mais segura (WITTER, 1977) e contribuindo, desta forma, para que não se repita

*"no Brasil um fato já infelizmente tão comum: o de passar-se de uma inovação para outra, sem que se considerem os resultados das anteriores".*  
(BALZAN, 1977, p.32).

Observou-se também, através da revisão da literatu ra, que ainda existe uma grande distância entre o ensino na prática cotidiana e o progresso das Ciências Sociais. . Por exemplo a história, continua tradicional, narrativa, episódica, afastada das novas posições conceituais e metodológicas. Apesar das tentativas de operacionalização dos objetivos da Reforma de Ensino do 1º Grau os Estudos Sociais continuam de sarticulados, guardando fronteiras entre si.

Dessa forma, verificou-se a necessidade de uma pes quisa de avaliação de tal área, tomando-se como campo empírico a zona metropolitana de Salvador.

Para tanto, tornou-se mister neste trabalho a consi deração de certos princípios da Psicologia que pudessem fornecer também apoio a possíveis interpretações da condição subjacente ao processo de ensino aprendizagem na área de Estudos Sociais.

### 1.3. SUBSÍDIOS DA PSICOLOGIA PERTINENTES À HIERARQUIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nestas últimas décadas tem-se evidenciado destaque da pesquisa como suporte do desenvolvimento escolar, notadamente em termos de aplicação dos princípios e conceitos da Psicologia à situação de ensino-aprendizagem.

Conforme referência anterior, o progresso científico do pós guerra, principalmente na área das Ciências Humanas, trouxe novos subsídios à educação através de novas reflexões, com suportes teóricos e metodológicos distintos provenientes de investigações, nas diversas áreas do conhecimento humano, evidenciando assim posições epistemológicas diferentes. Estes desacordos, também observados entre os psicólogos, na área da aprendizagem, fazem com que diferentes modelos sejam propostos para o ensino.

Todos esses modelos têm sido alvo de estudos pelos educadores, no sentido de uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem. Na área de Ciências Humanas, grande realce vem sendo atribuído à teoria de aprendizagem apresentada por BRUNER, que põe em destaque a aprendizagem das idéias gerais de um determinado conteúdo - a aprendizagem por estrutura.

Segundo o autor,

*"captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam" (BRUNER, 1976, p.7)*

Desta forma, a ênfase na compreensão da idéia básica da matéria possibilita relacioná-la com outras idéias, a qual serve de suporte, numa progressão contínua de dificuldades, de maneira que possibilite ao aluno transferir o aprendizado para situações novas

*"Aprender não deve apenas levar-nos a algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil". (BRUNER, 1976, p.15).*

Neste sentido, quanto maior a compreensão da idéia ou princípio básico de um determinado conteúdo, mais possibilidade de continuidade da aprendizagem. No momento em que o aluno identifica a natureza de um determinado fenômeno reconhecendo a aplicabilidade das idéias básicas em uma nova situação, incorpora-as ao seu universo de idéias, aprofundando seus conhecimentos e compreendendo, cada vez mais, a realidade social que o cerca.

A aprendizagem por estrutura, requer:

- entender os fundamentos da matéria de maneira que se tornem mais compreensíveis;
- perceber os detalhes de um determinado conteúdo dentro de um padrão estruturado;
- captar os princípios e idéias básicas a fim de facilitar a transferência da aprendizagem;
- diminuir a distância entre conhecimento "avançado" e "conhecimento elementar".

A interdependência existente nas Ciências Humanas possibilita a aprendizagem por estrutura, no momento em que

as ciências estão tão próximas que, captar as idéias e princípios básicos de uma ciência e relacioná-los com outra, facilita a compreensão do mundo e da sociedade.

Corroborar esta posição TABA (1974), quando afirma que a aprendizagem resulta mais eficaz quando os fatos e os princípios assimilados em um campo podem ser relacionados com outros, especialmente se este conhecimento pode ser aplicado.

Também GAGNÉ (1974) retifica tais colocações quando, ao discutir as diversas maneiras como a aprendizagem se realiza, inclui a sequência e a hierarquização dos conteúdos, reduzidas pela recomendação de que se deve do mais simples atingir o mais complexo.

Para BRUNER (1976) há dois modos pelos quais a aprendizagem se torna útil a desempenhos posteriores: o primeiro, quando há possibilidade de aplicação específica, em situações semelhantes, de aprendizagens anteriores; e a segundo, quando uma aprendizagem anterior torna mais fácil as posteriores. Este último, conhecido pelos psicólogos como transferência não específica ou transferência de princípios e atitudes, consiste na utilização de idéias gerais, anteriormente aprendidas, que possam servir de base ao reconhecimento de problemas subsequentes. No entanto, este tipo de aprendizagem, resultante da transferência de princípios, encontra-se na dependência, segundo o mesmo autor, de "como se domina a estrutura da matéria estudada" (p.16). Neste contexto, para se identificar a possibilidade de aplicação de uma idéia a uma nova situação, deve-se conhecer a natureza geral do fenômeno objeto de

estudo.

*"Ensinar tópicos ou habilidades específicas, sem tornar claro seu contexto na estrutura fundamental mais ampla de um dado campo de conhecimento, é anti-econômico em vários e profundos sentidos. Em primeiro lugar, esse ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois. Em segundo lugar, a aprendizagem que não consegue captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulos intelectual. [...] Terceiro, o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória." (p. 28).*

Como BRUNER e GAGNÉ, muitos psicólogos, apesar das diversas posições conceituais e metodológicas existentes entre eles, identificam-se em alguns pontos, como é o caso da concordância de que a hierarquização e integração dos conteúdos é fator preponderante para que ocorram comportamentos mais complexos.

Segundo os estudiosos é importante que os conteúdos oferecidos sejam gradualmente sequenciados, obedecendo o nível de dificuldades e o desenvolvimento mental do aluno. Tal hierarquia torna-se mais significativa se os conteúdos são integrados, isto é, se vão progressivamente formando cadeias, se as idéias básicas de uma determinada matéria possam se relacionar com outras evitando, desta forma, que haja fragmentação dos conteúdos e possível esquecimento.

Identificando-se com tal posição GAGNÉ (1974) apresenta oito tipos de aprendizagem que, segundo o autor, se estruturam em uma hierarquia. Nesta estrutura hierárquica, encontra-se num grau mais elevado a aprendizagem do tipo resolução de problemas ou descoberta. Esta, por sua vez implica na combinação de princípios já anteriormente aprendidos, com um novo princípio de ordem superior, o qual possibilita que a pessoa construa a solução do problema com os seus próprios meios, generalizando, a partir daí, para problemas da mesma ordem. Esta aprendizagem exige, como requisito prévio, outro tipo de aprendizagem - a de princípios. Por princípios considera-se uma cadeia ou relação de conceitos. Daí, para que esta aprendizagem se realize, é necessário que o aluno já tenha adquirido outro tipo de aprendizagem que a antecede: a aprendizagem de conceitos que, por sua vez, significa aprender a responder a estímulos em termos de propriedades abstratas. Esta é precedida pela aprendizagem de discriminações, a qual pressupõe a aprendizagem de associações verbais e outras cadeias que são precedidas pelas conexões estímulo-resposta.

GAGNÉ, propondo seus oito tipos de aprendizagem, estruturados dentro de uma hierarquia caracterizada pela interação entre os diferentes níveis, visto que cada nível subsequente supõe a aprendizagem do nível antecedente, afirma que a observância destas sequências podem aumentar a probabilidade de respostas corretas, ou seja, de aprendizagens.

Neste sentido, observa-se uma identidade com o pensamento de BRUNER, quando este autor considera que o desenvol

vimento de habilidades superiores requer combinação de outras operações componentes, numa sequência integrada processo de integração.

BRUNER também destaca que o ambiente ou conteúdos de ensino devem ser problematizados pelo aluno, no sentido de que ele próprio perceba as lacunas que deve preencher. Assim sendo, os estímulos ambientais podem provavelmente propiciar o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o consequentemente mais significativo.

Desta forma, enfatiza a aprendizagem por meio de resolução de problemas, onde o aluno torna-se um "construcionista", isto é, tem possibilidade de organizar racionalmente o que encontra nos problemas, procurando as relações existentes, impedindo assim, o acúmulo de informações desnecessárias.

Merece ainda realce para este autor a importância dos interesses, vocações do aluno na efetivação da aprendizagem, principalmente em níveis mais altos. Neste sentido, é de fundamental importância estabelecer relação entre as atividades de aprendizagem com os acontecimentos da vida real e as aspirações reais do aprendiz.

Outro aspecto destacado é a necessidade do aluno dominar as matérias que servem de pré-requisito para uma nova aprendizagem. Também aqui observa-se uma identidade entre esse autor e GAGNÉ, quando destaca a necessidade do domínio do pré-requisito. No entanto, o esquema proposto para dominar esse pré-requisito difere entre esses autores. Enquanto BRUNER sugere que se conduza o aluno a encontrar o que é relevante pa

ra a resolução de um problema, GAGNÉ sugere que se deve relembrar ou ensinar os pré-requisitos, caso estes, ainda não pertençam ao repertório do aluno.

À medida que novas informações vão sendo incorporadas ao repertório do aluno, a aprendizagem configura a sua continuidade, tornando clara a utilidade da aquisição do conceito anterior, integrando as informações a ele relacionadas. Esta aquisição de conceito vai permitir ao aluno solucionar problemas novos que nem sempre se apresentam no momento da aprendizagem.

Deve-se considerar, entretanto, conforme já foi referido anteriormente, que os conceitos vão se tornando cada vez mais complexos isto é, um conceito que no início é adquirido de forma inclusiva, progressivamente vai adquirindo um número maior de informações e atributos até chegar a uma idéia genérica e abstrata, respeitando todavia o desenvolvimento intelectual do aluno. (PANNUTI, 1977).

Todavia, como observa MAGALHÃES (1977), poucos são os estudos que demonstram como ocorre o ensino de conceitos no ambiente escolar. Os trabalhos realizados sobre formação de conceitos mostram os estágios sucessivos de aparecimento de conceitos em crianças e descrevem as estratégias empregadas na aprendizagem dos mesmos. Entretanto, segundo a autora, a ação docente no que se refere ao ensino de conceitos, carece de pesquisas.

Autores cognitivistas desenvolveram investigações sobre os estágios sucessivos de aparecimento de conceitos em

crianças, como PIAGET e BRUNER. Observa-se também que outros autores filiados ao modelo behaviorista têm se interessado pelo estudo de formação de conceitos embora por um prisma diferente. Entre estes, situam-se WHALEY e MALOT (1970). Para eles ocorre o comportamento conceitual quando

*"o observador responde da mesma maneira a todos os estímulos de uma classe de estímulos, mas não responde desta mesma maneira aos estímulos fora daquela classe" (cap. 9)*

Segundo BIJOU (1970), em situação de ensino, os conceitos são diretamente aplicáveis ao comportamento do aluno quando este interage com instruções materiais e contingências reforçadoras.

Sendo conceito *"uma classe de estímulos que tem características comuns"* (De CECO, 1968 apud MAGALHÃES 1977 p8), no experimento clássico de discriminação um conceito é definido como uma associação que se forma entre o estímulo apresentado e a resposta dada a esse estímulo e que foi reforçada. Quando o sujeito responde de forma semelhante a estímulos semelhantes, estende suas associações havendo a generalização.

De acordo com WHALEY e MALOT (1970), de modo geral, quando dois estímulos são semelhantes fisicamente, haverá entre eles uma considerável generalização visto que comportamento discriminativo torna-se difícil de estabelecer. Por outro lado quando os dois estímulos são totalmente diferentes, provavelmente poderá haver uma pequena generalização de estímulos, enquanto que, uma boa discriminação será facilmente estabelecida.

Assim sendo, generalização é o contrário de discriminação.

Quando ocorre uma resposta igual a dois estímulos diferentes o sujeito mostrará uma ampla generalização e pouca discriminação; no entanto, quando o sujeito responde de forma bastante diferente, na presença de dois estímulos diferentes, demonstra uma boa discriminação e uma pobre generalização. Nesta ordem de idéias, quanto maior a discriminação menor a generalização e vice-versa.

O princípio de generalização pode ser demonstrado mediante o processo de condicionamento quando uma resposta que é eliciada por um estímulo particular passa também a ser eliciada por estímulos similares. Assim sendo, quando uma nova situação é similar a uma antecedente, onde esse comportamento fora reforçado, tenderá a ocorrer nesta nova situação. Desta maneira, *"devido à generalização os organismos não precisam aprender a cada nova situação"* (STAATS, 1973 p.79).

Além dos princípios aqui descritos e que são bastante válidos e aplicáveis à situação de ensino, outros princípios igualmente adequados e aplicáveis a tais situações são apresentados pelos behavioristas. Entre eles, situa-se o princípio de diferenciação e aproximação sucessiva no qual através do reforço às classes de respostas vão discretamente se aproximando do resultado final desejado.

Observa-se também segundo STAATS (1973) que um estímulo pode adquirir a tendência de eliciar diferentes respostas mutuamente exclusivas ou incompatíveis. Neste sentido, se

uma resposta ocorre as outras não poderão ocorrer. Assim sendo, para que ocorra gradualmente a hierarquia de respostas à solução do problema, torna-se necessário que as mesmas sejam reforçadas gradativamente.

Como esse processo pressupõe reforçamento diferencial e integração gradual das respostas mais simples às mais complexas, refletindo por sua vez conceitos formados em decorrência também de discriminações anteriores, pode-se deduzir que a discriminação e generalização de respostas são princípios aplicáveis à formação de conceitos.

Sendo a generalização e a discriminação princípios básicos para o estabelecimento de hierarquia de respostas e integração de aprendizagem vale ressaltar que os procedimentos de ensino baseados nos princípios behavioristas podem ser aplicáveis facilmente às situações de ensino. À partir desses considerandos, observa-se que modelos teóricos usados pela Psicologia da Aprendizagem podem contribuir para novos enfoques em educação como é o caso do ensino de Estudos Sociais. Atualmente, estas contribuições possibilitaram uma nova proposta para o ensino desta matéria, no sentido de modificar a forma como os conteúdos vinham sendo trabalhados, isto é, de maneira factual, episódica e descritiva para uma forma processual, o que significa, trabalhar os conceitos e princípios de maneira dinâmica, enfatizando as idéias gerais dos conteúdos, aproveitando as experiências que o aluno adquiriu como membro de uma sociedade. Considerando que fatos e fenômenos sociais não são isolados e nem se apresentam de maneira

estaque, pouco adianta oferecer aos alunos informações isoladas,

*"precisamos dar-lhes condições de busca dos conhecimentos teóricos necessários à interpretação das situações em que vivem. Estes conhecimentos teóricos irão estruturando os conceitos que são o que há de generalizável em todas as situações". (PANNUTI 1978, p.49).*

É interessante destacar que os conteúdos a serem desenvolvidos nesta matéria deverão ter significado e importância para a compreensão dos fatos que compõem a realidade em que o aluno vive, através da compreensão da estrutura da matéria.

Nota-se no entanto, que esta nova forma de trabalhar a área de Estudos Sociais, requer do professor não apenas o conhecimento de modelos teóricos de aprendizagem, como também uma fundamentação teórica adequada em termos das Ciências Humanas.

Neste contexto, dada a complexidade do problema, muitos educadores vêm se empenhando agora, mais do que antes, na discussão dessa questão. Apesar de alguns estudos realizados, entre os quais citamos o de BALZAN (1976), PANNUTI (1977) e WESPHALEN e Colaboradores (1978), observa-se a ausência de suficiente respaldo científico que possibilite ao menos uma definição em torno do estabelecimento de prioridades entre os dois pontos mais discutidos por aqueles que se mostram interessados com o problema: o despreparo do professor e a validade da integração dos conteúdos da área de Estudos Sociais.

Muitas dificuldades tem-se observado no que tange à realização desses tipos de investigações apesar dos procedimentos e técnicas já existentes e disponíveis, sacrificando,

dessa maneira, o fornecimento de feedback ao professor sobre muita coisa que ele tem feito ao longo de sua atividade profissional e que poderia aprimorar no sentido de cada vez mais tornar o processo educacional produtor e efetivo.

Para vários autores, a exemplo de TRAVERS (1962), apesar das múltiplas variáveis que vêm dificultando a utilização de princípios científicos no tratamento de problemas educacionais, a pesquisa científica não só pode como vem se impondo como um instrumento de progresso para a educação.

Há, no entanto, pouca tradição de pesquisa na área de ensino, até mesmo entre os educadores, dificultando a participação de programas dessa natureza. Além disso, aos professores não têm sido fácil o acesso aos estudos realizados por pesquisadores devido também ao problema da sobrecarga de tarefas em que se vê envolvido, tornando-o pouco disponível para até mesmo buscar tais informações.

Entre os problemas inerentes a tais investigações, principalmente as que realçam o desempenho do professor situam-se de acordo de BIDDLE (1964), inicialmente, uma confusão em torno das definições dos termos desempenho e competência; e, em segundo lugar, os resultados do trabalho do professor não são claramente distinguíveis de outros agentes, uma vez que, envolve no processo, variáveis contextuais dificilmente controladas. Desta forma, o volume de estudos sobre a eficácia do trabalho do professor não conseguiu ainda resultados produtores, devido à complexidade do tema. Entre as dificuldades, segundo a autora podem ser destacadas as experiên

cias formativas do professor; o comportamento do professor; as atitudes do professor em ambiente escolar; os efeitos imediatos do processo de ensino; consequências do processo a longo tempo; ambiente escolar; relação entre escola e comunidade.

As pesquisas de avaliação de ensino realizadas aqui no Brasil, embora em número reduzido, mostram que a falta de qualificação do professor está impedindo um desempenho adequado em sala de aula; (ROCHA, 1976), o desempenho didático dos professores a nível de 2º grau carece de uma teoria instrucional; (RAYS, 1976); falta de cursos de aperfeiçoamento para o professor do 2º grau, multiplicidade de atividade dos professores, o elevado número de aulas que ministra para garantir a sobrevivência refletem negativamente no resultado da aprendizagem, (GOMES, 1976)..

Diante do exposto, no que se refere à estudos de avaliação de efetividade de ensino, de acordo com a literatura consultada, os poucos estudos realizados demonstram a complexidade dos mesmos, bem como a necessidade de uma definição conceitual dos termos a fim de propiciar maior confiabilidade científica.

De modo geral, entre as técnicas utilizadas para avaliação de ensino, incluem-se: observação, questionários, entrevistas e escalas, sendo que a observação controlada é a que garante maior confiança nos resultados e um maior controle principalmente quando utiliza categorias precisas e registros padronizados. Entretanto, vários fatores, dentre os quais a extensão inicial da amostra, o espaço de tempo disponível para a entrega da pesquisa, a disponibilidade da pesquisadora

para dedicar maior tempo a esse estudo, interferiram impedido que essa técnica pudesse ser aplicada.

Nesta perspectiva, optou-se por aplicar questionários, entrevistas e uma escala para avaliação de planos de ensino. A despeito das limitações inerentes a esses instrumentos, também oferecem vantagens e tem ampla aplicabilidade na pesquisa científica na área de Ciências Humanas.

Para a elaboração dos citados instrumentos, tornou-se como referência SELLTIZ(1975), VERA (1976) , GOODE (1975), BLOOM (1972), TURRA (1975) entre outros, tomando-se como ponto de apoio as contribuições da Psicologia da Aprendizagem e uma revisão da literatura pertinente a Estudos Sociais.

Embora uma investigação científica não possa dar respostas finais às perguntas que estuda, verifica-se atualmente, uma maior preocupação para criar processos que aumentem a provável precisão de respostas de pesquisas (SELLTIZ... 1975).

Partindo destas considerações teóricas, justifica-se a tentativa da autora deste trabalho em procurar avaliar a eficácia do ensino de uma área de estudo, na expectativa de que o mesmo venha a colaborar para levantamento de hipóteses de trabalho, bem como oferecer subsídios para alternativas curriculares no grau de ensino estudado.

Dada a natureza do trabalho, optou-se em fazer um estudo descritivo, razão porque não se pretendeu selecionar variáveis e sim tentar descrever todas que se destacarem no decorrer do mesmo, cuja meta é retratar a realidade tal qual ela se nos afigura.

À partir dessas considerações, elaborou-se o seguinte objetivo para este estudo:

- Identificar as dificuldades relativas à efetividade do ensino da área de Estudos Sociais em relação a:
  - o ensino na prática cotidiana e o progresso das Ciências Sociais, destacando a hierarquização e a integração das diversas disciplinas;
  - concentração de uma ciência em relação à outra;
  - qualificação e atuação do professor;

Este estudo limita-se à 5a. e 6a. séries, correspondendo ao nível II, conforme determinação da SEC/Ba.

Salvador foi escolhida para a realização deste estudo pelo fato de constituir uma zona urbana na qual a pesquisadora coordena e observa atividades de ensino pertinentes à área de Estudos Sociais.

Vale à pena lembrar que a tentativa de realização do objetivo proposto não foi motivada pela pretensão de encontrar soluções para os problemas defrontados durante a pesquisa, mas sobretudo levantar algumas questões que de certa forma impulsionaram o trabalho que ora se inicia permitindo assim a continuidade do mesmo em pesquisas subsequentes.

A fim de operacionalizar os objetivos propostos neste estudo, elaborou-se as seguintes perguntas:

- como o ensino de Estudos Sociais está se desenvolvendo à partir da Lei 5692/71?
- está o professor habilitado para atendimento das demandas sociais vigentes, bem como, da determinação

ção legal em relação ao processo ensino-aprendizagem, na área de Estudos Sociais?

- pode-se identificar, a partir deste trabalho, fatores interferentes na qualificação do professor e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem?
- observa-se na operacionalização do currículo de Estudos Sociais a aplicação de princípios das Ciências Humanas?

## 2. MÉTODO

A operacionalização do objetivo geral proposto nesta pesquisa indicou a necessidade de desenvolvê-la em três etapas com objetivos específicos distintos, correspondendo, respectivamente, a aplicação de questionários, realização de entrevistas e utilização de uma escala para avaliação de planos de curso.

### 2.1 - Etapa I - Aplicação do Questionário.

Esta etapa teve como objetivo coletar dados pessoais e/ou acadêmicos relacionados à qualificação profissional do professor e ao seu desempenho em sala de aula, organização escolar, recursos humanos e materiais disponíveis, no intento de se obter algumas informações referentes à efetividade da ação docente. Foi desenvolvida em duas fases, referindo-se a primeira ao teste dos instrumentos, e, a segunda a sua aplicação para a coleta definitiva dos dados, incluindo professores e diretores.

#### 2.1.1. - Fase A - Teste dos Questionários

Esta fase, refere-se à verificação da viabilidade dos instrumentos utilizados nesta etapa, objetivando neutralizar os possíveis efeitos das dificuldades de discriminação por parte dos sujeitos, em relação às questões apresentadas

nos questionários.

#### 2.1.1.1. Sujeitos

Serviram como sujeitos 20 professores de matemática das escolas do 1º grau em exercício na cidade do Salvador-Bahia.

#### 2.1.1.2. Material

Dois questionários com questões fechadas e abertas, destinados a professores e diretores, que deram origem aos questionários definitivos apresentados nos Anexos I e II.

Esses questionários foram elaborados por um grupo de mestrandos da FACED-UFBA., que desenvolviam pesquisas de avaliação de cursos, e testados, em janeiro de 1977, pelos mesmos, por ocasião de um curso de férias patrocinado pelo Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal-DESAP em convênio com o Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal-PROTAP da FACED-UFBA.<sup>1</sup>

Admitindo-se que o respectivo instrumento preenchia os requisitos exigidos para este trabalho, optou-se por apli-

---

1

As modificações realizadas nos questionários, resultantes das dificuldades apresentadas durante a testagem dos mesmos, podem ser encontradas nas dissertações dos mestrandos ARAGÃO e ARAÚJO (1979).

car os questionários anteriormente testados, com as adaptações necessárias aos objetivos específicos desta pesquisa.

Essas adaptações dizem respeito às informações sobre a ação docente, no que tange: aos objetivos gerais e habilidades desenvolvidas em cada série, à possibilidade de integração das disciplinas que constituem a Área de Estudos Sociais, à relação entre o trabalho desenvolvido e a comunidade, aos recursos e atividades desenvolvidas pelo professor, correspondentes, respectivamente, às questões 30 a 44.

#### 2.1.2. Fase B - Aplicação dos Questionários aos Professores e Diretores.

##### 2.1.2.2. Sujeitos

Selecionou-se aleatoriamente 17 unidades, dentre as 68 escolas do 1º grau níveis II e III da rede estadual da zona metropolitana da Cidade do Salvador - Bahia<sup>2</sup>, correspondentes a 25% do universo de escolas existentes, de forma que a amostra do presente estudo, nesta fase ficou constituída de 52 professores que lecionam a Área de Estudos Sociais no nível II, nas escolas selecionadas e 17 diretores dessas escolas.

---

2

Relação de Escolas Estaduais, Níveis II e III, CR/1A e CR/1B. Subcom. de Organização da Rede, Divisão de Organização Escolar, Departamento de Ensino do 1º grau, Secretaria de Educação e Cultura, Bahia, 1977.

Os professores são licenciados em Ciências Sociais, História, Geografia, Pedagogia e Filosofia, credenciados para lecionar esta área de ensino pela SEC/Ba e pela Inspetoria Seccional do Ministério de Educação e Cultura (MEC) Seção da Bahia. Para melhor esclarecimento, vide Anexo III no qual estão expressos dados referentes à caracterização dos professores, no que tange a dados pessoais, formação, experiência profissional, determinantes motivacionais e situações funcionais.<sup>3</sup>

Conforme pode ser observado no referido Anexo, há uma predominância da faixa etária desses professores entre 31-40 anos, uma maior ocorrência de professores do sexo feminino, distribuição equitativa entre solteiros e casados, ressaltando-se o fato de que houve omissão de respostas referentes a estes três aspectos, bem como aos demais.

Quanto à formação em termos de 2º grau, observa-se que apenas um dos sujeitos respondeu ter cursado contabilidade e os demais fizeram curso pedagógico.

No que se refere ao 3º grau, os cursos de História, Ciências Sociais e Pedagogia, tiveram frequência absoluta de três, respectivamente; Geografia dois; e os outros cursos apenas um. Quanto aos cursos de Aperfeiçoamento, verifica-se pelas respostas, que 7, menos da metade dos sujeitos, fizeram algum curso relacionado com a área de Es

---

3

Estes dados referem-se a 16 professores que responderam aos questionários. Em todos os aspectos questionados houve omissões, por isso em nenhuma questão o total corresponde aos 16.

tudos Sociais e dois, outros cursos didático-pedagógicos.

Em se tratando de experiência profissional no campo do magistério, nota-se que em relação ao tempo de serviço a maior frequência em termos de números absolutos coube aos professores com 15 a 20 anos de serviço; que a maioria dos professores leciona apenas em uma Instituição, verificando-se uma predominância nas disciplinas História e Geografia quer em termos de disciplinas que lecionam, quer nas que já lecionaram.

Entre as respostas referentes à experiência em atividades administrativas e técnico-pedagógicas a frequência maior (quatro) recai em atividades de coordenação, com incidências menores nas atividades de vice-direção, direção e orientação educacional (dois) e outras atividades correspondentes a: coordenação de cooperativa escolar; atuação no DESAP, coordenação de Centro Cívico e supervisor de merenda houve uma frequência absoluta de cinco.

Questões referentes a determinantes motivacionais e situação funcional indicam uma maior incidência em justificativas pessoais para o ingresso no magistério, com 13 respostas referentes "à disposição para continuar."

No que tange à categoria funcional, sete professores são efetivos e cinco contratados, cuja remuneração situa-se em grande parte na faixa de Cr\$ 1.000,00 a Cr\$ 5.000,00.

Conforme foi mencionado anteriormente, esta fase também teve como sujeitos 1. diretores de Estabelecimentos de Ensino do 1º grau, níveis II e III das escolas selecionadas.

Estes diretores são escolhidos pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado, para um mandato de quatro anos. A depender da estrutura organizacional do estabelecimento de ensino, isto é, se existe 1º e 2º graus funcionando respectivamente, há um diretor geral, um diretor para cada grau de ensino, os quais são assessorados pelos vice-diretores e assistentes em cada turno. Entretanto, quando funciona apenas um grau, só existe um diretor e os vices e assistentes correspondentes aos turnos.

Cabe ao diretor coordenar, controlar, e dirigir pedagógica e administrativamente o estabelecimento de ensino de modo a possibilitar uma coerência entre o trabalho executado e os objetivos da lei, apoiados na filosofia educacional vigente.<sup>4</sup>

#### 2.1.2.2. Material

Questionários adaptados em função dos objetivos da presente pesquisa já mencionados na Fase A desta Etapa.

#### 2.1.2.3. Procedimento

Os questionários foram distribuídos nos meses de outubro e novembro de 1978, por 17 alunos da Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Humanas, treinados para isto pela

---

<sup>4</sup> Esses dados foram fornecidos pela SEC./Ba.

autora deste trabalho.

Cada aluno aplicou em um colégio da amostra selecionada, conforme autorização do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG), SEC-Ba.

Vale ressaltar, entretanto, que diversos fatores interferiram na efetividade da coleta de dados, mediante a distribuição dos questionários. Dentre eles, destacaram-se:

- recessos escolares constantes no período da aplicação, decorrentes do surgimento de feriados intercalados com dias úteis;
- concessão das instalações escolares ao Tribunal Eleitoral por duas semanas, para a realização das eleições de 15 de novembro;
- modificações nos horários dos professores para recuperação e reorientação de alunos;
- impossibilidade de aplicar coletivamente os questionários, em virtude da não permissão dos órgãos competentes para convocação dos professores;
- grande dificuldade por parte dos alunos em receber os questionários distribuídos.

Estas condições determinaram modificações no curso do procedimento, tais como: a dificuldade por parte dos alunos na devolução dos questionários e os professores trouxeram como consequência um esforço adicional por parte da pesquisadora para a obtenção dos mesmos, mediante a ida várias vezes às mesmas unidades escolares: devolução de apenas 16 questionários dos professores e 11 dos diretores, quantidades estas

correspondentes a 30% e 69% da amostra, respectivamente.

## 2.2 - Etapa II - Realização das Entrevistas

Objetivou-se nesta Etapa, obter informações sobre o funcionamento da área de Estudos Sociais, no que se refere a ação docente, sobretudo em termos da possibilidade de hierarquização e integração das diversas disciplinas que compõem a mencionada área.

### 2.2.1. Sujeitos

17 coordenadoras de área de Estudos Sociais e/ou supervisoras. As coordenadoras de área são professoras efetivas escolhidas pelos colegas, para um mandato de 2 anos, com atribuições conferidas pela SEC. Tais atribuições, dizem respeito ao planejamento e acompanhamento de todas as atividades docentes desenvolvidas pela área, assessorando e orientando o professor. Para que haja coordenador de área numa unidade escolar é necessário que tenha no mínimo três professores lecionando na referida área. Quanto às supervisoras, existe uma habilitação nas Faculdades de Educação da Bahia em supervisão, para os cursos de Pedagogia. Esta habilitação requer todo um treinamento teórico-prático dos candidatos no sentido de planejar, executar e avaliar as atividades pedagógicas da unidade, envolvendo todos os elementos que a compõem.

Entretanto, observou-se a partir de informações obtidas nas escolas visitadas, que nem sempre o supervisor esco

lar existente na unidade, é o profissional habilitado. É frequente, esta função ser exercida por qualquer professor designado pela SEC-Ba. Na presente pesquisa, foram entrevistados três supervisores por não existir na escola o coordenador da área. Duas unidades escolares não possuíam coordenadora de área nem supervisora.

#### 2.2.1.1. Material

Elaborou-se um roteiro para realização da entrevista, cujo conteúdo e estrutura tiveram como base algumas questões apresentadas no questionário do professor, subsídios da literatura pertinente e o modelo de entrevista criado por CORNELIUS em 1970, para o aconselhamento comportamental com pais (Vide Anexo IV).

Antes de ser aplicado foi testado com uma coordenadora de área de uma unidade escolar não incluída na amostra. Não havendo dificuldade na compreensão dos itens, optou-se pela aplicação da mesma, sem nenhuma modificação.

#### 2.2.1.2. Procedimento

As entrevistas foram realizadas pela autora deste trabalho de novembro a dezembro de 1978 e março de 1979.

Foram realizadas 14 entrevistas sendo 12 com as coordenadoras de área de Estudos Sociais e duas com as supervisoras. Do total de escolas visitadas, três não possuem nem co

ordenadora de área, nem supervisora.

Não houve dificuldade específica para a realização das entrevistas, visto que se verificou uma receptividade por parte das entrevistadas para responder às questões apresentadas.

### 2.3 - Etapa III - Avaliação de Planos de Ensino

Esta etapa teve como objetivo verificar a eficácia do planejamento, sendo desenvolvida em duas fases: a primeira objetivou verificar a viabilidade de uma escala para avaliação de plano de ensino, e a segunda consistiu na aplicação da referida escala correspondendo às fases A e B, respectivamente.

#### 2.3.1. Fase A. Validação da Escala

##### 2.3.1.1. Sujeitos

Serviram como sujeitos nesta fase cinco professores de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Humanas da FAGED-UFBA que atuaram como juízes no teste de validação.

##### 2.3.1.2. Material

Escala para análise de planos de ensino contendo questões sobre objetivos, conteúdos, atividades didáticas e avaliação (Vide Anexo V).

A elaboração desta escala teve como base o modelo de GOLDBERG (1974) para análise de plano de ensino do MOBRAL e subsídios da literatura pertinente (BLOOM, 1972; SUND, 1978; BORDENAVE e PEREIRA, 1977 e GAGNÉ, 1974).

Elaborou-se ainda um texto com base na literatura acima mencionada, no qual foram definidas e exemplificadas as categorias constantes da escala no sentido de facilitar a sua operacionalização. (ANEXO VI)

Dois planos de ensino de uma unidade escolar não incluída na amostra, ambos de Estudos Sociais, porém de séries diferentes.

#### 2.1.3.1. Procedimentos

Distribuiu-se para cada juiz os dois planos, bem como a escala e o texto em anexo, de forma a permitir a análise individual de cada plano com base no instrumento elaborado.

#### 2.1.3.2. Resultados e Conclusões

Utilizando-se a fórmula  $C = \frac{c}{c+d} \times 100$  verificou-se o nível de concordância entre todos os pares de juízes (Vide Anexo VI) em relação as categorias discriminadas em termos dos níveis especificados na escala.

Assim, na Tabela I, observa-se a mêdia de concordância entre 2 juízes na avaliação dos compo<sub>n</sub>entes do Plano 1 (P1) e Plano 2 (P2)

TABELA I - MÍDIA DA CONCORDÂNCIA INTER JUÍZES NA  
 AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES DOS PLANOS  
 1 e 2 (P1 e P2) EM TERMOS DOS NÍVEIS  
 ESPECIFICADOS NA ESCALA (\*)

| NÍVEIS   | COMPONENTES<br>DO<br>PLANO | OBJETIVOS |       | CONTEÚDO |       | ATIVIDADES<br>DE ENSINO |       | AVALIAÇÃO |    |
|----------|----------------------------|-----------|-------|----------|-------|-------------------------|-------|-----------|----|
|          |                            | P1        | P2    | P1       | P2    | P1                      | P2    | P1        | P2 |
| 91 - 100 | 100                        | 86,93     | 76,38 | 79,94    | 59,99 | 59,99                   | 49,22 | 62,37     |    |
| 81 - 90  | 90                         | 80,29     | 68,32 | 72,55    | 91,42 | 91,32                   | 89,63 | 98,80     |    |
| 41 - 60  | 60                         | 86,09     | 87,73 | 65,71    | 75,58 | 80,32                   | 77,66 | 84,75     |    |
| 11 - 40  | 40                         | 76,49     | 73,58 | 69,95    | 68,53 | 86,66                   | 82,66 | 80,94     |    |
| 0 - 10   | 10                         | 49,18     | 50,04 | 67,13    | 72,13 | 56,99                   | 63,32 | 69,04     |    |

(\*)

- 91 - 100 ocorrência exclusiva da categoria
- 81 - 90 ocorrência predominante da categoria
- 41 - 60 probabilidade igual ou aproximada de ocorrência de outras categorias
- 11 - 40 pouca ocorrência da categoria
- 0 - 10 ocorrência mínima ou ausência da categoria.

Conforme pode ser observado nesta tabela, houve uma predominância em termos de média de concordância no P.1. nos níveis mais altos da escala no que tange aos objetivos. Considerando o P.2. nota-se também um resultado semelhante apenas no nível 41-60.

Quanto à análise dos conteúdos, verifica-se que a maior média entre os juízes (79,94%) coube ao nível 91-100, no P.1. havendo uma média de concordância em torno de 91,42% no nível 61-90 como o P.1 não apresenta itens relativos à avaliação, as médias de concordância registradas referem-se ao P.2, verificando-se conforme está expresso na Tabela I, uma média de concordância inter-juízes em torno de 98,90% no nível de 61-90.

Pelo exposto, pode-se dizer, que de um modo geral, houve uma concordância maior entre os juízes na atribuição do nível 61-90 aos diversos componentes dos planos em relação às categorias discriminadas, sugerindo conforme definição deste nível expresso no Anexo VI, que os planos analisados apresentaram, segundo os juízes, uma ocorrência predominante das categorias discriminadas e uma menor concordância entre eles na atribuição do nível 0-10, de um modo geral, para todas as categorias.

#### 2.3.2. Fase B - Aplicação da Escala

Foram analisados 44 planos de ensino de 16 unidades

escolares<sup>5</sup> correspondendo a 94% do total das mesmas. Das 16, 7 trabalha Estudos Sociais por área de ensino, no 1º grau, nível II, que se refere à 5a. e 6as. séries. Foi analisado um plano de cada série perfazendo um total de 14 planos de ensino correspondente a Estudos Sociais por área.

As 9 unidades restantes oferecem Estudos Sociais por disciplinas isoladas. Neste contexto, foram analisados 30 planos assim distribuídos: 13 planos de História; 13 de Geografia e 4 de Educação Moral e Cívica (EMC). Nenhuma escola oferece Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.).

Todos os planos foram analisados conjuntamente pela autora do trabalho e por uma professora de Metodologia e Prática de Ensino do 1º grau da FAGED-UFBA, conforme critérios estabelecidos na escala (ANEXO V).

Dentre as 16 unidades escolares que forneceram planos de ensino para serem avaliados, verificou-se que 14 planos foram elaborados para o ano letivo de 1978; uma escola forneceu planos elaborados para o ano de 1979 por não mais existir do ano anterior e uma outra forneceu apenas os planos elaborados para o ano de 1974 por ter sido este o último ano em que o colégio fez planejamento.

---

5

A omissão de uma unidade escolar, deve-se à recusa em fornecer os planos por parte de uma diretora.

### 3. RESULTADOS

Os resultados do presente trabalho serão descritos na ordem em que foram coletados os dados. Dessa forma, serão relatados em primeiro lugar os resultados referentes aos questionários do professor e do diretor, os quais foram aplicados concomitantemente; em seguida, os resultados obtidos através da entrevista; e, finalmente, os obtidos através da análise dos planos de ensino, correspondendo, respectivamente, às Etapas I, II e III.

#### 3.1. Etapa I - Referente à Aplicação dos Questionários.

A descrição dos resultados correspondentes à aplicação dos questionários será feita também em duas fases, referindo-se a primeira ou Fase A, aos dados relativos às respostas dos professores e a segunda, Fase B, às informações fornecidas pelos diretores.

##### 3.1.1. - Fase A - Dados coletados mediante a Aplicação dos Questionários aos Professores.

Inicialmente, as questões apresentadas no questionário do professor, foram categorizadas de acordo com a relação existente entre elas.

Tabuladas as respostas, foram representadas em ter

mos de frequência relativa nas Tabelas de II a XI<sup>1</sup>.

### 3.1.1.1. - Resultados Referentes à Elaboração do Planejamento.

A Tabela II apresenta as características da ação do docente no que tange à fase preparatória do planejamento, incluindo a época em que o professor inicia o planejamento, as justificativas correspondentes, bem como o envolvimento de outros elementos na elaboração do mesmo e a utilização de modelos teóricos subjacentes.

TABELA II  
ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO - FASE PREPARATÓRIA

| QUESTÕES                | ÉPOCA EM QUE INICIA O PLANEJAMENTO |   |     |                                  |   |     |                        |    |     | COM QUEM<br>PLANEJA |     |     |                     | UTILIZAÇÃO<br>DE<br>MODELO |     |                         |     |  |         |  |  |                       |  |  |                   |  |  |                     |  |  |                          |  |  |
|-------------------------|------------------------------------|---|-----|----------------------------------|---|-----|------------------------|----|-----|---------------------|-----|-----|---------------------|----------------------------|-----|-------------------------|-----|--|---------|--|--|-----------------------|--|--|-------------------|--|--|---------------------|--|--|--------------------------|--|--|
| RESPOSTAS               | FINAL DO ANO ANTERIOR              |   |     | UM MÊS ANTES DE INICIAR AS AULAS |   |     | INÍCIO DAS AULAS       |    |     |                     |     |     |                     |                            |     |                         |     |  |         |  |  |                       |  |  |                   |  |  |                     |  |  |                          |  |  |
|                         | 11%                                |   |     | 33%                              |   |     | 56%                    |    |     |                     |     |     |                     |                            |     |                         |     |  |         |  |  |                       |  |  |                   |  |  |                     |  |  |                          |  |  |
| RAZÕES<br>DA<br>ESCOLHA | DETERMINAÇÃO DA ESCOLA             |   |     | DETERMINAÇÃO DA ESCOLA           |   |     | DETERMINAÇÃO DA ESCOLA |    |     | PROFESSORES DA ÁREA |     |     | COORDENADOR DA ÁREA |                            |     | PROFESSOR E COORDENADOR |     |  | SOLITMO |  |  | SUGESTÃO DA SEC/MANTA |  |  | PROFESSOR DA ÁREA |  |  | COORDENADOR DA ÁREA |  |  | PLANEJAMENTOS ANTERIORES |  |  |
|                         | -                                  | - | 11% | 17%                              | - | 33% | 78%                    | 8% | 22% | 74%                 | 12% | 35% | 29%                 | 32%                        | 21% | 29%                     | 18% |  |         |  |  |                       |  |  |                   |  |  |                     |  |  |                          |  |  |

<sup>1</sup> Os dados referentes à primeira parte do questionário do professor, relativos aos dados pessoais e apresentados no Anexo I, já foram descritos na parte de Material, visto que se refere à caracterização dos sujeitos.

Conforme pode ser observado nesta Tabela, o planejamento de ensino é realizado pela maioria dos professores (56%) no início do ano letivo em curso; 33% o faz um mês antes de começarem as aulas e apenas 11% no final do ano anterior. Entre as razões determinantes para a escolha da época para se fazer o planejamento, "determinação da escola" foi a razão que teve maior frequência tanto para "início das aulas" quanto "um mês antes de iniciá-las", com 28% e 17% respectivamente. Trabalhar com colegas foi uma razão apontada para início das aulas (6%) porém omissa em um mês antes de iniciar as aulas e final do ano anterior.

Outras razões também foram apontadas pelos sujeitos. Dentre elas, para início das aulas, inclue-se diagnosticar a lunos, conhecer a série que vai lecionar; para um mês antes, inclue-se estar menos atarefado, e ter consciência no traba lho, na aula inaugural. (Resposta esta considerada imprecisa pela pesquisadora). Para o final do ano anterior, consultar livros e maior disponibilidade de tempo foram as razões apon tadas como determinantes da escolha.

Verificou-se que em relação à elaboração do planejamento, há uma maioria de professores que o faz com o coordena dor (35%), seguido de professores que elaboraram sozinhos (29%) enquanto que (24%) elabora com colegas da área. Apenas 12% respondeu ser o coordenador da área quem o elabora.

Observa-se também, quanto à utilização de modelos para a elaboração, que 32% segue a sugestão da proposta curri cular da SEC/Ba, 29% é orientado pelo coordenador da área; 21% trabalha com colega e 18% utiliza como modelo, planejamentos

de anos anteriores.

Como pode ser observado na Tabela III, em relação aos aspectos considerados mais relevantes pelos sujeitos para a elaboração do planejamento verificou-se maior incidência em objetivos e conteúdos com frequência relativa de 22% e 21%, respectivamente. Material didático e avaliação obtiveram frequência de 15% cada, enquanto atividade teve 13%. Os itens bibliografia e carga horária tiveram frequência de 7% cada.

Das dificuldades apontadas na elaboração do planejamento, observou-se maior incidência na seleção de atividades com 56%, vindo a seguir a distribuição temporal das dificuldades (33%) e previsão de objetivos 11%.

Em termos das habilidades previstas para a área de Estudos Sociais, observou-se que a habilidade de síntese não foi enumerada e a maior frequência coube à habilidade de compreensão com 57%. Em seguida veio habilidade de análise com 30%, habilidade de avaliação com 9%, ficando a habilidade de aplicação com apenas 4%.

Os fatores considerados mais importantes para a atuação docente, listados pelos sujeitos - elaboração de objetivos e seleção de atividades, obtiveram um percentual de 30%, facilidade de comunicação 24% e cursos de treinamento 16%.

Observou-se, outrossim, que 95% dos sujeitos informou que faz uma avaliação diagnóstica das experiências dos alunos antes de operacionalizar o planejamento de ensino, através de uma sondagem inicial.

Com base nos resultados obtidos, algumas modificações são feitas no planejamento. Entre elas, a revisão do as

sunto já trabalhado anteriormente com frequência de 43% é a que apresenta maior incidência, seguida de replanejamento, com 29%. Completar programa anterior 14% e outras modificações também 14% incluindo: redução do conteúdo para o ano em curso, comunicação à coordenação, ênfase à determinados assuntos e relação entre o conteúdo.

As inovações ocorridas no planejamento são motivadas principalmente por sugestões da coordenação (34%); idéias retiradas dos livros didáticos, contatos com colegas e cursos de treinamento, são inovações com frequência de ocorrência em 18%. Outras inovações decorrentes de: pesquisa, necessidades detectadas na própria turma, experiência através de observações dos próprios alunos obtiveram um percentual de 14%.

TABELA III  
ASPECTOS RELEVANTES NA ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO

| ASPECTOS CONSIDERADOS RELEVANTES |          |                   |           |          | DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO |                         | HABILIDADES PRETENDIDAS EM C2 POROS ASSIAIS |                         |                         | FATORES CONVICIONAIS IMPORTANTES NA ATUAÇÃO DO DOCENTE |                         |                         | JUSTIFICAÇÕES DADAS NA RESPOSTA |                         | AS INOVAÇÕES INTRODUZIDAS RESULTAM DE: |                         |
|----------------------------------|----------|-------------------|-----------|----------|----------------------------|-------------------------|---------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------------|-------------------------|
| ATIVIDADES                       | CONTÊÚDO | MATERIAL DIDÁTICO | ATIVIDADE | AVLIAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO    | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO                     | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO                                | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO         | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO                | PROBLEMAS DE ELABORAÇÃO |
| 22%                              | 21%      | 13%               | 13%       | 13%      | 7%                         | 7%                      | 11%                                         | 11%                     | 11%                     | 11%                                                    | 11%                     | 11%                     | 11%                             | 11%                     | 11%                                    | 11%                     |

### 3.1.1.2. - Execução do Planejamento

Os dados expressos na Tabela IV, referentes à execução do planejamento indicam que 50% dos professores leciona Estudos Sociais por disciplina isolada e apenas 19% trabalha de forma integrada, isto é, por área ressaltando-se o fato de que houve 31% de omissão.

Entre as respostas referentes à predominância de disciplinas no trabalho desenvolvido, observa-se uma predominância de Geografia com 35%, seguida de História com 24%. O.S.P.B. obteve uma frequência relativa de 17%, e EMC com 7%. Entretanto, 17% dos sujeitos respondeu dar igual tratamento a todas as disciplinas.

Observa-se que, segundo os informantes, há utilização de recursos materiais, livro-texto e apostilas em torno de 18%, mapas 27%, gráficos e tabelas 8%, cartazes 7%, além de jornais, revistas, jogos e gravuras (40%).

No que se refere às atividades desenvolvidas, estudo dirigido obteve um resultado de 27%, exercícios escritos 21%. A entrevista teve uma incidência de 11%, seguida da exposição com 8% e situações problemas com apenas 3%. Outras atividades obtiveram uma frequência de 30%, incluindo: painel, discussão, instrução programada, técnica de projeto e arguição.

Considerando-se a bibliografia utilizada observa-se pelas respostas uma maior incidência em relação à História com 35%, seguida de Estudos Sociais com 10%. Geografia, OSPB e EMC não foram citadas, havendo 55% de omissões.

TABELA 19  
EVOLUÇÃO DO PLANEJAMENTO

| ESTIMATIVA<br>POR ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | PREDOMINÂNCIA DE DISCIPLINAS   |                                |                                |                                | RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS  |                                |                                |                                | ATIVIDADES DIDÁTICAS           |                                |                                |                                | PRINCÍPIOS QUE TIVERAM A ÁREA DE<br>ESTUDOS COM FREQÜÊNCIA RELATIVA |                                |                                |                                |
|--------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
|                                                  | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS                                      | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS | ÁREA DE<br>CICLO DE<br>ESTUDOS |
| 100                                              | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                            | 100                                                                 | 100                            | 100                            | 100                            |

### 3.1.1.3. - Avaliação do Planejamento

Os resultados apresentados na Tabela V, indicam que as avaliações são realizadas mais frequentemente no final da unidade de estudo e semanalmente, com incidência de 30% e 32%, respectivamente. Avaliações mensais obtiveram 23% de frequência, enquanto que as quinzenais apenas 15%.

Entre os aspectos considerados relevantes para os sujeitos na verificação da aprendizagem, observa-se que há uma predominância nos que exigem raciocínio lógico (40%) seguido dos que incluem definições 26%. As questões que exigem conceitos e princípios tiveram uma incidência de 23% e âquelas que exigem demonstrações 11%.

Verifica-se também que entre os tipos de questões escolhidas pelos professores, as do tipo objetivas tiveram predominância: questões de múltipla escolha e falso verdadeiro foram os tipos que houve maior frequência, 28% e 21%.

As questões abertas ou dissertação tiveram uma frequência relativa de 19%, seguidas de lacuna ou completamento com 17%. Pareamento obtinha 9% e asserção-razão somente 6%.

Os resultados da avaliação são utilizados para re planejamento da unidade seguinte com uma incidência de 43%. 19% utiliza os resultados para replanejamento da unidade em curso; 24% não utiliza para replanejamento, enquanto que, 19% respondeu fazer comentário dos resultados com os alunos.

Quanto à elaboração das provas, observa-se que 50% dos sujeitos o faz conjuntamente com os colegas. Entretanto 44% elabora sozinho. Apenas 6% respondeu ser o coordenador quem elabora.

TABELA 5  
ANÁLISE DE PLANEJAMENTO

| RESPOSTAS | COORDENADOR DA AVALIAÇÃO |         |      |      | ASPECTOS CONSIDERADOS NAS QUESTÕES |          |             |              | TIPO DE QUESTÃO UTILIZADA |      |      |           |          |             | UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO |         |      |      | PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE PROVAS |          |
|-----------|--------------------------|---------|------|------|------------------------------------|----------|-------------|--------------|---------------------------|------|------|-----------|----------|-------------|----------------------------------------|---------|------|------|--------------------------------------|----------|
|           | PROVA                    | QUESTÃO | NOTA | ITEM | DESCRIÇÃO                          | PROPOSTA | COMENTÁRIOS | RECOMENDAÇÃO | QUESTÃO                   | NOTA | ITEM | DESCRIÇÃO | PROPOSTA | COMENTÁRIOS | RECOMENDAÇÃO                           | QUESTÃO | NOTA | ITEM | DESCRIÇÃO                            | PROPOSTA |
| 12%       | 10%                      | 10%     | 10%  | 10%  | 10%                                | 10%      | 10%         | 10%          | 10%                       | 10%  | 10%  | 10%       | 10%      | 10%         | 10%                                    | 10%     | 10%  | 10%  | 10%                                  | 10%      |

#### 3.1.1.4. - Atuação do Professor de Estudos Sociais Disciplinas Integradas

Conforme pode ser visto na Tabela VI, das razões de re terminantes para a integração da área, de acordo com as re postas dos sujeitos, a maioria (41%) concentra-se na re cessidade de integrar as ciências que compõem a área, seguida de imposição legal, isto é, atendimento à lei 5692/71. Solicitação da SEC/Ba., imposição da direção do Estabelecimento de En sino e solicitação da coordenação de área, foram razões que tiveram uma frequência de 12% cada.

Em relação à ênfase atribuída a certas disciplinas que compõem a área, verifica-se que apenas 7% respondeu que se deve dar predomínio à Geografia, enquanto que 93% atribui o mesmo valor a cada disciplina.

Entre os sujeitos que responderam trabalhar de maneira integrada a área de Estudos Sociais, a maioria afirmou não ter nenhuma dificuldade para esta integração (73%), embora 18% tenha respondido encontrar dificuldades em trabalhar com os conteúdos programáticos. Apenas 9% colocou como dificuldade a ausência de um ambiente apropriado.

Quanto à questão referente à habilitação para ensinar Estudos Sociais de forma integrada 33% omitiu-se em responder, 33% informou ter licenciatura plena, 20% segue o livro texto e 14% fez curso de reciclagem.

TABELA #1  
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS  
DISCIPLINA INTEGRADA

| RESPOSTAS | ESTUDOS SOCIAIS INTEGRADOS /<br>RAÍZES DETERMINANTES |                       |                            |                                          |                               | PREDOMÍNIO DE UMA CI-<br>ÊNCIA HUMANA EM RELA-<br>ÇÃO À OUTRA |           |               |                     | DIFICULDADES EN-<br>CONTRADAS PARA<br>INTEGRAÇÃO |                        |                        | HABILITAÇÃO<br>PARA<br>LECCIONAR                  |            |                       |       |
|-----------|------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------|------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------|---------------|---------------------|--------------------------------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------------------------------|------------|-----------------------|-------|
|           | PROPOSTA<br>LEGAL                                    | SOLICITAÇÃO<br>DA SEC | PROPOSTA DA<br>INSTITUIÇÃO | SOLICITAÇÃO<br>DA COORDENAÇÃO<br>DA ÁREA | DETERMINANTE<br>DE INTEGRAÇÃO | HISTÓRIA                                                      | GEOGRAFIA | OUTRA CIÊNCIA | OUTRO<br>TRATAMENTO | CONTEÚDO<br>PROGRAMÁTICO                         | AMBIENTE<br>APROPRIADO | SÃO HÁ<br>DIFICULDADES | LICENCIATURA EM<br>CIÊNCIAS SOCIAIS<br>INTEGRADAS | RECICLAGEM | SEGUE LIVRO<br>TEXTUO | OUTRO |
| RESPOSTAS | 22%                                                  | 12%                   | 12%                        | 12%                                      | 41%                           | -                                                             | 1%        | -             | 83%                 | 18%                                              | 9%                     | 73%                    | 33%                                               | 34%        | 20%                   | 13%   |

### 3.1.1.5. - Atuação do Professor de Estudos Sociais Disciplinas Isoladas

Conforme já foi referido na Tabela IV, 50% dos sujeitos trabalham Estudos Sociais por disciplina isolada, 19%

trabalha por área e 31% omitiu-se de fornecer tal informação.

Em relação aos sujeitos que trabalham Estudos Sociais de forma isolada observou-se, conforme Tabela VII, que a maioria leciona História, 38%, seguido de Geografia com 33%, 19% leciona em E.M.C. e 10% O.S.P.B.

O que determina esta escolha, como pode se verificar, em primeiro lugar, é a formação acadêmica do sujeito com 50% de frequência seguindo a necessidade do colégio com 44% e outras razões 6%, incluindo necessidades da comunidade e estrutura do país.

Registrou-se também conforme respostas dadas pelos sujeitos, uma predominância (70%) em dar igual tratamento para as ciências que compõem a área. Entretanto, 20% destaca Geografia e 10% História.

TABELA VII

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS  
DISCIPLINAS ISOLADAS

| QUESTÕES  | DISCIPLINA ISOLADA |           |          |        | DETERMINANTES DA ESCOLHA DA DISCIPLINA |                        |        | DESTAQUE ATRIBUÍDO ÀS CIÊNCIAS HUMANAS |                   |                  |
|-----------|--------------------|-----------|----------|--------|----------------------------------------|------------------------|--------|----------------------------------------|-------------------|------------------|
|           | HISTÓRIA           | GEOGRAFIA | O.S.P.B. | E.M.C. | FORMAÇÃO ACADÊMICA                     | NECESSIDADE DO COLÉGIO | OUTRAS | ÊNFASE À GEOGRAFIA                     | ÊNFASE À HISTÓRIA | IGUAL TRATAMENTO |
| RESPOSTAS | 38%                | 33%       | 10%      | 19%    | 50%                                    | 44%                    | 6%     | 20%                                    | 10%               | 70%              |

### 3.1.1.6. - Envolvimento com a comunidade e Fatores de reprovação em Estudos Sociais

Através das reuniões de pais e mestres, os professores estabelecem relação com a comunidade (44%), como também, por meio de palestras e jogos (31%); da atividade programada 19% e, estudos e trabalhos de grupo 6%.

TABELA VIII

ENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A COMUNIDADE  
E FATORES DETERMINANTES DE REPROVAÇÃO EM  
ESTUDOS SOCIAIS.

| RELAÇÃO COM A COMUNIDADE   |                         |                                   |                         | FATORES CONSIDERADOS COMO CAUSA DE REPROVAÇÃO EM ESTUDOS SOCIAIS |                          |                       |                       |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| REUNIÕES<br>PAIS X MESTRES | ATIVIDADE<br>PROGRAMADA | ESTUDOS E<br>TRABALHO<br>EM CAMPO | PALESTRAS<br>E<br>JOGOS | LIMITAÇÕES<br>DO<br>ALUNO                                        | ORIENTAÇÃO<br>PEDAGÓGICA | SÓCIO-ECONÔ-<br>MICOS | RECURSOS<br>MATERIAIS |
| 44%                        | 19%                     | 6%                                | 31%                     | 64%                                                              | 14%                      | 9%                    | 13%                   |

De acordo com a Tabela VIII, verifica-se que, entre as causas apontadas pelos sujeitos como determinantes da reprovação em Estudos Sociais, situa-se com maior incidência limitações do aluno com 64% de frequência. Tais limitações são descritas como falta de habilidade de compreensão, de interpretação, falta de pré-requisitos. Outra causa apontada e que

obteve frequência relativa de 14% foi referente à orientação da coordenação pedagógica, implicando em distribuição inadequada das atividades escolares, comprometendo a carga horária da disciplina. Também foi colocado, com 13% de frequência a falta de recursos materiais na escola. Finalmente, foi apontado também como fator, a situação econômica do aluno que impossibilita a compra do material didático solicitado, dificultando desta forma o acompanhamento do curso.

#### 3.1.1.7. - Sugestões de atividades para uma unidade de estudo.

As sugestões de atividades para o desenvolvimento de uma unidade de estudo foram bastante variadas, de acordo com informações dos sujeitos.

Conforme Tabela IX, para a sondagem foram sugeridas interrogatório com frequência relativa de 32%, questionário com 18%, exercício escrito com 18%, seguidos de testes, fichas, jogos, debates, estudo dirigido, trabalho de grupo.

Na iniciação as atividades que tiveram maior frequência foram: estudo dirigido e questionário com 20% cada, seguidas de exposição e leitura com 13% cada. Ainda foram listadas discussão, planejamento cooperativo, trabalho em grupo.

Para a etapa desenvolvimento, estudo dirigido foi a atividade que obteve maior incidência com 27%. Exposição, debate e pesquisa obtiveram 13% respectivamente, teste 9%, e, prova, exercício e leitura de texto, 4%.

TABELA IX

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS  
NA SONDAGEM, INICIAÇÃO E DESENVOLVI-  
MENTO DE UMA UNIDADE DE ESTUDO

| NA SONDAGEM        | QUESTIONÁRIO | INTERROGATÓRIO  | TESTES    | FICHAS       | JOGOS     | DEBATES                  | ESTUDO DIRIGIDO | TRABALHO DE GRUPO | EXERCÍCIO ESCRITO |
|--------------------|--------------|-----------------|-----------|--------------|-----------|--------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
|                    |              |                 |           |              |           |                          |                 |                   |                   |
|                    | 18%          | 32%             | 14%       | 5%           | 5%        | 7%                       | 4%              | 4%                | 14%               |
| NA INICIAÇÃO       | EXPOSIÇÃO    | ESTUDO DIRIGIDO | LEITURA   | QUESTIONÁRIO | DISCUSSÃO | PLANEJAMENTO COOPERATIVO | CONVERSÃO       | TRABALHO EM GRUPO | PESQUISA          |
|                    |              |                 |           |              |           |                          |                 |                   |                   |
|                    | 13%          | 20%             | 13%       | 20%          | 7%        | 7%                       | 7%              | 7%                | 6%                |
| NO DESENVOLVIMENTO | EXPOSIÇÃO    | ESTUDO DIRIGIDO | DISCUSSÃO | TESTE        | DEBATE    | LEITURA DE TEXTO         | EXERCÍCIO       | PESQUISA          | PROVA             |
|                    |              |                 |           |              |           |                          |                 |                   |                   |
|                    | 13%          | 27%             | 13%       | 9%           | 13%       | 4%                       | 4%              | 13%               | 4%                |

No que se refere a culminância da unidade, houve maior frequência de sugestões em exposição com 19%, logo a seguir painel e estudo dirigido com 18% cada. Discussão, debate, exercício, questionário e instrução programada obtiveram 9% de frequência. (Tabela X)

Na avaliação, conforme está expresso na Tabela acima referida, a maior frequência relativa coube a teste com 29%. Provas e exercícios tiveram frequência de 18%, a prova final da unidade 11%, enquanto que, trabalho cartográfico, estudo dirigido, arguição e questionário tiveram frequência de 6%.

TABELA X

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA CULMINÂNCIA E  
AVALIAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ESTUDO

| CULMINÂNCIA | EXPOSIÇÃO | DISCUSSÃO             | PAINEL | DEBATE    | EXERCÍCIO       | QUESTIONÁRIO | INSTRUÇÃO PROGRAMADA   | ESTUDO DIRIGIDO |
|-------------|-----------|-----------------------|--------|-----------|-----------------|--------------|------------------------|-----------------|
|             | 19%       | 9%                    | 18%    | 9%        | 9%              | 9%           | 9%                     | 18%             |
| AVALIAÇÃO   | TESTE     | TRABALHO CARTOGRAFICO | PROVA  | EXERCÍCIO | ESTUDO DIRIGIDO | ARGUIÇÃO     | PROVA FINAL DE UNIDADE | QUESTIONÁRIO    |
|             | 29%       | 6%                    | 18%    | 18%       | 6%              | 6%           | 11%                    | 6%              |

3.1.2. - Fase B - Dados coletados mediante a Aplicação dos Questionários aos Diretores.

Os dados obtidos através dos questionários aplicados aos diretores de unidades escolares relativos às condições físicas da escola, estão expressos nas Tabelas XI e XII e referem-se ao ano letivo de 1978.

Verifica-se, conforme Tabela XI, que 27% dos diretores informou possuir as unidades escolares por eles dirigidas, uma área total entre 1.000 a 5.000m<sup>2</sup> e 5.000 a 10.000m<sup>2</sup>, respectivamente, enquanto que 9% informou ter uma área, em torno de 15.000 a 20.000m<sup>2</sup> e 37% omitiu-se em fornecer informação a respeito deste aspecto.

= Quanto à área construída, a maioria dos informantes (55%) respondeu que as unidades escolares possuíam entre 1000 a 5000m<sup>2</sup>; 9% respondeu ter entre 5.000 a 10.000m<sup>2</sup> e 15.000 a 20.000m<sup>2</sup> cada, enquanto que, 27% não respondeu a esta questão.

A maior frequência quanto ao número de salas de aula existentes nas escolas, de acordo com os informantes, recaiu entre 5 a 10 salas com 46%, seguida de 15 a 20 salas segundo 18% dos informantes. Os demais sujeitos responderam ter em cada unidade entre 10 a 15, 20 a 25, 25 a 30 e 30 a 35 salas com frequência de 9% respectivamente.

Nota-se que em 1978, para a 5a. e 6a. séries do 1º grau, que corresponde ao nível II, o maior número de turmas por professor, situou-se entre 1 a 5 turmas de acordo com 40% dos sujeitos, embora 6% dos informantes respondesse ter 15 a 20 turmas.

Em relação ao número de alunos por turma da população referida, observa-se que 30% dos diretores respondeu que existem 30 a 40 e 40 a 50 alunos por classe, 10% respondeu ter 20 a 30; 15% afirmou ter 50 a 60 e 5% disse ter 70 a 80 alunos por classe, enquanto que 10% não respondeu a esta questão.

TABELA XI  
PERCENTUAL DE RESPOSTAS DADAS PELOS DIRETORES QUANTO ÀS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA

| ÁREA TOTAL                      |     | ÁREA CONSTRUÍDA                 |     | Nº DE SALAS |     | Nº DE TURMAS POR PROFESSOR |     | Nº DE ALUNOS POR TURMA |     |
|---------------------------------|-----|---------------------------------|-----|-------------|-----|----------------------------|-----|------------------------|-----|
| 1000 - 10000 <sup>2</sup>       | 27% | 1000 - 10000 <sup>2</sup>       | 55% | 1 - 10      | 65% | 1 - 5                      | 40% | 20 - 30                | 10% |
| 10000 - 100000 <sup>2</sup>     | 27% | 10000 - 100000 <sup>2</sup>     | 9%  | 10 - 15     | 8%  | 5 - 10                     | 27% | 30 - 40                | 30% |
| 100000 - 1000000 <sup>2</sup>   | -   | 100000 - 1000000 <sup>2</sup>   | -   | 15 - 20     | 14% | 10 - 15                    | 18% | 40 - 50                | 30% |
| 1000000 - 10000000 <sup>2</sup> | 5%  | 1000000 - 10000000 <sup>2</sup> | 9%  | 20 - 25     | 9%  | 15 - 20                    | 6%  | 50 - 60                | 15% |
|                                 |     |                                 |     | 25 - 30     | 9%  |                            |     | 60 - 70                | -   |
|                                 |     |                                 |     | 30 - 35     | 9%  |                            |     | 70 - 80                | 5%  |
| OMISSÕES                        | 27% | OMISSÕES                        | 27% |             |     | OMISSÕES                   | 5%  | OMISSÕES               | 10% |

Conforme dados apresentados na Tabela XII, 73% dos diretores respondeu que as escolas por eles dirigidas possuem biblioteca e 27% informou não possuir.

No que se refere ao acervo bibliográfico, houve também muitas omissões de respostas (55%). Entretanto, pode-se observar pela Tabela XII, de acordo com as informações oferecidas pelos diretores, o número de exemplares existentes nas u

nidades, varia entre 500 a 4.000, sendo que 30% informou pos-  
suir entre 200 a 300 exemplares de Estudos Sociais, 20% afir-  
mou ter entre 0 - 100 exemplares e, 50% não respondeu.

Quanto ao material de consumo disponível 45% dos in-  
formantes disse possuir mimeógrafo e 35% afirmou ter máquina  
de escrever.

No que tange a recursos audio-visuais 32% informou  
dispor de mapas; 18% de projetor; 11% slides, 7% album seria-  
do e 18% cartazes. Outros recursos como globos e filmes foi  
respondido por 14% dos sujeitos.

TABELA XII  
PERCENTUAL DE RESPOSTAS DADAS PELOS DIRETORES QUANTO AOS RECURSOS MATERIAIS  
DISPONÍVEIS NA ESCOLA.

DISPONÍVEL NA ESCOLA.

| EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECA |     |             |                                               |           |     | MATERIAL DE CON-<br>SUMO DISPONÍVEL |     | RECURSOS AUDIO-<br>VISUAIS |     |
|--------------------------|-----|-------------|-----------------------------------------------|-----------|-----|-------------------------------------|-----|----------------------------|-----|
| SIM - 73%                |     |             | NÃO - 27%                                     |           |     |                                     |     |                            |     |
| CAPACIDADE<br>POR ALUNO  |     | ACERVO      | EXEMPLARES NA<br>ÁREA DE ESTU-<br>DOS SOCIAIS |           |     |                                     |     |                            |     |
| 16 - 20                  | 9%  | 500 - 1000  | 9%                                            | 0 - 100   | 70% | MINICRATO                           | 9%  | MAPAS                      | 32% |
| 20 - 30                  | 18% | 1000 - 1500 | 9%                                            | 100 - 200 | -   | MÁQUINA DE<br>ESCREVER              | 21% | PROJETOR                   | 18% |
| 30 - 40                  | 8%  | 1500 - 2000 | 9%                                            | 200 - 300 | 30% | NÃO EXISTE                          | 8%  | SLIDES                     | 11% |
| 40 - 50                  | 77% | 2000 - 2500 | 9%                                            |           |     |                                     |     | ALBUM SERIA-<br>DO         | 7%  |
|                          |     | 2500 - 3000 | -                                             |           |     |                                     |     | CARTAZES                   | 18% |
|                          |     | 3000 - 3500 | -                                             |           |     |                                     |     |                            |     |
|                          |     | 3500 - 4000 | 9%                                            |           |     |                                     |     |                            |     |
| OMISSÕES                 | 27% | OMISSÕES    | 10%                                           | OMISSÕES  | 10% | OMISSÕES                            | 10% | OUTROS                     | 14% |

## das Disciplinas

O Quadro I refere-se às respostas às questões sobre a ocorrência ou não de integração das disciplinas que compõem a área de Estudos Sociais, bem como as dificuldades para a integração e sugestões de alternativas para solução dessas dificuldades.

Como pode ser observado no referido quadro, 57% dos entrevistados respondeu que os professores trabalham por área, isto é, integrando as disciplinas que a compõem, enquanto 21,5% trabalha em termos de disciplina isolada e 21,5% trabalha com disciplina integrada e isolada, isto é, por área na 5a. e 6a. séries, e por disciplinas na 7a. e 8a. série do 1º grau.

De acordo com as respostas de 61% das coordenadoras e/ou supervisoras a maior dificuldade para a integração situa-se na habilitação de recursos humanos. Nesta limitação incluem-se limitações do corpo técnico-pedagógico (supervisão e coordenação de área) para uma orientação e acompanhamento ao professor, e, principalmente a limitação do professor no sentido de desenvolver um trabalho integrado. A carência de re

recursos materiais existentes nas unidades escolares, a falta do livro didático específico principalmente na 7a. série, foram dificuldades mencionadas por 33% dos informantes. 6% dos entrevistados respondeu ter outra dificuldade para integração a não aceitação por parte dos alunos em virtude de certos motivos por eles indicados como: inexistência do livro-texto; substituição do livro-texto por apostilas elaboradas pelos professores. Estas apresentavam dois problemas: em primeiro lugar, o atraso na entrega dos textos devido à carência de recursos materiais (papel, stencil, tinta) como também a falta de recursos humanos para o serviço de apoio (datilógrafos e mecanógrafos). Em segundo lugar, a pobreza apresentada nos textos em relação à conteúdos desenvolvidos. Estes dois fatores segundo as informações dos entrevistados foram apresentados pelos alunos como comprometedores da aprendizagem.

Dentre as dificuldades ocorridas com maior frequência, 64% dos sujeitos referiu-se a habilitação de recursos humanos, destacando a limitação do professor, sendo que 36% omitiu-se de responder esta questão.

Das razões apontadas como dificuldades na integração das disciplinas para 57% dos entrevistados, situa-se a limitação do professor, enquanto que para 43% dos sujeitos inexistem dificuldades. Apenas voltar à disciplina isolada foi a sugestão dada por 50% dos informantes pois 50% não teve nenhuma sugestão alternativa para o problema, dizendo não ser da sua competência sugerir, uma vez que as reformas vem dos órgãos competentes.

Em síntese, percebe-se, de um modo geral, uma con

sistência nas respostas dos entrevistados quanto ao destaque atribuído às limitações de recursos humanos notadamente o professor, como causa fundamental das dificuldades apontadas para a integração das disciplinas.

#### QUADRO I

| PERCENTUAL DE RESPOSTAS REFERENTES À INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS |                        |                               |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| POR ÁREA                                                        | POR DISCIPLINA ISOLADA | POR ÁREA E DISCIPLINA ISOLADA |
| 57%                                                             | 21,5%                  | 21,5%                         |

| DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO |                    |                  |
|----------------------------|--------------------|------------------|
| RECURSOS HUMANOS           | RECURSOS MATERIAIS | ATITUDE NEGATIVA |

| DIFICULDADES MAIS FREQUENTES |         |
|------------------------------|---------|
| RECURSOS HUMANOS             | OMISSÃO |

| RAZÕES DAS DIFICULDADES  |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| HABILITAÇÃO DO PROFESSOR | INEXISTÊNCIA DE DIFICULDADE |

| ALTERNATIVAS PARA SOLUÇÃO DO PROBLEMA |         |
|---------------------------------------|---------|
| VOLTAR A DISCIPLINA ISOLADA           | NENHUMA |
| 50%                                   | 50%     |

### 3.2.2. - Respostas referentes à Elaboração do Planejamento

As informações fornecidas pelos entrevistadores em termos do planejamento realizado pelo professor, encontram-se no quadro II e indicam que 64% dos sujeitos responderam que os professores não tem dificuldade na elaboração do planejamento. Entretanto, quando as perguntas se direcionam para dificuldades específicas na elaboração do planejamento, como elaboração de objetivos, as respostas são positivas e justificadas por 86% dos entrevistados pelas limitações do professor. Dentre as limitações mencionadas, destacaram-se:

"O professor não sabe elaborar objetivos".

"O professor copia objetivos do livro".

"O professor só elabora objetivos a nível de conhecimento".

Observa-se também que 7% dos sujeitos referiu-se à falta de assistência da SEC/Ba. em termos de treinamento e aperfeiçoamento do professor, e 7% apontou como causa a heterogeneidade do alunato, isto é, alunos vindos do sistema de rodízio, de etapas diferentes, com programações diversas, dificultando desta maneira, a elaboração de objetivos que atendam a toda a população.

De acordo com as respostas de 21,5% dos entrevistados os professores não conseguem dividir os conteúdos de forma a atender à proposta da SEC/Ba., dada a dificuldade em encontrar um livro-texto adequado, enquanto 21,5% respondeu que os professores têm dificuldade em utilizar tal proposta em

virtude dos alunos não possuírem os ~~pré-requisitos~~ <sup>pré-requisitos</sup> necessários para acompanhar. No entanto, segundo 57% dos coordenadores, os professores utilizam a proposta sem apresentar nenhuma dificuldade.

Das razões apontadas por 7% dos informantes situa-se a falta de um livro didático adequado principalmente para a 7a. série (Estudo das Américas) enquanto que 7% acha que o conteúdo da 8a. série é muito extenso, impedindo dessa forma que o mesmo seja vencido. 86% omitiu-se em opinar.

Em referência a sequenciar os conteúdos, isto é, ordená-los de forma que os mais simples levassem aos mais complexos, obedecendo a uma hierarquia de dificuldades, 21,5% informou ter dificuldades em razão da qualificação do professor. Por exemplo:

"Os professores não se preocupam em hierarquizar".

"Os professores jogam como está no livro",

e 7% respondeu que a dificuldade em hierarquizar está na deficiência do aluno, uma vez que os objetivos são muito pretensiosos e os alunos não acompanham. Entretanto, 71,5% respondeu não ter tal dificuldade.

Como alternativa sugerida para a resolução deste problema 7% dos sujeitos respondeu treinamento do professor e 93% não apresentou nenhuma solução alternativa.

No que se refere à relação objetivosXavaliação, os informantes (93%) disseram que os professores tem tal dificuldade, enquanto 7% afirmou que esta dificuldade é proveniente da carência de recursos humanos e materiais.

De um modo geral, observa-se pela análise geral des

te quadro, que também em relação às questões referentes as causas das dificuldades na elaboração do planejamento, os entrevistados, coordenadores da área e supervisores, destacaram as limitações dos professores como empecilho fundamental para a realização do trabalho.

QUADRO II

PERCENTUAL DE RESPOSTAS REFERENTES À  
ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

| DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO |     |
|--------------------------------------------|-----|
| SIM                                        | NÃO |
| 96%                                        | 4%  |

| RAZÕES DAS DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DE OBJETIVOS |                                 |                            |
|----------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| LIMITAÇÕES DO PROFESSOR                            | FALTA DE ASSISTÊNCIA DA SEC/BA. | HETEROGENEIDADE DO ALUNATO |
| 86%                                                | 7%                              | 7%                         |

| DIFICULDADES EM SEGUIR A PROPOSTA DA SEC/BA QUANTO À DIVISÃO DE CONTEÚDO |                                |                              |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| INADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO                                            | INEXISTÊNCIA DE PRÉ-REQUISITOS | INEXISTÊNCIA DE DIFICULDADES |
| 21,5%                                                                    | 21,5%                          | 57%                          |

| JUSTIFICATIVAS PARA AS DIFICULDADES APRESENTADAS |                                      |         |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------|---------|
| INADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO                    | CONCENTRAÇÃO DE CONTEÚDO NA 8ª SÉRIE | OMISSÃO |
| 7%                                               | 7%                                   | 86%     |

| DIFICULDADES EM HIERARQUIZAR OS CONTEÚDOS |                      |         |
|-------------------------------------------|----------------------|---------|
| LIMITAÇÃO DO PROFESSOR                    | DEFICIÊNCIA DO ALUNO | OMISSÃO |
| 71,5%                                     | 7%                   | 71,5%   |

| ALTERNATIVAS SUGERIDAS PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA |         |
|---------------------------------------------------|---------|
| TREINAMENTO DE PROFESSORES                        | NENHUMA |
| 7%                                                | 93%     |

| DIFICULDADES AO RELACIONAR OBJETIVOS X AVALIAÇÃO |                                |
|--------------------------------------------------|--------------------------------|
| REFERENTES À LIMITAÇÕES DO PROFESSOR             | CARÊNCIA DE RECURSOS MATERIAIS |
| 96%                                              | 10%                            |

### 3.2.3. - Respostas referentes à Execução do Planejamento.

Conforme informações de 50% dos coordenadores expressas no Quadro III, os professores apresentam dificuldades na operacionalização do planejamento.

Dentre as razões apresentadas para tais dificuldades, situam-se limitações do professor com frequência de 45,5%, destacando-se:

"metodologias ultrapassadas";

"falta de conhecimento do professor"

enquanto que 45,5% apontaram como dificuldade deficiência do aluno:

"falta de preparo do aluno;"

"incompetência do aluno";

e 9% respondeu que a dificuldade em executar o planejamento reside na falta de professor, visto que, às vezes turmas de alunos ficam sem professor por uma ou duas unidades o que impede que o planejamento inicial seja cumprido.

Em relação às atividades que levam o aluno à aquisição de conceitos, observou-se que 36% dos sujeitos respondeu que os professores tem dificuldades, e que estas, são causadas pela limitações na qualificação. 57% apresentou como dificuldades limitações dos alunos, isto é:

"o aluno não tem sequência lógica";

"o aluno não sabe estudar";

e, 7% colocou como dificuldade limitações da própria coordenação que não tem competência para orientar os professores, ca

recendo de um treinamento.

No que tange à aplicação de conceitos e princípios, verifica-se pelas respostas dos sujeitos que há dificuldades tanto em relação aos professores quanto aos alunos. 31% das respostas, refere-se ao professor, como por exemplo:

"os professores não se preocupam com isto"

"os professores limitam-se a dar informações";

56% refere-se à limitações dos alunos, como:

"o aluno não tem pré-requisito"

"o aluno não sabe nada";

"o aluno não sabe os conceitos;

e ainda 13% refere-se à limitações de recursos materiais tais como, carência de livros e biblioteca suficiente.

Ainda em relação à execução do planejamento a maioria dos professores desenvolve o plano seguindo a sua formação acadêmica. Mesmo quando tentam trabalhar por área, segundo as coordenadoras, há predominância de uma disciplina a depender da habilitação do professor. Apenas 14% afirmou não haver predominância de disciplina por parte dos professores no desenvolvimento dos conteúdos.

De modo geral observou-se também neste quadro, pelas respostas dadas pelas coordenadoras de área e supervisoras, que as principais dificuldades na execução dos planejamentos, devem-se à limitações do professor.

recendo de um treinamento.

No que tange à aplicação de conceitos e princípios, verifica-se pelas respostas dos sujeitos que há dificuldades tanto em relação aos professores quanto aos alunos. 31% das respostas, refere-se ao professor, como por exemplo:

"os professores não se preocupam com isto"

"os professores limitam-se a dar informações";

56% refere-se à limitações dos alunos, como:

"o aluno não tem pré-requisito"

"o aluno não sabe nada";

"o aluno não sabe os conceitos;

e ainda 13% refere-se à limitações de recursos materiais tais como, carência de livros e biblioteca suficiente.

Ainda em relação à execução do planejamento a maioria dos professores desenvolve o plano seguindo a sua formação acadêmica. Mesmo quando tentam trabalhar por área, segundo as coordenadoras, há predominância de uma disciplina a depender da habilitação do professor. Apenas 14% afirmou não haver predominância de disciplina por parte dos professores no desenvolvimento dos conteúdos.

De modo geral observou-se também neste quadro, pelas respostas dadas pelas coordenadoras de área e supervisoras, que as principais dificuldades na execução dos planejamentos, devem-se à limitações do professor.

QUADRO III  
PERCENTUAL DE RESPOSTAS REFERENTES À EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO

DIFICULDADES NA EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO

| SIM | NÃO |
|-----|-----|
| 50% | 50% |
|     |     |

JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS

| DEFICIÊNCIA DO PROFESSOR | DEFICIÊNCIA DO ALUNO | CARÊNCIA DE PROFESSOR |
|--------------------------|----------------------|-----------------------|
| 45,5%                    | 45,5%                | 9%                    |

DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES QUE CONDUZEM À AQUISIÇÃO DE CONCEITOS

| REFERENTES À LIMITAÇÕES DO PROFESSOR | REFERENTES À LIMITAÇÕES DOS ALUNOS | REFERENTES À LIMITAÇÕES DA COORDENAÇÃO |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| 36%                                  | 57%                                | 7%                                     |

DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DOS CONCEITOS

| REFERENTES À LIMITAÇÕES DO PROFESSOR | REFERENTES À LIMITAÇÕES DOS ALUNOS | CARÊNCIA DE RECURSOS MATERIAIS |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 31%                                  | 56%                                | 13%                            |

OCORRÊNCIA DA PREDOMINÂNCIA DE CERTAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO

| HISTÓRIA E GEOGRAFIA | A DEPENDER DA HABILITAÇÃO DO PROFESSOR | NÃO HÁ PREDOMINÂNCIA |
|----------------------|----------------------------------------|----------------------|
| 57%                  | 29%                                    | 14%                  |

3.2.4. - Respostas referentes ao acompanhamento do trabalho do professor

O Quadro IV, refere-se ao acompanhamento do professor através do serviço de coordenação de área. Observa-se que este acompanhamento é feito de duas maneiras: através de reuniões, e, informalmente.

De acordo com 94% dos sujeitos as reuniões são utilizadas para elaboração de atividades didáticas, enquanto que 6% deu respostas inadequadas à pergunta, como por exemplo:

"as reuniões são utilizadas para relações humanas"

"ou prestação de contas"

O acompanhamento de maneira informal é feito por 36% dos sujeitos, através de conversa com os professores no intervalo de aula, ou nos corredores; 43% observa o desenvolvimento do planejamento pelos professores, através de observações assistemáticas visitando as classes e 21% faz o acompanhamento de maneira indireta, acompanhando o aproveitamento do aluno através das provas e testes.

QUADRO IV

PERCENTUAL DE RESPOSTAS REFERENTES AO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR

| ATRAVÉS DE REUNIÕES                             |                            |                       |
|-------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| REFERENTES À ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS |                            | RESPOSTAS INADEQUADAS |
| 94%                                             |                            | 6%                    |
| DE MANEIRA INFORMAL                             |                            |                       |
| CONVERSA INFORMAL C/OS PROFESSORES              | REFERENTES AO PLANEJAMENTO | OBSERVAÇÕES INDIRETAS |
| 36%                                             | 43%                        | 21%                   |

### 3.3. - Etapa III - Resultados relativos à avaliação dos Planos de ensino

Os planos foram analisados através da escala para a avaliação de Planos de Ensino. (Anexo V). Esta análise teve a pretensão de verificar a coerência interna existente entre os componentes do plano, isto é, se havia uma consonância entre os objetivos propostos, conteúdo, atividades e avaliação.

Inicialmente, os planos foram divididos em dois grupos:

- os planos elaborados por área de ensino; (P.A) num total de 14;
- os planos elaborados por disciplinas isoladas (P.D) num total de 30.

Os resultados da análise do P.A e P.D serão descritos conjuntamente, para cada componente.

#### 3.3.1. - Componente Objetivo

Conforme resultado expresso na Tabela XIII, observa-se que nos P.A. a maioria dos objetivos descritos são comportamentais, sendo que 36% apresenta ocorrência igual de outras categorias e 21% a ocorrência é exclusiva e predominante, respectivamente. Os outros níveis da escala nesta categoria apresentam frequências menores de ocorrência.

Considerando os resultados aos P.D. nesta categoria, a maior frequência (37%) coube ao nível 0-10, o que significa que a maioria dos objetivos constantes nestes planos não são comportamentais, ou o são numa ocorrência mínima.

Ocorrência igual e predominante obtiveram frequên

cia em torno de 23% e 21% enquanto que ocorrência exclusiva a penas 7%.

Quanto aos objetivos descritivos, aqueles que por sua elaboração refletem mais uma descrição de um curso ou de um conteúdo, que propriamente um comportamento, verifica-se que tanto nos P.A quanto nos P.D a maior frequência coube à ocorrência mínima ou ausência desta categoria.

Na categoria de objetivos cognitivos nota-se nos P.A. que há 36% de ocorrência exclusiva, seguida de 29% de ocorrência da predominância e 21% de probabilidade igual de ocorrência, enquanto que os outros níveis obtiveram 7% de frequência.

Considerando os resultados relativos aos P.D nesta categoria verifica-se que a maior frequência (33%) coube a ocorrência do nível correspondente à predominância da categoria, seguida de 27% de ocorrência mínima ou ausência.

Os objetivos cognitivos de conhecimento, nos P.A, apresentam 36% de probabilidade igual ou aproximada, 29% apresentou pouca ocorrência. Os demais níveis tiveram frequências mais baixas. Nos P.D os níveis mais baixos da escala tiveram frequências maiores 33% e 27% para ocorrência mínima ou ausência e pouca ocorrência respectivamente.

Em relação às habilidades intelectuais pretendidas, observa-se que nos P.A a maior frequência (43%) coube ao nível 11-40 o que significa pouca ocorrência desta categoria; nos P.D registrou-se esta mesma frequência na ocorrência mínima ou ausência, tendo os níveis mais altos, conforme pode-se verificar na Tabela XII, frequência bem menores e até mesmo

ausência. (Nível 91 - 100).

No que tange a objetivos atitudinais tanto os P.A quanto os P.D tiveram através da análise maior frequência nos níveis mais baixos da escala o que significa ausência ou ocorrência mínima desta categoria nos planos analisados. O mesmo ocorrendo com os objetivos que preveem uma hierarquia, encadeamento de experiências, aquisição de conceitos e resolução de problemas.

Quanto aos objetivos que preveem uma integração das disciplinas afins, o que se verificou, é que há uma ocorrência exclusiva nos P.A. e uma ausência ou ocorrência mínima no P.D.

No que se refere à viabilidade de tempo e recurso tanto nos P.A quanto nos P.D, houve uma ocorrência exclusiva da categoria.

Verificou-se também que em 7% dos planos (PA e PD), os objetivos estavam descritos de forma tão imprecisa ou inadequada que não puderam ser classificados em nenhuma das categorias discriminadas na escala. Por exemplo:

"Os alunos da 5a. série deverão solucionar os problemas da seca no Nordeste"

"Conhecer as etapas dessa conquista"

"Analisar os aspectos políticos, econômicos e sócio cultural da Europa Ocidental em relação às terras do Brasil"

"Compreender a importância destas para a sociedade"

Estabelecendo um confronto entre os dados relativos aos planos estruturados por área e os planos estruturados por

disciplinas isoladas, no que tange às categorias do componente objetivo, observa-se que de modo geral houve uma predominância nos níveis mais baixos da escala 0 - 10 nos dois tipos de planos analisados, o que significa em grande parte delas a existência de uma ocorrência mínima ou ausência das categorias discriminadas.

TABELA XIII

PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS DE OBJETIVOS NOS PLANOS ANALISADOS: 14 PLANOS ESTRUTURADOS POR ÁREA (P.A.) E 39 PLANOS ESTRUTURADOS POR DISCIPLINAS ISOLADAS (P.D.)

| CATEGORIAS                                  | NÍVEIS   |      | NÍVEIS  |      | NÍVEIS  |      | NÍVEIS  |      | NÍVEIS |      |
|---------------------------------------------|----------|------|---------|------|---------|------|---------|------|--------|------|
|                                             |          |      |         |      |         |      |         |      |        |      |
|                                             | 81 - 100 |      | 61 - 80 |      | 41 - 60 |      | 21 - 40 |      | 0 - 20 |      |
|                                             | P.A.     | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.   | P.D. |
| COMPORTAMENTAL                              | 21%      | 7%   | 21%     | 20%  | 26%     | 23%  | 7%      | 13%  | 15%    | 17%  |
| DESCRIPTIVO                                 | 14%      | 10%  | -       | 10%  | 14%     | -    | -       | 10%  | 7%     | 9%   |
| COGNITIVO                                   | 26%      | 20%  | 20%     | 20%  | 21%     | 10%  | 7%      | 10%  | 7%     | 27%  |
| COGNITIVO DE CONHECIMENTO                   | 7%       | 1%   | 14%     | 20%  | 16%     | 17%  | 29%     | 27%  | 14%    | 23%  |
| COGNITIVO DE HABILIDADES INTELECTUAIS       | -        | 3%   | 7%      | 7%   | 14%     | 10%  | 43%     | 27%  | 14%    | 43%  |
| ATITUDINAL                                  | -        | 3%   | -       | -    | -       | 7%   | 16%     | -    | 84%    | 80%  |
| HIERARQUIZADO                               | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 14%     | 3%   | 84%    | 81%  |
| PREVISÃO DE ENCAIXAMENTO ENTRE EXPERIÊNCIAS | 7%       | 3%   | -       | 2%   | 22%     | 7%   | 14%     | 24%  | 57%    | 82%  |
| INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS ATINGIDAS        | 20%      | 1%   | 7%      | 7%   | -       | 23%  | 20%     | 17%  | 20%    | 80%  |
| PREVISÃO DE AQUISIÇÃO DE CONCEITOS          | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 3%   | 100%   | 87%  |
| PREVISÃO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS          | 3%       | -    | -       | -    | -       | -    | 7%      | 80%  | 84%    | 70%  |
| VIÁVEL EM RELAÇÃO A TEMPO E RECURSOS        | 81%      | 80%  | -       | 7%   | -       | 2%   | -       | -    | 7%     | 40%  |

### 3.3.2. - Componente Conteúdo

Considerando os resultados da análise dos planos de ensino estruturados por área (P.A) e por disciplina isolado (P.D) no que se refere à previsão dos conteúdos, observa-se conforme Tabela XIV, que também neste componente houve predominância de ocorrência no nível mais baixo da escala, para quase todas as categorias.

Assim, em relação às categorias: conteúdo organizados por temas centrais; relacionado com a prática, favorecendo continuidade de aprendizagem; formativo; baseado em um modelo teórico e processual, registrou-se percentuais bastante altos no nível 0-10 o que quer dizer ocorrência mínima ou ausência das categorias discriminadas.

Entretanto, as categorias viabilidade em termos de tempo e recursos e conteúdos descritivos obtiveram 100% de frequência relativa no nível 91-100, isto é, predominância exclusiva da categoria discriminada nos P.A, 83% e 93% nos P.D.

Verificou-se também que em termos de conteúdos coerentes com os objetivos propostos, houve uma maior frequência no nível 91-100 com 36% nos P.A enquanto que nos P.D o maior percentual coube ao nível 61-90.

Constatou-se também pela análise dos planos, que mesmo nos planos elaborados por área existe uma predominância embora mínima das disciplinas História e Geografia, 43% e 65% no nível 11-40, respectivamente; no que se refere aos planos elaborados por disciplina isolada, observa-se que a predominância em cada uma é pequena em termos da escala utilizada, u

ma vez que pela relação existente entre as Ciências Humanas, um conteúdo mesmo sendo listado por uma disciplina não anula a possibilidade de ser trabalhado por outra.

TABELA XIV

PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO NOS PLANOS ANALISADOS.

| CATEGORIAS                            | NÍVEIS |      | 91 - 100 |      | 81 - 90 |      | 71 - 60 |      | 51 - 40 |      | 41 - 30 |      | 31 - 20 |      |
|---------------------------------------|--------|------|----------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
|                                       | F.A.   | P.D. | F.A.     | P.D. | F.A.    | P.D. | F.A.    | P.D. | F.A.    | P.D. | F.A.    | P.D. | F.A.    | P.D. |
| COEXISTE COM OS OBJETIVOS             | 36%    | 17%  | 28%      | 33%  | 22%     | 3%   | 14%     | 17%  | -       | 20%  | -       | -    | -       | -    |
| ORGANIZADO EM TEMAS CENTRAIS          | 29%    | 27%  | 14%      | 3%   | -       | -    | 21%     | 7%   | 26%     | 63%  | -       | -    | -       | -    |
| REDIGIDO COM CLAREZA                  | 88%    | 97%  | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 14%  | 2%      | -    | -       | -    |
| RELACIONADO COM A PRÁTICA             | -      | 2%   | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 97%     | -    | -       | -    |
| FAVORECE CONTINUIDADE DE APRENDIZAGEM | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 3%      | -    | -       | 100% | 87%     | -    | -       | -    |
| FORMATIVO                             | -      | 3%   | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 7%   | 100%    | 99%  | -       | -    |
| BASEADO EM UM MODELO TÉCNICO          | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%    | -    | -       | -    |
| POSSIBILITA INTEGRAÇÃO                | -      | 10%  | 14%      | 3%   | 7%      | 27%  | 50%     | 27%  | 29%     | 27%  | -       | -    | -       | -    |
| VIÁVEL EM RELAÇÃO A TEMPO E RECURSO   | 100%   | 88%  | -        | -    | -       | -    | 3%      | -    | -       | -    | 14%     | -    | -       | -    |
| PREDOMINÂNCIA EM HISTÓRIA             | 14%    | 10%  | 7%       | 7%   | 7%      | 5%   | 43%     | 7%   | 29%     | 73%  | -       | -    | -       | -    |
| PREDOMINÂNCIA EM GEOGRAFIA            | 7%     | 7%   | -        | 7%   | 7%      | 3%   | 43%     | 12%  | 21%     | 76%  | -       | -    | -       | -    |
| PREDOMINÂNCIA EM D.S.P.N.             | -      | -    | 7%       | 6%   | 7%      | 3%   | 29%     | 3%   | 17%     | 92%  | -       | -    | -       | -    |
| PREDOMINÂNCIA EM E.M.C.               | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 7%      | 7%   | 2%      | 93%  | 92%     | -    | -       | -    |
| PROCEDURAL                            | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%    | -    | -       | -    |
| DESCRIPTIVO                           | 100%   | 99%  | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 7%   |

### 3.3.3. - Componente Atividades de Ensino (Metodologia)

De acordo com os resultados relativos ao componente Atividades de Ensino (Tabela XV) verificou-se a partir da análise, que a maioria das atividades são coerentes com os objetivos previstos nos P.A, com 73% de ocorrência exclusiva da categoria.

Nos P.D houve em relação a coerência com os objetivos mais dispersão, observando-se maior ocorrência desta categoria 24% nos níveis 91-100 e 61-90.

Também a categoria atividades que permitem a integração dos conteúdos, verifica-se que nos P.A a maior frequência coube ao nível 91-100 (64%) enquanto que nos P.D o nível 61-90 é que coube maior frequência relativa (36%) o que significa ocorrência predominante desta categoria.

Em termos de atividades individuais há uma predominância desta categoria (64%) nos P.A. e, nos P.D. a maior percentagem obtida através dos resultados da análise coube à probabilidade igual de outras categorias com 29%.

Quanto à previsão de atividades desenvolvidas por equipe observa-se em ambos os tipos de planos que os percentuais mais altos de ocorrência encontram-se nos níveis mais baixos da escala. 55% nos P.A no nível 11-40 e 38% nos P.D no nível 0-10 da escala.

No que tange à previsão de atividades auto dirigidas, mediante a participação do aluno em organização de museus, localização de informações em jornais, organização de

painéis, murais, jornais e exposição de assuntos elaborados na unidade observou-se tanto nos P.A quanto no P.D que o nível 0-10 da escala é o que teve maior frequência relativa, o que significa ocorrência mínima ou ausência destas categorias nos planos analisados.

Em relação às atividades dirigidas pelo professor observa-se uma diferença significativa em termos dos níveis que obtiveram maior frequência nos P.A e nos P.D. Enquanto nos P.A há 64% de ocorrência exclusiva, nos P.D há 52% de pouca ocorrência da categoria.

À respeito de desenvolvimento de capacidades de observar, analisar, teorizar, sintetizar e aplicar e transferir o aprendido, observa-se segundo a Tabela XV, que os níveis mais baixos da escala e que obtiveram percentuais mais altos, nos dois tipos de planos, analisados, significando pouca ocorrência e ausência ou ocorrência mínima desta categoria.

Resultado semelhante a esta categoria, registrou-se também em relação às técnicas e recursos utilizados. Houve uma grande concentração em termos percentuais nos níveis mais baixos da escala. Assim nos dois tipos de planos - projeção de slides, instrução programada, relatórios, excursões, mapas e tabelas foram avaliados no nível 0-10; apenas estudo dirigido, utilização do livro texto obtiveram maior frequência percentual no nível 11-40 nos P.A. enquanto que apenas estudo dirigido obteve este nível nos P.D.

Vale ressaltar que 4 planos de ensino estruturados por área, não apresentaram o componente atividades de ensino.

De modo geral, em todas as categorias discriminadas

no componente atividades de ensino, houve bastante semelhança nos resultados, tanto para os planos estruturados por área, quanto para os estruturados por disciplinas isoladas.

TABELA XV

PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS DE ATIVIDADES DE ENSINO (METODOLOGIA) NOS PLANOS ANALISADOS

| CATEGORIAS                                                |                            | NÍVEIS |      | 91 - 100 |      | 81 - 90 |      | 71 - 80 |      | 61 - 50 |      | 0 - 10 |      |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------|--------|------|----------|------|---------|------|---------|------|---------|------|--------|------|
|                                                           |                            | P.A.   | P.D. | P.A.     | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.   | P.D. |
| COERENTE COM OS OBJETIVOS                                 |                            | 71%    | 24%  | 27%      | 24%  | -       | 20%  | -       | 25%  | -       | 14%  | -      | 14%  |
| INTEGRADA AO CONTEÚDO                                     |                            | 64%    | 23%  | 34%      | 14%  | -       | 24%  | -       | 24%  | -       | 14%  | -      | 14%  |
| PREVE TRABALHO INDIVIDUALIZADO                            |                            | 3%     | 19%  | 44%      | 14%  | 3%      | 23%  | 18%     | 19%  | -       | 14%  | -      | 14%  |
| PREVE TRABALHO EM EQUIPE                                  |                            | -      | -    | -        | 10%  | 18%     | 18%  | 55%     | 22%  | 27%     | 24%  | -      | 14%  |
| PRESENTE APRESENTAÇÃO DE MATERIAL DE APOIO À PAZ DO ALUNO | ORGANIZAÇÃO DE MUSEUS      | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | LOCALIZAÇÃO DE INFORMACOES | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 100%    | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | ORGANIZAÇÃO DE PAINÉIS     | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 100%    | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | MURAIS                     | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 3%      | -    | 81%     | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | JORNALIS                   | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 14%     | 100% | 100%   | 100% |
| EXPOSIÇÃO DE ASSUNTOS DA UNIDADE                          |                            | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 8%      | 14%  | 81%     | 100% | 100%   | 100% |
| PREVE ATIVIDADES DIRIGIDAS PELO PROFESSOR                 |                            | 64%    | 5%   | 18%      | 3%   | 18%     | 24%  | -       | 32%  | -       | 14%  | -      | 14%  |
| PREVE UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS SUPLEMENTARES               |                            | -      | -    | -        | 4%   | -       | -    | 27%     | 43%  | 73%     | 81%  | -      | 14%  |
| PREVE USAR O VOLUME DA CAPACIDADE DE                      | OBSERVAR                   | 8%     | -    | 3%       | -    | 18%     | 5%   | 64%     | 24%  | 18%     | 71%  | -      | 14%  |
|                                                           | ANALISAR                   | 8%     | -    | 3%       | -    | 27%     | 10%  | 55%     | 37%  | -       | 37%  | -      | 14%  |
|                                                           | TEORIZAR                   | 8%     | -    | 3%       | -    | 18%     | -    | 18%     | 67%  | 9%      | 44%  | -      | 14%  |
|                                                           | SINTETIZAR                 | -      | -    | 3%       | -    | 18%     | 5%   | 64%     | 14%  | 27%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | APLICAR O APRENDIDO        | -      | -    | -        | -    | 8%      | 14%  | 27%     | 32%  | 44%     | 81%  | -      | 14%  |
| PREVE TÉCNICAS E RECURSOS DIVERSIFICADOS                  | AULA EXPOSITIVA            | -      | -    | -        | -    | -       | 8%   | 18%     | 44%  | 44%     | 44%  | -      | 14%  |
|                                                           | PROJEÇÃO DE FILMES         | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | PROJEÇÃO DE SLIDES         | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | ESTUDO DIRIGIDO            | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 84%     | 87%  | 36%     | 44%  | -      | 14%  |
|                                                           | INSTRUÇÃO PROGRAMADA       | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 8%      | -    | 81%     | 100% | -      | 14%  |
|                                                           | LIVRO TEXTO                | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 18%     | 10%  | 44%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | RELATÓRIOS                 | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | EXCURSÕES                  | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                                           | MAPAS                      | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 44%     | 32%  | 18%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | GRÁFICOS                   | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 8%      | 5%   | 81%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | TABELAS                    | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 8%      | 1%   | 81%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | DEBATES                    | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 44%     | 32%  | 44%     | 81%  | -      | 14%  |
|                                                           | RECORRÊNCIAS               | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 27%     | 28%  | 73%     | 73%  | -      | 14%  |

#### 3.3.4. Componente avaliação

Os resultados relativos ao componente avaliação e expressos na Tabela XVI, indicam que houve uma distribuição da ocorrência da categoria técnicas de avaliação coerentes com os objetivos por todos os níveis da escala tanto nos P.A. quanto no P.D.

Percebe-se nos dois tipos de planos analisados ocorrência mínima ou ausência de previsão de técnicas que permitam: detectar comportamentos de entrada dos alunos; verificar o desenvolvimento do aluno em termos de habilidades adquiridas; acompanhar o desempenho dos alunos em relação à sequência dos conteúdos; verificar se houve aquisição de conceitos; verificar se os conceitos adquiridos são utilizados na resolução de problemas; verificar se houve hierarquia e integração de conteúdos, uma vez que a maior frequência percentual nestas categorias coube ao nível 0-10.

Observou-se também nos dois tipos de planos analisados um resultado semelhante quanto à ocorrência da categoria previsão da avaliação contínua e somativa no final da unidade, bem como a previsão de técnicas que permitam participação ativa do aluno, ressaltando-se o fato de que para as duas primeiras categorias houve ocorrência de 10% e 5% nos níveis 91-100 e 61-90.

Em termos de previsão de fornecimento de feedback ao aluno, nota-se que há pouca ocorrência desta categoria, tanto nos P.A quanto nos P.D., isto é, o nível 11-40 é que obtém maior frequência percentual 40% e 73% respectivamente, o

mesmo ocorrendo quanto à previsão de instrumentos de interpretação objetiva. Nesta, o percentual obtido neste nível foi de 60% para os P.A e 68% para os P.D.

Quanto aos instrumentos de interpretação subjetiva, observa-se de acordo com os resultados da Tabela XVI, que nos P.A, a maior frequência percentual (50%) coube ao nível 41-60 que significa probabilidade igual ou aproximada de ocorrência de outras categorias, enquanto que nos P.D houve predominância da categoria, vez que, a frequência mais alta coube ao nível 61-90 com 54%.

No que se refere à previsão de instrumentos de avaliação, houve maior concentração de respostas nos níveis mais baixos da escala (0-10) tanto para P.A quanto para os P.D, com exceção dos P.D quanto aos testes objetivos que tiveram uma frequência de 77% no nível 11-40.

Neste componente, como nos demais descritas anteriormente, houve uma maior concentração nos dois tipos de planos analisados no nível 0-10. De modo geral, os planos analisados apresentam ocorrência mínima ou ausência das categorias discriminadas na escala.

TABELA XVI  
PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO NOS PLANOS ANALISADOS

| CATEGORIAS                               |                                             | NÍVEIS |      | 91 - 100 |      | 61 - 80 |      | 41 - 60 |      | 21 - 40 |      | 0 - 10 |      |
|------------------------------------------|---------------------------------------------|--------|------|----------|------|---------|------|---------|------|---------|------|--------|------|
|                                          |                                             | P.A.   | P.D. | P.A.     | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.    | P.D. | P.A.   | P.D. |
| TÉCNICAS COERENTES COM OS OBJETIVOS      |                                             | 20%    | 1%   | 40%      | 5%   | 20%     | 27%  | 10%     | 36%  | 10%     | 18%  | 10%    | 18%  |
| TÉCNICAS UTILIZADAS PERMITI:             | DETECTAR COMPORTAMENTOS DE ENTRADA          | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | -    | 100%   | 100% |
|                                          | DESENVOLVER HABILIDADES                     | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 10%     | 36%  | 50%    | 64%  |
|                                          | ACOMPANHAR O DESEMPENHO DE CONTEÚDO         | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 20%     | 3%   | 87%     | 81%  | 87%    | 81%  |
|                                          | VERIFICAR AQUISIÇÃO DE CONCEITOS            | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 20%     | 3%   | 80%     | 91%  | 80%    | 91%  |
|                                          | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS                      | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 10%     | 14%  | 90%     | 86%  | 90%    | 86%  |
|                                          | VERIFICAR HIERARQUIA E INTEGRAÇÃO           | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 10%     | 3%   | 90%     | 81%  | 90%    | 81%  |
| AVALIAÇÃO CONTÍNUA                       |                                             | 18%    | -    | 10%      | -    | -       | -    | -       | -    | 3%      | 87%  | 91%    | 81%  |
| AVALIAÇÃO SUMATIVA                       |                                             | 10%    | 1%   | 10%      | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 87%  | 96%    | 96%  |
| FORNECIMENTO DE FEEDBACK                 |                                             | -      | -    | 20%      | 3%   | 20%     | 3%   | 40%     | 73%  | 10%     | 9%   | 10%    | 9%   |
| PERMITE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO            |                                             | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 40%     | 28%  | 40%     | 64%  | 40%    | 64%  |
| INSTRUMENTOS OBJETIVOS NA INTERPRETAÇÃO  |                                             | -      | -    | -        | 8%   | 80%     | 9%   | 80%     | 68%  | 10%     | 14%  | 10%    | 14%  |
| INSTRUMENTOS SUBJETIVOS NA INTERPRETAÇÃO |                                             | -      | -    | 40%      | 54%  | 50%     | 18%  | 10%     | 14%  | -       | -    | 14%    | 14%  |
| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO                | TESTES OBJETIVOS                            | -      | -    | -        | 2%   | -       | 14%  | 20%     | 77%  | 87%     | -    | -      | -    |
|                                          | PROVAS DE QUESTÕES ABERTAS                  | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 20%     | 3%   | 80%     | 92%  | 80%    | 92%  |
|                                          | ESCALA DE OBSERVAÇÃO                        | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 10%     | -    | 90%     | 100% | 90%    | 100% |
|                                          | REGISTRO DE AUTO-AVALIAÇÃO                  | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | 5%      | 100% | 9%     | 9%   |
|                                          | REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE | -      | -    | -        | -    | -       | -    | 18%     | 3%   | 80%     | 81%  | 80%    | 81%  |
|                                          | ENTREVISTAS                                 | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                          | FICHA CUMULATIVA                            | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |
|                                          | RELATÓRIOS                                  | -      | -    | -        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | 100% | 100%   | 100% |

#### 4. DISCUSSÃO

Reportando BIDDLE (1964), os estudos de avaliação de eficácia de ensino são muito complexos e apresentam algumas dificuldades por envolver variáveis contextuais que interagem continuamente no processo e fogem ao controle do investigador. Entretanto, na tentativa de solucionar tais problemas os autores sugerem a escolha e o uso adequado dos instrumentos, como medida de provável segurança na interpretação dos resultados.

Para projetos que envolvem informações a respeito de atividades desenvolvidas pelos sujeitos, de acordo com VERA (1976), as entrevistas e os questionários são sugeridos para a coleta dos dados, embora estes instrumentos apresentem alguns obstáculos. Entre eles, podem-se destacar: a possibilidade de falta de veracidade nas informações prestadas pelos sujeitos, e informações viesadas em função de expectativas sociais. Todavia, tais dificuldades poderão ser minimizadas a partir de determinados cuidados na elaboração das questões e na aplicação dos instrumentos. O registro preciso e uma codificação adequada são cuidados necessários para uma maior confiabilidade nos resultados.

Ratificam este ponto de vista as colocações de ZIMBARDO e EBBESEN (1970), sobre a importância de se atentar para o estabelecimento de correspondência entre os conceitos e operações de medida, sobretudo quando o objeto de pesquisa envolve interações de múltiplas variáveis num contexto social.

Nestes casos a atenção do investigador deve estar

continuamente voltada para tornar viável a operacionalização dos objetivos propostos, o que não se constitui tarefa fácil, uma vez que os instrumentos utilizados nos estudos de avaliação são de modo geral limitados no que tange à possibilidade de controle das variáveis envolvidas.

Os dados obtidos na presente pesquisa, mediante as informações coletadas através dos questionários, das entrevistas e da escala para análise de planos, serão analisados obedecendo a ordem em que foram descritos no capítulo anterior referente aos Resultados.

#### 4.1. Etapa I - Referente à aplicação dos questionários

##### 4.1.1. - FASE A - Questionário Aplicado aos professores

Pela análise dos resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores, observa-se uma grande dispersão nas respostas na maioria das questões tornando os dados algumas vezes inconsistentes.

Esses resultados sugerem, provavelmente, limitações inerentes à qualificação do professor sobretudo quando se leva em conta as questões cujas respostas devem refletir o conhecimento por parte do mesmo dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento de um processo de ensino efetivo.

É possível que a formação acadêmica do professor bem como a inexistência de um assessoramento contínuo condi

zente com as demandas sociais vigentes e as determinações legais, sejam em parte responsáveis por estes resultados.

Esta interpretação torna-se procedente quando se leva em conta as respostas pertinentes à ação docente sobretudo quando os resultados indicam, de um modo geral, a predominância no desenvolvimento de disciplinas isoladas a despeito das contribuições que a Psicologia da Aprendizagem tem oferecido realçando a necessidade de um ensino integrado.

Vale lembrar também que as informações adquiridas através dos questionários refletiram o aspecto informativo da área de Estudos Sociais.

Este fato vem destacar mais uma vez os problemas adjacentes às limitações do professor. As experiências adquiridas por estes, através de informações isoladas ou a carência durante o curso realizado de situações concretas que lhes possibilitasse um desenvolvimento cognitivo necessário à integração dos conteúdos, podem se constituir, provavelmente, em fatores determinantes de tal situação.

Como o desenvolvimento de um processo de ensino direcionado para a formação de atitudes e habilidades intelectuais mais complexas, decorrem naturalmente de experiências de aprendizagens cumulativas, com base nos princípios de hierarquia e integração (BRUNER 1976, e GAGNÉ 1974), torna-se realmente bastante difícil para o professor com formação acadêmica limitada, conduzir um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao aluno desenvolver e aplicar tais habilidades.

Acrescente-se a estas considerações o fato de que as limitações do professor não devem ser interpretadas como

um problema inerente ao mesmo, ou seja, como se houvesse uma relação funcional linear entre as deficiências do professor e as deficiências do ensino. O professor como membro de uma sociedade dependente cujas características sócio-educacionais refletem transplantes de modelos, tecnologias e costumes de países cêntricos, torna-se neste contexto um agente do sistema social no qual os modelos teóricos importados são por ele transmitidos. (ROMANELLI 1978, BERGER 1978, TEIXEIRA 1969).

Como agente de um sistema educacional desintegrado da realidade brasileira e estruturado de forma a permitir a aquisição de informações fragmentadas que não conduzem à interpretação dialética do processo social global, está longe de poder questionar o conhecimento assim adquirido e transformá-lo de forma a criar como sujeito do desenvolvimento um modelo de aprendizagem que reflita a sua realidade.

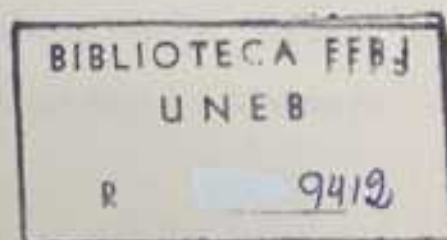
Outros aspectos já mencionados no referencial teórico subjacente a este trabalho estão provavelmente de certa forma relacionados com a eficiência do professor.

Neste particular, vale retomar aqui as considerações de FERNANDES (1966), TEIXEIRA (1967) e CUNHA (1975) quanto às tentativas pelas agências governamentais de solucionar problemas oriundos da defasagem entre o crescimento econômico, social e urbano e o sistema de ensino. As mudanças, segundo estes autores, foram meramente quantitativas, ficando o aspecto qualitativo do ensino prejudicado. Este fato é ressaltado por CUNHA (1975), quando chama a atenção para a função de discriminação exercida pelas instituições educacionais brasileiras.

De acordo com este autor, os níveis de qualidade da escola estão condicionados ao nível de renda da população; a qualificação do professor está por sua vez relacionada às exigências da clientela. Com base nesta análise é possível talvez sugerir que o professor de 1º grau de escolas públicas, cujos alunos são provavelmente de classe social menos favorecida e, conseqüentemente, com experiências limitadas de aprendizagem, não se sintam impulsionados para as mudanças educacionais como decorrentes do nível de experiência do aluno.

Por outro lado, os estudos sobre eficiência do ensino relacionadas a interações sócio-acadêmicas entre o professor de classe média e aluno de classe baixa, como os de WITTER (1971) e PATTO (1973) têm destacado também que problemas inerentes à efetividade do ensino, neste contexto, resultam em grande parte da defasagem existente entre os valores do contexto social no qual o professor está inserido e os relacionados com a realidade social do aluno.

Corroborando este ponto de vista CUNHA (1975), quando, ao analisar a escola como fator de discriminação social, coloca entre outras razões, os padrões culturais expressos nos vocabulários, na estrutura das frases provenientes de uma classe média como determinantes também do fracasso dos alunos de classe menos favorecida, os quais, pela sua própria posição social não são possuidores de tais padrões. Discriminados pelos professores, levam desvantagens no desempenho acadêmico.



#### 4.1.1.1. Elaboração do planejamento Fase Preparatória

A análise parcial dos resultados obtidos através da aplicação do questionário dos professores, ratifica a interpretação geral de que a qualificação do professor não corresponde às demandas das funções por ele exercida.

Uma ligeira visão na Tabela II na qual estão registrados os dados referentes à fase preparatória do planejamento, permite-nos afirmar que houve dispersão nas respostas dos sujeitos quanto à época em que iniciam o planejamento e as justificativas correspondentes, bem como a participação de elementos e utilização de modelos teóricos que pudessem fornecer apoio a elaboração do mesmo.

Esses resultados sugerem, provavelmente, que inexistente entre professor e coordenador a concepção da necessidade de um trabalho integrado norteado por objetivos comuns que possam refletir de certa forma o conhecimento por parte dos mesmos da importância e necessidade de um trabalho conjunto para prevenir ou mesmo solucionar certas dificuldades adjacentes às limitações de tempo e recursos materiais e humanos disponíveis.

Considerando que a maior incidência de respostas para a época em que inicia o planejamento 56% recaiu no início das aulas, era de se esperar ao menos que as justificativas correspondentes indicassem uma preocupação por parte dos professores em planejar com base no conhecimento prévio das experiências anteriores, medida esta considerada bastante eficaz

quando se reconhece que o sucesso da aprendizagem no que tan  
ge ao desenvolvimento de habilidades de hierarquização e inte  
gração resulta em grande parte da correspondência necessária  
entre o repertório básico do aluno e a quantidade e qualidade  
das informações apresentadas.

Todavia, respostas desta natureza foram escassas e  
inexpressivas quando se considera a ocorrência das justifica  
tivas referentes à determinação da escola.

Outro aspecto a considerar é que de certa forma im  
plica na eficiência do ensino retratando limitações na forma  
ção profissional do corpo docente é a inconsistência nas res  
postas relativas à utilização de um modelo teórico que facili  
tasse um trabalho integrado baseado num modelo que refletisse  
um consenso na consideração dos conceitos e princípios indica  
dores da elaboração de um planejamento operacional o que per  
mitiria a participação mais efetiva dos professores no proces  
so de ensino-aprendizagem.

Embora não se possa, à partir desses dados, discu  
tir a validade da proposta acima sugerida pela SEC/Ba uma vez  
que não se fez uma análise de conteúdo da referida proposta ,  
pode-se, provavelmente, inferir pela dispersão nas respostas  
a esta questão que inexiste, de um modo geral, um respaldo ci  
entífico que proporcione ao professor atender às demandas so  
ciais e legais para promover as mudanças educacionais necessá  
rias.

Nesta perspectiva, vale à pena retomar aqui as con  
siderações de WITTER (1975) quando, se reportando a outros au  
tores como GALLAHER (1964), e HAVELOCK (1970), que ofereceram

contribuições sobre a crise do ensino e possibilidades de mu  
danças, comenta que os professores aceitam e promovem mais ra  
pidamente as mudanças quando percebem a relevância das mes  
mas. Isto só é possível segundo os autores quando os membros  
do grupo participam de decisões.

#### 4.1.1.2. Elaboração do Planejamento

As respostas dos professores no que se refere es  
tes aspectos foram também bastante dispersas. Dos aspectos  
considerados mais relevantes para a elaboração do planejamen  
to, conforme pode ser observado na Tabela III, a maior inci  
dência coube a objetivos e conteúdos com acentuada desvanta  
gem para bibliografia e carga horária. Considerando ainda a  
pouca ocorrência da importância atribuída às atividades e ava  
liação, percebe-se à partir dessas respostas a ênfase ao cará  
ter informativo do processo de ensino-aprendizagem. Porém,  
quando se considera que apenas 7% dos professores afirma ser  
a bibliografia um aspecto relevante para a elaboração do pla  
nejamento, a qualidade das informações fica comprometida pela  
desconsideração da necessidade de fontes bibliográficas que  
forneçam apoio à elaboração dos objetivos sobretudo quando se  
leva em conta a integração das diversas disciplinas que com  
põem a área de Estudos Sociais.

Outras respostas dos informantes ratificam a infe  
rência sobre a sua limitação profissional sugerindo certa in  
coerência nas informações ou mesmo desconhecimento da relação  
funcional entre objetivos, atividades e avaliação. Este fato

pode ser confirmado quando se observa que as respostas pertinentes às dificuldades na elaboração de objetivos não foram muito frequentes (11%) quando comparadas com as correspondentes à seleção de atividades (56%). Assim sendo a validade dos objetivos previstos pode ser questionada uma vez que quando os mesmos são elaborados de forma comportamental direcionam a seleção dos conteúdos, das atividades e da sistemática da avaliação (SUND 1978; TURRA 1975; BORDENAVE 1977).

Vale lembrar ainda que elaboração de objetivos e seleção de atividades foram fatores considerados igualmente importantes na atuação docente. Tal fato indica que, embora os professores reconheçam a relevância dos objetivos, não reconhecem da mesma forma as dificuldades adjacentes à elaboração dos mesmos ou seja, os critérios necessários à sua operacionalização, o que conduziria, naturalmente à facilitação na seleção de atividades.

Quando questionados sobre as habilidades pretendidas em Estudos Sociais e sobre as modificações baseadas na sondagem, as frequências relativas mais altas 57% e 43%, respectivamente, referem-se às habilidades de compreensão e revisão do assunto. Estas respostas confirmam a discussão anterior sobre o destaque atribuído ao aspecto informativo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a taxonomia de BLOOM (1972) as habilidades de compreensão são mais simples na hierarquia, tendo em vista que se refere apenas a um entendimento da idéia sem necessariamente relacioná-la a outras ou perceber suas implicações mais complexas.

A pouca ocorrência das outras categorias de habilidade

dades intelectuais e a ausência de habilidades de síntese naturalmente redundam numa limitação do desenvolvimento das atividades pertinentes a Estudos Sociais sugerindo de certa forma que os conteúdos são desenvolvidos de forma descritiva e factual.

Quando foi solicitado do professor indicar as fontes que norteiam inovações no curso a maioria das respostas recaiu em sugestões da coordenação. Considerando também o fato do professor utilizar com menos frequência livros, conhecimentos adquiridos nos cursos de treinamento e contatos com outros professores, pode-se talvez inferir à partir desses resultados que existe pouca iniciativa por parte do mesmo para explorar outras fontes de consulta no intento de ampliar e diversificar suas experiências. Outros fatores contudo, devem ser considerados ao se analisar tais resultados como a disponibilidade necessária a sua utilização tendo em vista a sobrecarga de atividades destes profissionais para garantir a sobrevivência, conforme pode ser verificado nos dados apresentados no Anexo III, sobre índices salariais do professor, bem como das conclusões apresentadas por RAYS (1976), na sua pesquisa sobre avaliação de desempenho didático docente em relação à teoria de GAGNÉ, na qual o autor aponta como uma das variáveis determinantes da ineficácia na utilização dos modelos o nível salarial dos professores que interagindo com o fator tempo limita a possibilidade da dedicação necessária ao desempenho efetivo de suas funções.

A partir das informações prestadas pelos professores no que se refere à execução do planejamento pode-se concluir que apenas uma minoria leciona a matéria Estudos Sociais de forma integrada conforme dados expressos na Tabela IV. Reportando BRUNER (1976), verifica-se que os conteúdos trabalhados de forma isolada e fragmentada estão fadados ao esquecimento. Só a partir do conhecimento da idéia básica - a estrutura, segundo o autor, é que o aluno pode estabelecer relações para a solução de novos problemas, tornando desta forma a aprendizagem significativa.

Neste sentido, D'AMBRÓSIO (1974), define ciência integrada como aquela que apresenta conceitos e princípios de modo a expressar a unidade de pensamento científico e evitar tensões e desgastes resultantes de esforços de classificar fenômenos em diferentes disciplinas. Nesta ordem de idéias o ensino de Estudos Sociais deverá transpor as barreiras disciplinares, baseando sobretudo em experiências do mundo em que o aluno vive, permitindo que ele adquira conhecimento, compreensão, habilidades, valores e atitudes que permitam perceber mais facilmente as relações entre diversos fatos e fenômenos.

Todavia, vale relembrar que os cursos universitários os que habilitam o professor a trabalhar nesta área de ensino fazem-no em termos de disciplina específica o que provavelmente dificulta o trabalho integrado, vindo ratificar mais uma vez a posição de BARRETO (1975), quando coloca que as limitações do professor desta área de ensino são entraves à efetivi

dade da mesma. Talvez seja este um dos fatores responsável por estes resultados.

Portanto, apesar da dispersão nas respostas em termos da questão que se refere à predominância de disciplina no trabalho desenvolvido, pode-se inferir que tal predominância é motivada pela formação acadêmica do professor.

No que se refere aos recursos materiais utilizados nota-se também grande dispersão nas respostas o mesmo ocorrendo com as atividades desenvolvidas. Nestas, nota-se uma pequena concentração em estudo dirigido. Este dado vem salientar o caráter informativo do curso, já mencionado, apesar de não se conhecer a natureza deste estudo.

Quanto ao item correspondente à listagem de uma bibliografia pertinente a disciplina lecionada e/ou área de ensino verificou-se omissão de 55% dos sujeitos em fornecer tal informação como também dispersão nas respostas. Em História e Estudos Sociais, houve frequência percentual de 35% e 10% respectivamente. Esse fato se relaciona com as respostas apresentadas na Tabela III, sugerindo pela consistência referente a esses dados que inexiste ou é escassa uma bibliografia pertinente à área de ensino.

#### 4.1.1.4. - Avaliação do Planejamento

Nas respostas referentes à avaliação do planejamento também houve grande dispersão.

Considerando-se as atividades avaliativas conforme Tabela V observa-se que há ocorrência de avaliações contí

nuas ou formativas como também somativas no final da unidade. Este fato de acordo com a literatura especializada é altamente produtivo pois permite oferecer continuamente feedback ao aluno. Entretanto, conforme já foi salientado esses dados são bastante limitados para se inferir a partir dos mesmos a eficácia da avaliação, uma vez que tal generalização requer procedimentos mais controlados como aqueles que incluem observações naturalísticas ou mesmo uma análise do conteúdo das avaliações.

Quanto aos aspectos considerados nas questões houve maior incidência em questões que requerem raciocínio lógico, o que significa aplicação dos conceitos e princípios na solução dos problemas, observando-se um encadeamento lógico entre as idéias. Como nos tipos de questões utilizadas houve predominação do tipo objetiva, sugerindo, provavelmente, uma limitação no que tange a possibilidade de desenvolver habilidades de síntese, aplicação e generalização uma vez que a frequência para questões abertas foi baixíssima, pode-se inferir a partir desses resultados uma incoerência nas respostas dos sujeitos.

Os resultados da avaliação segundo a maioria dos professores são utilizados para replanejamento da unidade seguinte. Vale salientar que as outras respostas foram bastante dispersas dificultando a análise.

Verifica-se também que na elaboração da prova ou os professores a elaboram sozinhos ou com o colega. Raramente com o coordenador da área, sugerindo talvez que o mesmo não forneça uma assessoria completa ou que talvez não acompanhe

de um modo geral o trabalho do professor.

4.1.1.5. - Atuação do professor de Estudos Sociais  
que trabalha por área de ensino.

Embora a maioria das respostas relativas à "razões determinantes" para integração dos conteúdos das disciplinas que compõem a matéria tenha sido necessidade de integração, relacionando esta questão com outras antecedentes, sugere que o professor perceba esta necessidade em termos ideais, sem contudo ter um respaldo científico para apoiar tal informação.

Esses resultados expressos na Tabela VI na qual a concentração nas respostas: "não se deve dar predomínio a nenhuma disciplina" e "não existe dificuldade para a integração", sugere que estas informações sejam incoerentes desde quando, a habilitação para ensinar, apesar da dispersão e omissão das respostas, recai, com maior frequência, nas disciplinas isoladas.

4.1.1.6. - Atuação do professor de Estudos Sociais  
que trabalha por disciplina isolada.

Predominou quanto à incidência de respostas que se referem ao professor que atua em termos de disciplina isolada também dispersão, embora, com ligeira vantagem para a disciplina História, conforme pode ser observado na Tabela VII. Esta escolha é determinada na maioria das vezes pela formação acadêmica seguida da necessidade da escola.

A despeito da verificação da ocorrência da atuação por disciplinas isoladas com predominância em História, nota-se uma concentração nas respostas dos sujeitos em termos de que se deve dar igual tratamento para as ciências que compõem a área, sugerindo que determinantes externos relacionados a sua formação anterior, demanda do mercado de trabalho, falta de qualificação sejam responsáveis pelo trabalho por disciplina isolada.

4.1.1.7. - Envolvimento com a Comunidade e indicação de fatores determinantes de reprovação em Estudos Sociais.

Conforme resultados apresentados na Tabela VIII parece que há uma tentativa de tornar o assunto atual em termos de relacioná-lo com a realidade local através de envolvimento com a comunidade. Entretanto, isto só poderia ser confirmado mediante procedimentos que incluíssem acompanhamento através de observações em situações naturais.

A maior concentração 64% para determinantes de reprovação relaciona-se com limitações de alunos. Este fato sugere provavelmente que o professor desconhece a influência de fatores ambientais ou de natureza metodológica no processo de aprendizagem. Conforme salienta BILJOU (1970) o destaque atribuído às variáveis não observáveis, tais como problemas inerentes ao aluno limita a possibilidade de se identificar as relações funcionais entre os eventos ambientais e o desempenho do estudante.

Portanto, de acordo com esta concepção as limita  
ções apontadas como do aluno redundam em limitações no proces  
so ensino-aprendizagem do qual o professor é variável impor  
tante.

#### 4.1.1.8. - Sugestões de atividades para uma unidade de estudo.

As atividades sugeridas pelos professores e regis  
tradas nas Tabelas IX e X para sondagem, iniciação, desenvol  
vimento, culminância e avaliação de uma unidade de estudo fo  
ram também muito dispersas.

Na sondagem, nota-se que o interrogatório obteve  
maior frequência, seguida de questionário. Tal fato vem real  
çar o caráter informativo e descritivo das aulas. Tal inferên  
cia também é atribuída à etapa desenvolvimento onde estudo di  
rigido foi a técnica mais sugerida. As atividades debates e  
pesquisas que incluem habilidades intelectuais mais complexas,  
de acordo com a taxonomia de BLOOM (1972), tiveram incidênci  
as mínimas.

Estes dados ratificam os dados relativos à habilida  
des intelectuais pretendidas no planejamento e apresentadas  
na Tabela III.

Destaca-se também muita dispersão com ligeira vantagem  
para exposição e estudo dirigido nas atividades sugeridas  
para culminância de uma unidade de estudo. Novamente sobres  
sai o caráter informativo do curso ministrado pelos professo  
res.

Quanto às sugestões de atividades para avaliação, apesar da dispersão, há predominância de testes objetivos, observando-se coerência com os dados relativos à escolha de tipos de questões para o planejamento apresentado na Tabela V, o que ratifica mais uma vez um ensino voltado para aquisição de fatos, sem contudo possibilitar ao aluno, mediante o próprio processo de avaliação, formar generalizações mais amplas de modo a associar e integrar o aprendido nas diversas disciplinas. Desta forma, o processo avaliatório não se constitui em um feedback para verificação e desenvolvimento de habilidades intelectuais mais abrangentes e complexas.

#### 4.1.2. - Fase B - Questionário dos Diretores

Os dados relativos às informações mediante a aplicação dos questionários aos diretores revelam também uma dispersão muito grande nas respostas, destacando sobretudo a omissão desses sujeitos em oferecer as informações solicitadas. Tais omissões podem sugerir um desconhecimento dos aspectos questionados. Este fato, provavelmente, pode ser entendido como uma falta de qualificação também dos diretores para desempenhar tal função.

##### 4.1.2.1. - Condições físicas da Escola e recursos materiais

Em relação a estes dados, expressos na Tabela XI e XII, observa-se apesar das omissões já referidas, que as escolas

las possuem áreas relativamente pequenas e pouco número de salas para atendimento do aluno.

Considerando que existem professores com até 15 a 20 turmas, como também turmas com até 70 a 80 alunos, tais resultados, podem contribuir para a baixa produtividade do ensino, sobretudo em termos da matéria ser oferecida por área que exige esforço e tempo necessários para um acompanhamento sistemático da aprendizagem. Estas considerações apoiam-se nas colocações de TEIXEIRA (1969) FERNANDES (1966) CUNHA (1975) , quando analisam o sistema educacional brasileiro e mostram o crescimento quantitativo de escolas pressionado por um crescimento industrial dependente, sem contudo haver uma infraestrutura correspondente que propiciasse uma melhor qualidade do ensino.

No que tange à existência de bibliotecas, observa-se que a maioria das unidades escolares a possuem, embora haja uma pobreza de exemplares para a área de Estudos Sociais.

Considerando os recursos materiais disponíveis apenas mimeógrafo e máquina de escrever foram mais indicados pelos diretores. Esses resultados realçam mais uma vez as limitações na qualidade do ensino, uma vez que a utilização predominante dos tipos de material mencionados implica num sistema educacional voltado para aquisição de informações. A aquisição dos conhecimentos limitados quanto à possibilidade do desenvolvimento de habilidades mais complexas não permite ao professor e aluno, mediante a utilização de materiais diversificados, experiências condizentes com as demandas acadêmicas e sociais relacionadas à área em estudo.

#### 4.2. - Etapa II - Referente à aplicação das Entrevistas

A análise realizada dos dados obtidos mediante a aplicação das entrevistas, indica que também nesta Etapa, os resultados conduzem a inferência de que a limitação na qualificação do professor determina insucesso na realização de um trabalho efetivo na área de Estudos Sociais.

De modo geral, observa-se que os princípios de hierarquização e integração dos conteúdos que permitem, segundo a Psicologia da Aprendizagem, conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa não foram destacados. Tais princípios fundamentam não só a assimilação dos conteúdos de maneira gradual, obedecendo a uma hierarquia de dificuldades, como também a aprendizagem por estrutura, que permite captar as idéias básicas de um determinado conteúdo e que, de acordo com BRUNER (1976), possibilita ao aprendiz estabelecer relações positivas nas soluções dos problemas.

Registrou-se também resultado similar aos obtidos através dos questionários, no que tange não só às incoerências nas respostas relativas à atuação do professor, como também ao caráter informativo do curso.

##### 4.2.1. - Dados relativos à integração das disciplinas

As respostas das coordenadoras, quando comparadas com a dos professores, revelam maior ocorrência do trabalho

integrado. Todavia deve-se levar em conta que, entre as 17 coordenadoras e/ou supervisoras que compunham a amostra, 14 foram entrevistadas conforme referência no Método; enquanto que em 52 professores da amostra, apenas 16 devolveram o questionário.

Entretanto, quando se considera as respostas refe<sup>re</sup>ntes às dificuldades para integração, razões desta dificuldade bem como alternativas para soluções pertinentes, é provável que se possa questionar a veracidade destes dados, notada<sup>da</sup>mente no que tange à qualidade da integração.

A consistência nas respostas, dificuldades inerentes aos recursos humanos, inclui também limitações adjacentes à coordenação e supervisão sobretudo quando se considera a sugestão de 50% dos informantes de voltar à disciplina isolada e a não ocorrência de sugestão dos 50% restantes.

Vale ressaltar, conforme referência na parte de Método que as atribuições do coordenador de área inclui orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor da referida área. Esta informação vem ratificar, provavelmente, uma falta de competência do coordenador para deseenvolver as atribuições que lhe são conferidas, uma vez que não fornece uma orientação adequada ao professor no sentido de desenvolver um trabalho integrado. Todavia, reportando-se mais uma vez ao capítulo referente ao Método no qual os dados relativos à caracterização dos coordenadores e supervisores mostram que os mesmos, não são credenciados pelo órgão competente, para exercerem tal função, pode-se afirmar que tais resultados já eram esperados.

Acrescente-se a estas considerações os resultados das pesquisas de avaliação que envolvem qualificação do professor (RAYS, 1976), (GOMES, 1976) as quais concluem que limitações do professor constituem um empecilho ao desenvolvimento de um trabalho efetivo.

Corroboram tais considerações as informações dos coordenadores sobre os motivos pelos quais os alunos se posicionaram contra a maneira como se desenvolvia um trabalho integrado, criticando a ausência do livro didático e a pobreza dos textos oferecidos pelos professores, fato que também redundava em limitação destes.

#### 4.2.2. - Dados relativos à elaboração do Planejamento

Destacou-se pela análise dos dados, uma certa incoerência nas respostas dos coordenadores de área quanto à elaboração do planejamento (Quadro II). Comparando a resposta à questão geral relativa à dificuldade do professor na elaboração e as específicas deste planejamento observam-se respostas contraditórias.

As justificativas inerentes às limitações do professor, do material didático e do aluno em termos de heterogeneidade de experiências dificultando a elaboração de objetivos, redundam em limitações do professor incluindo também o coordenador, tendo em vista as atribuições que lhe são conferidas.

A escassez do livro didático reflete a ineficiência do sistema em prover material didático indispensável para ope

racionalização de uma Reforma, o que ratifica mais uma vez a crítica de BARRETO (1975), quando mostra que a falta de uma infra-estrutura impossibilita um ensino efetivo. Quanto à questão relativa às dificuldades de hierarquizar os conteúdos apenas uma minoria apontou dificuldades. Mais uma vez a falta de qualificação do professor é a responsável por tal problema, ao se constatar que, quando não alegada explicitamente o é implicitamente, considerando-se a justificativa de serem os objetivos pretensiosos e os alunos não os acompanharem, sugerindo que a deficiência aí observada se refere à incapacidade do professor ao elaborar objetivos observando o nível do educando, como recomenda a Psicologia da Aprendizagem, e não ao aluno como respondeu 7% dos sujeitos.

O não acompanhamento pelos alunos, alegado imprópriamente como dificuldade em hierarquizar os conteúdos, é provável que se dê exatamente por não estarem as dificuldades hierarquicamente apresentadas, hierarquização que, segundo BRUNER (1976) e GAGNÉ (1974) pressupõe o domínio de pré-requisitos, a fim de que novos conceitos e princípios possam ser incorporados ao repertório do aluno possibilitando a generalização e a aplicação do aprendido a outras situações. Vale salientar, que a formação de conceitos possibilita a integração de conteúdos os quais decorrem da discriminação que, por sua vez está ligada à hierarquia das dificuldades (WHALEY e MALOT, 1970, STAATS, 1973).

As respostas referentes à distribuição dos conteúdos; razões das dificuldades em hierarquizá-los, bem como sugestões para solucionar tais dificuldades apresentaram um nú

mero muito elevado de omissões. Tais omissões sugerem, provavelmente, ineficiência do coordenador quanto à efetividade de suas funções básicas, como também podem sugerir limitações por parte do coordenador e do professor no que tange a princíplos e técnicas relacionadas ao problema em questão.

#### 4.2.3. - Dados relativos à Execução do Planejamento

Os resultados referentes à execução do planejamento e expressos no Quadro III ratificam pela análise dos dados, limitações na qualificação do professor e do coordenador de área.

Inicialmente, observa-se contradição nas respostas dos que afirmaram não ter os professores dificuldades para operacionalizar o planejamento, quando se comparam com as especificações das dificuldades nas questões parciais.

As respostas referentes à justificativas das dificuldades no desenvolvimento de atividades que conduzam à aquisição e aplicação dos conceitos, em que são apresentadas deficiências do professor e do aluno, podem ser interpretados de uma mesma forma: limitações do professor.

Todavia, a falta de professores e de recursos materiais sugerem limitações nos órgãos competentes.

O destaque à necessidade de treinamento apontado pe los informantes, sugere que a SEC/Ba para atender à imposições legais regulamenta esta área do currículo do 1º grau, contudo não possui a devida competência para concretizar tal regulamentação. Corrobora esta afirmação BERGER (1977), quando

critica o sistema educacional brasileiro mostrando a distância que sempre houve no Brasil entre teoria pedagógica, política educacional e realidade concreta.

No que se refere à aquisição e aplicação de conceitos, conforme referência ao quadro anterior, os problemas inerentes à hierarquização interferem nos de aplicação que, por sua vez, estão relacionados com a integração.

Tais dificuldades provavelmente evidenciam uma falta de competência do professor para desenvolver um curso de forma processual de acordo com as novas posições metodológicas e conceituais, reforçando mais uma vez um ensino descritivo e informativo.

As respostas específicas quanto à predominância de disciplina no desenvolvimento do conteúdo, realçando História e Geografia, sugerem uma incoerência na pergunta mais geral no quadro anterior.

Conforme já foi explicitado em dados na introdução, de acordo com o Catálogo Geral da UFBA (1977), a formação acadêmica dos professores que atuam nesta área de ensino não conduz à integração das disciplinas, razão pela qual a maioria dos professores desenvolve o plano segundo a sua formação e a tentativa de uma integração não se concretiza uma vez que há predomínio de disciplina.

Estes dados ratificam os encontrados no questionário registrados nas Tabelas IV e VI, bem como os dados descritos no Método quanto à caracterização dos sujeitos, no que tange à sua formação acadêmica.

#### 4.2.4.1 - Dados relativos ao acompanhamento do trabalho do professor

Observa-se pela análise dos dados apresentados no Quadro IV que houve grande concentração de respostas no que tange ao acompanhamento do trabalho do professor pelo coordenador, através de reuniões onde são planejadas atividades didáticas.

Todavia, pela análise dos dados precedentes, pode-se concluir que sua função em termos de ajudar o professor a programar, operacionalizar e avaliar de modo sistemático as atividades que conduzem a uma aprendizagem efetiva, deixa muito a desejar. Talvez um treinamento adequado incluindo estudo de modelos teóricos adjacentes pudesse colaborar para uma maior eficácia do ensino nesta área.

#### 4.3. - Etapa III - Referente a análise dos Planos de Ensino

Considerando-se planejamento de ensino como uma previsão adequada das atividades docentes e discentes a fim de tornar o ensino mais seguro, econômico e eficiente, e fazendo um confronto entre esta conceituação e os resultados obtidos através da análise dos planos de ensino, observa-se que, de um modo geral, tanto os planos de ensino estruturados por área, quanto os estruturados por disciplinas deixam muito a desejar no que tange à racionalização das atividades a fim de conduzir os alunos ao alcance dos objetivos, e, consequentemente

mente a um ensino seguro, econômico e eficiente.

Isto pode ser confirmado pela análise parcial dos dados referentes às categorias de cada componente dos planos avaliados, considerando-se que os resultados destacam, de um modo geral, a previsão de atividades e conteúdos que implicam em desenvolvimento de processos cognitivos, principalmente à nível de aquisição de informações.

#### 4.3.1. - Componente Objetivo

Observando-se o componente objetivo, as categorias: descritivo; atitudinal; hierarquizado; que prevêem encadeamento de experiências, aquisição de conceitos e resolução de problemas tiveram de acordo com a escala, ocorrência mínima ou ausência da categoria nos dois tipos de planos analisados.

Embora a categoria descritivo esteja incluída neste nível, o que sugere uma não discriminação dos conceitos pelos sujeitos, tais resultados indicam uma similaridade com os resultados anteriormente discutidos uma vez que ratificam o caráter informativo do curso. Esta conclusão tem por base a análise dos objetivos, visto que os mesmos, prevêem aquisição de informações, sem o desenvolvimento de habilidades intelectuais que conduzam a sua aplicação na resolução dos problemas, isto é, transferência de aprendizagem. (BRUNER, 1976).

Na categoria comportamental houve uma diferença em termos de níveis nos dois tipos de planos analisados. Nos P.A a maior ocorrência coube ao nível que prevê ocorrência de outras categorias; e nos P.D a maior incidência ocorreu em ocor-

rência mínima ou ausência da categoria. Embora os P.A tenham apresentado esse resultado, comparando com os demais, não o torna consistente para uma interpretação de que os planos sejam elaborados de forma comportamental.

Como pode se observar na Tabela XIII, os objetivos da categoria cognitiva tiveram frequências maiores em todos os dois tipos de planos nos níveis mais altos da escala. Como nas categorias subsequentes de conhecimento e habilidades intelectuais houvesse muita dispersão em todos os níveis, com ligeira vantagem para os níveis mais baixos nos P.D; e nos P.A. uma pequena concentração no nível que prevê a possibilidade de ocorrência de outras categorias, e pouca ocorrência da categoria, favorece, à inferência de um curso voltado à informações em detrimento de outras habilidades.

Quanto à objetivos atitudinais, isto é, os que enfatizam mudanças de interesse, valores e atitudes foram pouco considerados nos planejamentos. O mesmo ocorrendo com objetivos que prevêem aquisição de habilidades intelectuais mais complexas.

Em se tratando da categoria integração de disciplinas afins, observa-se que os planos estruturados por área tiveram exclusividade de ocorrência enquanto que os estruturados por disciplinas há ocorrência mínima ou ausência nesta categoria. De acordo com BRUNER (1976) GAGNÉ (1974) e TABA (1974) a aprendizagem torna-se significativa quando as idéias básicas, conceitos, princípios e estruturas são oferecidas ao aluno de forma gradualmente integrada, isto é, formando cadeias para que não haja fragmentação do conteúdo. Embora a análise

dos planos tenha demonstrado exclusividade desta categoria (disciplinas integradas), questiona-se a validade da mesma em decorrência das respostas registradas nos questionários e nas entrevistas que apresentam resultados completamente diferentes. É provável que um trabalho incluindo acompanhamento sistemático da operacionalização dos planos mostrasse resultados opostos.

#### 4.3.2. - Componente Conteúdo

Os conteúdos apresentados nos planos de ensino analisados estão redigidos com clareza, são viáveis em relação ao tempo, pois na sua maioria são pouco pretensiosos em relação aos conhecimentos e habilidades, como também são exclusivamente descritivos. No que tange à coerência com os objetivos, observa-se, conforme Tabela XIV, apesar da dispersão encontrada nos diversos níveis, uma ligeira vantagem para os P.A para exclusividade da categoria e predominância para os P.D. Tal fato de acordo com a literatura especializada é altamente produtivo, uma vez que os conteúdos a serem desenvolvidos em um curso guardam íntima relação com os objetivos que elaborados de forma comportamental direcionam a escolha do conteúdo, que por sua vez conduzem o aluno às mudanças comportamentais desejáveis.

Entretanto, verifica-se que os conteúdos apresentados não favorecem a continuidade de aprendizagens porque não estão redigidos de forma a sugerir articulação com outros conteúdos a fim de se completarem e ampliarem; também há ausência de relacionamento com a prática, tendo em vista que se apresentaram de maneira informativa, não sugerindo formação de conceitos que conduzam ao desenvolvimento de

habilidades e atitudes que possibilite a aplicação da aprendizagem em situações práticas.

Também observou-se ausência de um modelo teórico subjacente ao desenvolvimento dos conteúdos o que vem ratificar, de certa forma, a ausência de uma qualificação profissional do professor.

O mesmo ocorrendo quando se refere a conteúdos formativos, uma vez que houve ausência desta categoria. Tal fato, corrobora as interpretações anteriores no sentido de uma limitação no desenvolvimento dos conteúdos, de problematizações, que conduzam à formação de habilidades e atitudes (BRUNER 1976). Em decorrência, conteúdos que apresentem a possibilidade de serem oferecidos de forma dinâmica ou processual como os fatos e fenômenos sociais ocorrem, também estiveram ausentes nos dois tipos de planos analisados.

Conteúdos que apresentem possibilidade de integração, isto é, que possibilite associação de disciplinas tiveram também grande dispersão nos níveis da escala na análise dos planos. Para os planos estruturados por área de ensino houve 50% de ocorrência no nível pouca ocorrência da categoria, embora também tenha havido frequência no nível predominância da categoria. Nos planos estruturados por disciplinas houve grande dispersão nos níveis, havendo frequências mais ou menos equitativa em todos os níveis. É provável que este resultado decorra do fato de que as Ciências Humanas estão tão próximas que um conteúdo, mesmo listado em uma disciplina isolada, possa ser enfatizado nas outras, dada a relação existente. Quanto à predominância de disciplinas no desenvolvimen

to dos conteúdos observa-se uma grande dispersão, em termos dos níveis da escala para as disciplinas listadas, nos dois tipos de planos, embora os níveis mais baixos da escala tivessem maior frequência. Este dado, à primeira vista, parece inconsequente quando se relaciona com os discutidos anteriormente. Entretanto, conforme referência anterior, deve-se à proximidade entre as Ciências Humanas, o que permite que um conteúdo seja desenvolvido por várias disciplinas. Como não se fez um acompanhamento através de observações, questiona-se se realmente esta informação colocada no plano tem procedência.

#### 4.3.3. - Componente Atividades de Ensino (Metodologia)

Conforme dados expressos na Tabela XV, verifica-se que, em relação às atividades ou experiências de aprendizagem coerentes com os objetivos, houve bastante diferença entre os dois tipos de planos analisados no que tange aos níveis estabelecidos na escala. Enquanto nos planos estruturados por área houve exclusividade desta categoria, nos planos estruturados por disciplinas houve grande dispersão em torno dos níveis. Resultado similar também ocorreu quanto às atividades que possibilitam uma integração dos conteúdos. Estes dados principalmente os que se referem aos planos estruturados por área, mostram realmente uma total incoerência com as respostas dos professores e apresentada na Tabela III onde expressam que a maior dificuldade na elaboração do planejamento encontra-se na previsão de atividades.

Atividades que prevêm experiências de aprendizagem

através de trabalho em equipe, houve também muita dispersão em torno dos níveis com pequena vantagem para pouca ocorrência da categoria nos dois planos analisados. Tal fato demonstra pouca preocupação por parte dos professores em oferecer experiências de aprendizagem que oportunizem maior interação entre alunos no sentido de aproveitar a capacidade natural que o indivíduo tem de interagir com o semelhante, preparando-o para uma convivência efetiva nos grupos sociais a que pertença.

A ausência ou pouca ocorrência nos dois planos de atividades auto-dirigidas, mediante a participação do aluno em organização de museus, localização de informações em revistas, organização de painéis, murais, jornais, exposição de assuntos da unidade, sugere que o professor dirige as atividades dos alunos, fato este, confirmado pela ocorrência exclusiva de atividades dirigidas pelo professor nos planos estruturados por área, embora nos planos estruturados por disciplinas haja pouca ocorrência de tal categoria.

A ausência ou ocorrência mínima de utilização de materiais suplementares, sugere que o professor dispense a utilização de recursos que, de acordo com a literatura especializada, auxiliam o desenvolvimento cognitivo.

Considerando que, atividades que prevêm desenvolvimento de capacidades de observar, analisar, teorizar, sintetizar e aplicar o aprendido foram registradas no nível correspondente à ausência ou ocorrência mínima das respectivas categorias, pode-se inferir que o professor não prevê atividades que estimulem o aluno à aquisição de conceitos e princípios,

a buscar soluções para os problemas, limitando-se a fornecer informações prontas.

No que se refere a diversificação de técnicas e recursos observa-se que via de regra, conforme Tabela XV há uma pobreza na sua utilização, uma vez que houve nos dois tipos de planos analisados pouca ou ausência de ocorrência dessa categoria.

#### 4.3.4. - Componente Avaliação

Em linhas gerais, houve pouca ou ausência da maioria das categorias do componente avaliação nos planos analisados.

De acordo com a literatura específica o processo de avaliação guarda íntima relação com os objetivos os quais são norteadores da ação educativa.

Em relação à coerência com os objetivos previstos, observa-se que nos planos analisados há uma grande dispersão em termos dos níveis da escala, tornando inconsistente qualquer interpretação.

As técnicas que permitem: detectar comportamentos de entrada, desenvolver habilidades, acompanhar o desempenho dos conteúdos, verificar se houve aquisição de conceitos e resolução de problemas e verificar a hierarquia e a integração dos conteúdos houve pouca ocorrência ou ausência nos planos analisados. Tais resultados provavelmente, deixa transparecer mais um aspecto deficitário do curso, desta área de ensino, ratificando os resultados obtidos pela utilização dos instrumentos anteriormente discutidos,

principalmente no que tange à elaboração dos objetivos; os quais guardam uma constante interação com a avaliação.

Avaliação contínua e somativa também tiveram ocorrência mínima ou ausência. Tal resultado contradiz à informação fornecida pelos professores nos questionários no que tange à avaliação do planejamento (Tabela V ) onde a maioria afirmou que utiliza estes tipos de avaliação no desenvolvimento dos cursos, o mesmo ocorrendo com a informação à respeito da utilização de instrumentos objetivos na interpretação.

De modo geral, poucos são os instrumentos utilizados na avaliação. Tal fato, vai de encontro às posições dos educadores quando sugerem que se utilizem variadas técnicas a fim de se avaliar com segurança o nível de desempenho apresentados pelos alunos em função dos objetivos previstos.

## 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Partindo das considerações feitas na Introdução des  
te trabalho e da análise dos Resultados, conclue-se que:

- o ensino da área de Estudos Sociais no 1º grau na Cidade do Salvador, está defasado em relação às novas posições teórico-metodológicas das Ciências Humanas;
- a ausência de integração nos conteúdos desenvolvivi  
dos conduz a um ensino fragmentado e consequentete  
mente não significativo para o aluno;
- como o curso é eminentemente informativo não pospos  
sibilita ao aluno o desenvolvimento de habilidada  
des mais complexas;
- a atuação docente depende de condições sócio-culcul  
turais, envolvendo variáveis externas dificilmente  
controladas;
- a qualificação do professor é uma das causas do insucesso do ensino nesta área, tendo em vista a heterogeneidade de cursos que o habilitam a leciole  
nar sem o domínio dos pré-requisitos necessários;

- é necessário que as metodologias de ensino conduzam a uma aprendizagem por conceito à partir de treinamentos discriminativos que envolvem o processo de aproximações sucessivas alcançando generalizações;
- é preciso que os Estudos Sociais sejam considerados como área de conhecimentos integrados e que os objetivos desenvolvidos nos cursos sejam mais significativos tanto no domínio cognitivo quanto afetivo;
- há necessidade de treinamentos contínuos dos professores, coordenadores e diretores, a fim de que possam desempenhar as funções que lhe são conferidas;
- é necessário maior disponibilidade de recursos que possam favorecer condições facilitadoras de interação social em sala de aula, no sentido de que estas, estimulem a aplicação em situações novas;
- as conclusões deste estudo deverão fornecer subsídios para investigações futuras pertinentes à aferição de resultados referentes a Estudos Sociais ou a outros campos da educação;

- a habilitação em uma disciplina específica não favorece ao professor um domínio de conteúdo nas disciplinas afins que lhe possibilite um trabalho integrado;
- o fato dos professores possuírem noções superficiais de Psicologia da Aprendizagem não lhes assegura um desempenho adequado em situações de ensino-aprendizagem;
- os cursos oferecidos nesta área de ensino são eminentemente informativos;
- a Reforma do Ensino, Lei 5692/71, não está sendo operacionalizada nesta área;
- a falta de acesso à literatura especializada e a carência de cursos de treinamento refletem no nível de ensino;

As conclusões a que se chegou este estudo possibilitam algumas recomendações:

- uma avaliação dos cursos que habilitam o professor a lecionar nesta área de ensino, a fim de que, com base nos dados, possam surgir soluções alternativas que possibilitem ao professor um embasamento conceitual, conteúdos específicos e uma metodologia de ensino condizente com as novas exigências sociais;

- os dados encontrados neste trabalho sugerem ou procedimentos que incluam observações naturais da atuação docente;
- execução de estudos experimentais utilizando o modelo teórico da Psicologia da Aprendizagem em situação de ensino desta área, em termos de integração dos conteúdos e hierarquização das dificuldades;
- promover análise dos conteúdos dos livros didáticos utilizados, bem como dos materiais instrucionais usados para que se pudesse fazer generalizações mais seguras.

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jaime. Problemas Brasileiros de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 107: 9-31, jul/set., 1967.
- ARAGÃO, Jurandir Gomes. *Caracterização do Professor de Ciências*. Salvador, FAGED/UFBA. (Dissertação de Mestrado)
- ARAÚJO, Maria Auxiliadora Sampaio. *Estudo das condições atuais para realização de estágio de Matemática da UFBA na rede estadual de Salvador*. FAGED/UFBA. (Dissertação de Mestrado)
- BACHRACH, Arthur J. *Introdução à pesquisa psicológica*. São Paulo, Herder, 1969.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento do Ensino do 1º grau. *O currículo na Escola de 1º grau: níveis II e III*. Salvador, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a avaliação do processo ensino aprendizagem*. Salvador, 1974.
- BAHIA. Universidade Federal. *Catálogo Geral da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 1974/75, 2v.
- \_\_\_\_\_. *Necessidade de profissionais com formação superior para o ensino de 1º e 2º graus*. Salvador, Assessoria de Planejamento da UFBA.
- BALZAN, Newton Cesar. *Estudos Sociais opiniões e atitudes de ex-alunos*. Caderno de Pesquisa. 22 set. 1977.
- \_\_\_\_\_. *Atitudes e Níveis de Realização observados em ex-alunos*. Cadernos de Pesquisa. 26 set. 1978.

- BARRETO, Juscelino. O Ensino de Estudos Sociais na Bahia. *Revista de Educação*. Bahia, Associação dos Professores Licenciados do Brasil. (1): 47-54, out/dez., 1975.
- BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
- BIDDLE, Bruce J. & ELLEN, William J. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York, Inc, 1964.
- BIJOU, Sidney. O que a Psicologia tem a oferecer à educação - Agora. Trad. Geraldina Pôrto Witter. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1970, p.60-71.
- BLOOM, Benjamin S. e Outros. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BORDENAVE, Juan Díaz e Outros. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- BOYNARD, Aluizio Peixoto e outros. *A Reforma do Ensino*. São Paulo, Livros Irradiantes, 1972.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 853.12* nov. 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino do 1º e 2º graus. *A doutrina do currículo na Lei 5692* Documenta, Brasília, (132): 166-195, nov. 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Modelo de Avaliação*. Brasília, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. *Lei 5692/71*.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da Aprendizagem*. Trad. Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro, Bloch, 1966.

- BRUNER, Jerome S. *O processo de Educação*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Nacional, 1976.
- CASTELLO, Maria de Fátima Gonçalves. *A Didática na Reforma do Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1974.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Sobre a integração do ensino de Ciências e Matemática*. *Ciência e Cultura*. 26 (11): 1003-1010, nov., 1974.
- DOOB, W. L. *The Behavior of Attitudes*. *Psychology Review*. 1947.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *A Reforma do Ensino*. Rio de Janeiro. Expressão e Cultura, 1972.
- ESTEVES, O.P. *Objetivos Educacionais*. Rio de Janeiro, Artes e Indústria Editora, 1968.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia numa Era de Revolução Social*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Editora, 1966.
- FRANK, Andrew Gunder e outros. *Urbanização e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- FURTADO, Celso. *Subdesenvolvimento e a estagnação na América Latina*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

- FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. 7a. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a Aprendizagem*. Trad. Therezinha Maria Ramos Toder. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- GARCIA, Pedro Benjamim. *Educação: Modernização ou Dependência?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GOLDBERG, Maria Amélia ~~Alves~~ *Avaliação e Planejamento Educacional: Problemas conceituais e metodológicos*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (7):63-72, jun; 1973.
- \_\_\_\_\_. & SÁ, Eba Siqueira de. *Avaliação Educacional e Educação de adultos*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (8): 9-60, set. 1973.
- GOMES, Maria do Socorro de Albuquerque. *Nível de qualificação situação profissional do docente das escolas do 2º grau na cidade de Recife*. PUC/Rio de Janeiro, 1976. (Dissertação de Mestrado).
- GOODE, William Josiah. *Método em Pesquisa Social*. Trad. Carolina Martuscelli Bori. 5a. ed. São Paulo, Nacional, 1975.
- HALL, Robert Vance. *Modificações de Comportamento*. São Paulo, EPU., 1973.
- HOLLAND, Cornelius G. *Um modelo de Entrevista para Aconselhamento Comportamental com Pais*. Behaviour Therapy, (1): 70-74, 1974.
- MACEDO, Dalva Maria Martins. *Atitudes e Condicionamento Verbal; Um estudo da Técnica de Taffel Adaptada a Escolares*. São Paulo, USP, 1974. (Dissertação de Mestrado)

MACEDO, Dalva Maria Martins. *Estudo comparativo entre condições experimentais envolvendo imitação e condicionamento simples no estabelecimento de atitudes em relação a padrões estéticos*. São Paulo, USP, 1977. (Tese de doutoramento).

\_\_\_\_\_. Fundamentos Psicológicos do currículo. *Revista da Educação*. Bahia, Associação dos Professores Licenciados do Brasil. (1): 27-32, out/dez, 1975.

\_\_\_\_\_. Relação entre Psicologia e Currículo: Considerações Gerais sobre suas Posições. *Revista de Educação*. Bahia, Associação dos Professores Licenciados do Brasil, (2): 39-45, jan/mar. 1976.

MALHÃES, Adélia Luiza Portela de. *Ensino de Conceitos*. Salvador, FATED/UFBA, 1978. (Dissertação de Mestrado).

MARQUES, Juracy C. *Os caminhos do Professor*. Porto Alegre, Globo, 1977.

MARTINS, José de Souza. Há uma crise no ensino das Ciências Sociais. *Ciência e Cultura*. 25 (10): 935-939, out. 1973.

NISKIER, Arnaldo. *A nova Escola*. 6a. ed. Rio de Janeiro, Bruquerra, 1974.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Tecnologia Educacional. Teorias da instrução*. Petrópolis, Vozes, 1973.

PANNUTI, Maria Regina Viana. *Estudos Sociais: uma proposta para o professor*. Petrópolis, Vozes, 1977.

PARANÁ. Universidade Federal. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. *Estudos Sociais à partir da longa duração: Relatório nº 3*, 1977.

- PAULA, Ruben Descartes de Garcia. *A Ciência e a Tecnologia - desumanização or redenção do Homem?* Ciência e Cultura 25 (5): 434-441, mai. 1973.
- PEREIRA, Luis. *Educação e Sociedade*. 8a. ed. São Paulo, Nacional, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Urbanização e Subdesenvolvimento*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- \_\_\_\_\_. & FORACCHI, Marilene. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Nacional, 1973.
- PINTO, Costa L.A. *Desenvolvimento Econômico e Transição Social*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.
- RAMOS, N. N. *Um estudo sobre a percepção das funções da avaliação por professores de 1º grau*. Rio de Janeiro, PUC/RJ. 1977 (Dissertação de Mestrado).
- RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social*. 5a. ed. Petrópolis, Vozes, 1976.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e Educação*. São Paulo. Cortez & Moraes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 2a. ed. São Paulo, Saraiva, 1975.
- SELLTIZ e outros. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo, EPU. EDUSP, 1975.
- SILVA, Lúcia Saraiva Johnstone. *95 teses sobre o ensino da matemática na era tecnológica*. Salvador, FAGED/UFBA, 1977 (Dissertação de Mestrado).

- STAATS, Arthur W. *Comportamento Humano Complexo*. Trad. Carolina Martuscelli Bori. São Paulo, EPU/EDUSP. 1973.
- SUND, Robert B. e outros. *Objetivos Comportamentais e Medidas de Avaliação em Ciências e Matemática*. Trad. Célia Augusta Teixeira Marques e George Bernard Sperber. São Paulo, EPU. 1970.
- SUNKEL, Osvaldo. *O marco histórico do processo de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Forum Ed. 1971.
- TABA, Hilda. *Elaboracion del currículo*. Buenos Aires, Proquel, 1974.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é Privilégio*. 2a. ed. São Paulo, Nacional, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1969.
- TURRA, Clódia Maria Godoy e outros. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. 3a. ed. Rio Grande do Sul, Emma, 1975.
- VARGAS, Julie S. *Formular Objetivos Comportamentais Úteis*. Trad. Mary Lou Paris. São Paulo, EPU. 1974.
- VERA, Armando Asti. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Trad. Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre, Globo. 1976.
- WITTER, Geraldine Porto. *Ciência Ensino e Aprendizagem*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- \_\_\_\_\_. *O Psicólogo Escolar*. São Paulo, USP. 1977.
- \_\_\_\_\_. & Colaboradores. *Privação Cultural: Instrução Programada*. São Paulo, Vetor, 1971.

ZIMBARDO, P. G. & EBBESEN. *Influência em Atitudes e Modificação de Comportamento*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücker, EDUSP. 1973.

# ANEXO I

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

### DADOS PESSOAIS

1. Nome completo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

4. Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Outros

### FORMAÇÃO

1. Curso do 2º Grau (indique o tipo de curso realizado, por exemplo: pedagógico, administração, supletivo etc.).

| TIPO | ANO DE CONCLUSÃO | CIDADE / ESTADO |
|------|------------------|-----------------|
| a)   |                  |                 |
| b)   |                  |                 |

2. Curso superior e/ou curso de habilitação para o exercício do Magistério do 1º e 2º graus (indique o tipo de curso realizado, por exemplo: Ciências Sociais, Matemática, Licenciatura em Ciências do 1º grau, CADES, "100 dias" etc. Em tipo de curso indique ainda se a licenciatura foi plena, curta, parcelada, intensiva).

| TIPO | INSTITUTO OU FACULDADE - UNIVERSIDADE | CIDADE/ESTADO | ANO DE CONCLUSÃO |
|------|---------------------------------------|---------------|------------------|
| a)   |                                       |               |                  |
|      |                                       |               |                  |
| b)   |                                       |               |                  |
|      |                                       |               |                  |

3. Você já fez outros cursos relacionados com a sua área de ensino?

( ) Sim

( ) Não

4. Em caso afirmativo preencha o quadro seguinte indicando os 3 mais importantes

| NOME DO CURSO | ENTIDADE PATROCINADORA | NÚMERO DE HORAS |
|---------------|------------------------|-----------------|
|               |                        |                 |
|               |                        |                 |
|               |                        |                 |

5. Indique o nome da disciplina (ou disciplinas) para a qual você possui credencial para lecionar.

---



---

#### EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Número de instituições em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

2. Instituições que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

A. Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_

B. Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_

C. Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_

Observação: Em cada uma das tabelas dos itens 3 e 4 seguintes, marque X para indicar o que se pede. As letras A, B e C representam as instituições que você lecionou respectivamente.

| 3. SITUAÇÃO FUNCIONAL, ATUALMENTE NA<br>ESCOLA EM QUE LECIONA | ESCOLAS |   |   |
|---------------------------------------------------------------|---------|---|---|
|                                                               | A       | B | C |
| a) Efetivo                                                    |         |   |   |
| b) Contratado                                                 |         |   |   |
| c) Auxiliar de Ensino                                         |         |   |   |

4. Preencha o quadro seguinte:

|         | A                             | B                  | C                     | D                     |
|---------|-------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| ESCOLAS | DISCIPLINAS<br>QUE<br>LECIONA | SÉRIE<br>E<br>GRAU | TOTAL<br>DE<br>TURMAS | TOTAL<br>DE<br>ALUNOS |
| A       |                               |                    |                       |                       |
| B       |                               |                    |                       |                       |
| C       |                               |                    |                       |                       |

5. Ordenado bruto (mensal): Cr\$ \_\_\_\_\_

6. Indique o ano em que você ingressou no Magistério: \_\_\_\_\_

7a. Cite a principal razão que o levou a ingressar no Magistério: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7b. Você pretende continuar no Magistério? ( ) Sim ( ) Não

7c. Em caso negativo, porque? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Liste o nome de todas as disciplinas que você já lecionou, desde quando começou a trabalhar, indicando o grau:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

9a. Exerce ou exerceu outra função, na rede de ensino, que não em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

9b. Em caso afirmativo preencha o quadro abaixo, indicando a função, o ano de exercício e a carga horária da mesma:

| MARQUE X | FUNÇÃO                 | PERÍODO       |
|----------|------------------------|---------------|
| a)       | DIRETOR                | 19... a 19... |
| b)       | VICE-DIRETOR           |               |
| c)       | ASSISTENTE DA DIREÇÃO  |               |
| d)       | SUPERVISOR             |               |
| e)       | ORIENTADOR EDUCACIONAL |               |
| f)       | COORDENADOR PEDAGÓGICO |               |
| g)       | COORDENADOR DE ÁREA    |               |

h) OUTROS (ESPECIFICAR):

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

9c. Exerce, atualmente, outra atividade que não esteja ligada ao ensino? ( ) Sim ( ) Não

9d. Em caso afirmativo, forneça:

a) Ramo \_\_\_\_\_

b) Cargo \_\_\_\_\_

c) Tipo de atividade \_\_\_\_\_

d) Carga horária semanal \_\_\_\_\_

e) Ordenado bruto \_\_\_\_\_

## DESEMPENHO PROFISSIONAL

1. Preencha o quadro abaixo indicando, pelo menos três tópicos do conteúdo de Estudos Sociais, que você considera básico para cada uma das séries do 1º grau, relacionadas abaixo:

| SÉRIE | TÓPICOS  |
|-------|----------|
| 5a.   | a) _____ |
|       | b) _____ |
|       | c) _____ |
|       | d) _____ |
|       | e) _____ |
| 6a.   | a) _____ |
|       | b) _____ |
|       | c) _____ |
|       | d) _____ |
|       | e) _____ |
| 7a.   | a) _____ |
|       | b) _____ |
|       | c) _____ |
|       | d) _____ |
|       | e) _____ |
| 8a.   | a) _____ |
|       | b) _____ |
|       | c) _____ |
|       | d) _____ |
|       | e) _____ |

Observação: Em cada uma das tabelas dos itens 2, 4, 6 e 7 seguintes, marque X para indicar o que se pede. As letras A, B e C representam as instituições que você leciona, respectivamente.

2.

| VOCÊ RECEBE O SEU HORÁRIO DE TRABALHO<br>ESPECIFICANDO AS SÉRIES QUE LECIONARÁ | ESCOLAS |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------|---|---|
|                                                                                | A       | B | C |
| a) No final do ano letivo anterior...                                          |         |   |   |
| b) Mais ou menos um mês antes do início das aulas                              |         |   |   |
| c) Por ocasião do início das aulas                                             |         |   |   |
| d) Outros (Especificar)                                                        |         |   |   |
| e)                                                                             |         |   |   |
| f)                                                                             |         |   |   |
| g)                                                                             |         |   |   |

3. Recursos audio-visuais disponíveis na escola em que você utiliza para aulas de Estudos Sociais.

- a) mapas;
- b) "slides";
- c) projetor de "slides";
- d) retro projetor;
- e) transparências;
- f) álbum seriado;
- g) cartazes;
- h) Outros (Especificar): \_\_\_\_\_

4.

| VOCÊ INICIA O PLANEJAMENTO DE SUA DISCIPLINA PARA AS SÉRIES QUE LECIONARÁ | ESCOLAS |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|---|---|
|                                                                           | A       | B | C |
| a) No final do ano letivo anterior                                        |         |   |   |
| b) Mais ou menos um mês antes do início das aulas                         |         |   |   |
| c) Por ocasião do início das aulas                                        |         |   |   |
| d) Outros (Especificar                                                    |         |   |   |
| e)                                                                        |         |   |   |

5. Cite as razões para a escolha da época em que você inicia o seu planejamento

---



---

6. Escreva as principais partes que compõem o planejamento da sua disciplina:

---



---



---



---



---



---



---

| 7a.<br>AO PLANEJAR O CURSO QUE MINISTRARÁ, VOCÊ:   | ESCOLAS |   |   |
|----------------------------------------------------|---------|---|---|
|                                                    | A       | B | C |
| a) Trabalha sozinho(a)                             |         |   |   |
| b) Trabalha com outros professores da área         |         |   |   |
| c) Trabalha com o coordenador                      |         |   |   |
| d) Trabalha com o coordenador e outros professores |         |   |   |
| e) Outros (Especificar)                            |         |   |   |
| f)                                                 |         |   |   |
| g)                                                 |         |   |   |

| 7b.<br>AO PLANEJAR VOCÊ:                                 | ESCOLAS |   |   |
|----------------------------------------------------------|---------|---|---|
|                                                          | A       | B | C |
| a) Segue a proposta curricular da SEC-Ba.                |         |   |   |
| b) Utiliza tal proposta apenas como sugestão             |         |   |   |
| c) Segue planos elaborados por autores didáticos. Quais? |         |   |   |
| d) Consulta outros professores da área                   |         |   |   |
| e) Segue a orientação do coordenador da área             |         |   |   |
| f) Segue o planejamento do ano anterior                  |         |   |   |
| g) Outros (Especificar)                                  |         |   |   |
| h)                                                       |         |   |   |

8. Entre as partes de um planejamento, assinale, pelo menos três, entre as que você encontra maior dificuldade em elaborar:

- ( ) Objetivos gerais e específicos;
- ( ) Listagem de tópicos do conteúdo da disciplina a ser desenvolvida;
- ( ) Seleção de textos e indicação bibliográfica para o estudo destes tópicos;
- ( ) Seleção de atividades para oportunizar o aluno a participar da aula;
- ( ) Seleção de atividade para a fixação do conteúdo ensinado;
- ( ) Seleção de métodos e técnicas;
- ( ) Seleção de materiais didáticos;
- ( ) Previsão do tempo em que desenvolverá cada um destes tópicos;
- ( ) Outros (Especificar) \_\_\_\_\_

9. Assinale três fatores que você considera mais importante para uma atuação eficiente do professor, em sala de aula.

- a) ( ) Elaboração dos objetivos do seu trabalho;
- b) ( ) Participação de reuniões com a coordenação pedagógica;
- c) ( ) Preparação dos textos;
- d) ( ) Seleção das atividades a serem realizados em sala de aula;
- e) ( ) Seleção do material didático a ser utilizado;
- f) ( ) Participação de cursos de especialização, extensão, treinamento, aperfeiçoamento ou atualização;
- g) ( ) Realização de avaliações frequentes;
- h) ( ) Dicação clara;
- i) ( ) Renovação de textos e livros didáticos de um ano para outro;
- j) ( ) Facilidade de comunicação;
- l) ( ) Utilização de material concreto;
- m) ( ) Letra legível.

10. Na relação abaixo, assinale, no máximo, três das atividades que você realiza ou propõe que sejam realizadas por seus alunos em sala de aula:

- a) ☐ Aula expositiva;
- b) ☐ Estudo dirigido em grupo;
- c) ☐ Estudo dirigido individual;
- d) ☐ Painel de discussão;
- e) ☐ Exercício escrito no caderno;
- f) ☐ Exercícios resolvidos no quadro de giz;
- g) ☐ Questões de estudo para serem respondidas;
- h) ☐ Arguição;
- i) ☐ Técnica de aula de discussão;
- j) ☐ Instrução programada;
- l) ☐ Técnica de projeto;
- m) ☐ Problemas;
- n) ☐ Outros (Especificar) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Assinale, no máximo, três dos recursos que você utiliza para que seu aluno fixe o conteúdo programático das aulas:

- a) ☐ Adota um livro texto para ser utilizado regularmente por ele durante o curso;
- b) ☐ Adota apostilas que você prepara;
- c) ☐ Indica bibliografia complementar por ocasião de trabalhos de pesquisa;
- d) ☐ Dita conceitos e noções importantes;
- e) ☐ Permite que o aluno copie noções importantes do conteúdo da aula expositiva;
- f) ☐ Outros (Especificar) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Escreva no quadro que se segue o nome e o autor dos livros adotados por você em cada uma das séries do 1º Grau níveis II e III em 76, 77 e 78.

| SÉRIE | 5a. | 6a. | 7a. | 8a. |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| ANO   |     |     |     |     |
| 1976  |     |     |     |     |
| 1977  |     |     |     |     |
| 1978  |     |     |     |     |

13. Ao elaborar questões de estudo, exercícios, provas tes  
tes, você:

- a) ☐ Se baseia nos objetivos propostos no planejamento;
- b) ☐ Se baseia no conteúdo programático;
- c) ☐ Se baseia no trabalho desenvolvido em classe;
- d) ☐ Se baseia nas dificuldades dos alunos;
- e) ☐ Usa apenas os exercícios do livro texto;
- f) ☐ Seleciona exercícios do livro texto;
- g) ☐ Usa o livro texto para as questões de estudo e de  
exercícios e outros livros para provas e testes;
- h) ☐ Outro. (Especificar) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Com o resultado das provas ou testes realizados você repla  
neja o seu curso:

- a) ☐ Durante o desenvolvimento da unidade;
- b) ☐ Ao iniciar a unidade seguinte;
- c) ☐ Não ocorre replanejamento.

15. As inovações introduzidas nos cursos que você atua são de:

- a) ☐ Conteúdo;
- b) ☐ Métodos e técnicas;
- c) ☐ Métodos de avaliação;
- d) ☐ Não há inovações.

16. Em caso de inovações, estas resultam de:

- a) ☐ Idéias retiradas de livros ou artigos;
- b) ☐ Sugestões colocadas em reuniões de Coordenação;
- c) ☐ Cursos de treinamento;
- d) ☐ Contácto com outros professores;
- e) ☐ Outros (Especificar) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. No início do ano você verifica até que ponto seus alunos completaram o programa previsto para a série anterior?

( ) Sim

( ) Não

Verificando falhas quais as providências que você toma?

---

---

---

18. Na elaboração da prova de unidade você enfatiza:

a) ( ) Definições;

b) ( ) Questões de raciocínio;

c) ( ) Situações-problemas

d) ( ) Conceitos;

e) ( ) Leis e princípios;

f) ( ) Outros (Especificar)

---

---

---

19. As provas do final da unidade são elaboradas:

a) ( ) Exclusivamente por você;

b) ( ) Em conjunto com outros professores;

c) ( ) pela coordenação.

20. A escola em que você leciona coloca à disposição dos professores funcionários para serviços de:

a) ( ) Datilografia

b) ( ) Mecanografia

c) ( ) Não dispõe de funcionário para este serviço.

21. Na escola em que você leciona é colocado à disposição do professor recursos materiais (stencil, papel, mimeógrafo, etc.), para a preparação do trabalho docente?

( ) Sim

( ) Não

22. Caso afirmativo, os recursos materiais disponíveis se destinam para:

- a) ☐ Listas de exercícios
- b) ☐ Testes parciais;
- c) ☐ Testes finais de unidades;
- d) ☐ Textos.

23. Caso negativo, como é solucionado o problema da falta deste material?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24a. A Direção permite que os professores realizem cursos de aperfeiçoamento no período letivo?

☐ Sim

☐ Não

24b. Se você pudesse opinar sobre um curso de treinamento de professores a ser oferecido, recomendaria que este visasse principalmente:

- a) ☐ Confecção e improvisação de material didático;
- b) ☐ Técnicas de desenvolvimento de atividades didáticas;
- c) ☐ Controle disciplinar;
- d) ☐ Elaboração de instrumentos de avaliação;
- e) ☐ Conteúdo da disciplina que você leciona;
- f) ☐ Avaliação de desempenho de professor;
- g) ☐ Planejamento de atividades didáticas;

25. Indique os fatores aos quais você atribui o índice de reprovação em Estudos Sociais.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Quando você passa exercícios para serem realizados por alunos em casa, ou após a correção das provas ou testes aplicados, você:

- a) ☐ Recolhe, corrige em casa e não comenta em classe;
- b) ☐ Recolhe, corrige casa e faz comentário em classe;
- c) ☐ Não recolhe, corrige e comenta em classe;
- d) ☐ Não recolhe, e faz apenas comentários;
- e) ☐ Dá o visto sem correção e sem comentários;
- f) ☐ Outros (Especificar) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Indique quais os problemas que dificultam o seu trabalho a nível de:

a) Diretoria: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Coordenação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Recursos Materiais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Tipos de questões das provas e testes que você elabora para ser aplicadas:

- a) ☐ Abertas;
- b) ☐ Múltipla escolha;
- c) ☐ Pareamento;
- d) ☐ Asserção/razão;
- e) ☐ Lacunas;
- f) ☐ Falso/verdadeiro.

29. Marque "X" no quadro abaixo, para indicar forma "Versus" frequência das atividades que você utiliza como instrumento de avaliação.

| FORMA             | ORAL | ESCRITA |
|-------------------|------|---------|
| FREQUÊNCIA        |      |         |
| SEMANAL           |      |         |
| QUINZENAL         |      |         |
| MENSAL            |      |         |
| AO FIM DA UNIDADE |      |         |

30. Escreva, pelo menos um objetivo geral para cada série do Curso de Estudos Sociais do 1º grau que você desenvolve.

5a. SÉRIE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6a. SÉRIE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7a. SÉRIE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8a. SÉRIE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31. Escreva as habilidades intelectuais que você treina em seus alunos no curso Estudos Sociais do 1º grau que você trabalha. Em seguida marque com "X" as séries que você consegue treinar cada habilidade relacionada.

[illegible]

32. Você trabalha com Estudos Sociais de maneira integrada ou como disciplina isolada?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
33. Caso você trabalhe com disciplina isolada qual(is) desta relação, você leciona?
- a) ☐ História
- b) ☐ Geografia
- c) ☐ C.S.P.B.
- d) ☐ E.M.C.
34. A escolha da(s) disciplina(s) que você leciona está relacionada:
- a) ☐ a sua formação acadêmica;
- b) ☐ a necessidade do Colégio;
- c) ☐ outra (Especificar): \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
35. Se você trabalha com Estudos Sociais de maneira integrada, esta decisão deve-se a:
- a) ☐ atender a imposição legal (Lei 5692/71);
- b) ☐ atender a Solicitação da SEC;
- c) ☐ atender a direção da unidade escolar;
- d) ☐ atender a coordenação de área;
- e) ☐ atender a necessidade de integrar as Ciências Humanas.

36. Você acha que, para esta integração as Ciências Humanas devam ser tratadas com a mesma ênfase em todos os assuntos tratados?

( ) Sim

( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

37. Na sua opinião deve-se dar realce em um curso de Estudos Sociais a alguma Ciência Humana?

( ) Sim

( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

38.

38. Qual destas Ciências você considera mais importante para o seu trabalho?

a) ( ) História

b) ( ) Geografia

c) ( ) Antropologia

d) ( ) Economia

e) ( ) Sociologia

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

39. Para trabalhar com Estudos Sociais de maneira integrada você:

a) ( ) fez licenciatura em Estudos Sociais (história e Geografia);

b) ( ) fez curso de reciclagem;

c) ( ) segue o livro texto;

40. Você encontrou alguma dificuldade para integração da área de Estudos Sociais?

( ) Sim

( ) Não

Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

41. Existe alguma relação entre o trabalho desenvolvido e a comunidade?

( ) Sim

( ) Não

42. Em caso afirmativo, esta relação se dá:

a) ( ) através das reuniões de pais e mestres;

b) ( ) através da A.P.;

c) ( ) através de estudos e trabalhos de campo;

d) ( ) através de palestras, jogos, torneios estudantis;

43. Assinale três dos recursos que você mais utiliza em suas aulas:

a) ( ) mapas;

b) ( ) gráficos;

c) ( ) tabelas;

d) ( ) visitas à comunidade;

e) ( ) entrevistas;

f) ( ) Outros: (Especificar): \_\_\_\_\_

44. Indique, no quadro abaixo, pelo menos três atividades que você considera importantes, no desenvolvimento de uma unidade de estudo, em relação as etapas apresentadas abaixo:

| ETAPAS          | ATIVIDADES |
|-----------------|------------|
| SONDAGEM        | a)         |
|                 | b)         |
|                 | c)         |
|                 | d)         |
| INICIAÇÃO       | a)         |
|                 | b)         |
|                 | c)         |
|                 | d)         |
| DESENVOLVIMENTO | a)         |
|                 | b)         |
|                 | c)         |
|                 | d)         |
| CULMINÂNCIA     | a)         |
|                 | b)         |
|                 | c)         |
|                 | d)         |
| AVALIAÇÃO       | a)         |
|                 | b)         |
|                 | c)         |
|                 | d)         |

- ANEXO II -

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE/ESCOLA

1.1. Nome do respondente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. Função: \_\_\_\_\_

1.3. Endereço para correspondência: Rua: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

2.1. Nome da Escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2. Endereço: Rua: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

CAPACIDADE DE ABSORÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO:

1. Corpo Discente:

Preencha o quadro abaixo, indicando o número total de : alu  
nos em cada série e o número de turmas durante o período in  
dicado.

| SÉRIES    | Nº DE ALUNOS |    |    |    |    | Nº DE TURMAS |    |    |    |    |
|-----------|--------------|----|----|----|----|--------------|----|----|----|----|
|           | 74           | 75 | 76 | 77 | 78 | 74           | 75 | 76 | 77 | 78 |
| 5ª SÉRIE  |              |    |    |    |    |              |    |    |    |    |
| 6ª SÉRIE  |              |    |    |    |    |              |    |    |    |    |
| 7ª SÉRIE  |              |    |    |    |    |              |    |    |    |    |
| 8ª SÉRIE  |              |    |    |    |    |              |    |    |    |    |
| T O T A L |              |    |    |    |    |              |    |    |    |    |

2. Corpo Docente:

Preencha o quadro abaixo indicando o número total de Profes  
sores de Matemática no 1º grau(dã 5ª à 8ª série) no período  
de 1974 à 1978.

| PROFESSORES \ ANO                                          | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 |
|------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|
| 1. COM LICENCIATURA PLENA                                  |      |      |      |      |      |
| 2. COM LICENCIATURA CURTA EM MATEMÁTICA                    |      |      |      |      |      |
| 3. LEIGOS-COM FORMAÇÃO SUPE-<br>RIOR(MÉDICO-ENGENHEIRO)    |      |      |      |      |      |
| 4. LEIGO-COM O CURSO DE 2ºGr.<br>(PEDAGOGIA-CONTABILIDADE) |      |      |      |      |      |
| T O T A L                                                  |      |      |      |      |      |

INSTALAÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA

1. Área total do terreno da escola em  $m^2$  \_\_\_\_\_
2. Área total construída em  $m^2$  \_\_\_\_\_
3. Número total das Salas de aula da Escola \_\_\_\_\_
4. Biblioteca:
  - a) ☐ Existe em sala construída
  - b) ☐ Existe em sala adaptada
  - c) ☐ Não existe

Indique o número de alunos que a biblioteca comporta \_\_\_\_\_

Indique:

- a) ☐ o número de exemplares de livros existentes na bi  
blioteca \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b) ☐ se possível, o número de livros de Matemática exis  
tente na biblioteca \_\_\_\_\_
6. Indique os equipamentos de mecanografia disponíveis na es  
cola que poderiam ser utilizados pela área de Estudos So  
ciais \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CHARACTERISTICS OF THE PROVERBIAL

[illegible]

..... 1. asociados de la profesora que preside la comisión

## ANEXO IV

### ENTREVISTAS PARA COORDENADORES DE ÁREA

#### QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

- 1 - Estudos Sociais são trabalhados por área de estudo ou por disciplinas isoladas?
- 2 - Há dificuldades em relacionar as diversas ciências que compõem a área?
- 3 - Cite as principais dificuldades, por ordem de importância.
- 4 - Das dificuldades relacionadas qual a que ocorre com maior frequência?
- 5 - Indique na mesma ordem, as principais razões que determinam estas dificuldades.
- 6 - O que pretende fazer para solucionar essas dificuldades?
- 7 - Os professores da área de Estudos Sociais enfrentam problemas ao elaborar o planejamento de curso?
- 8 - Quais os principais obstáculos referentes à elaboração de objetivos que prevêem mudanças comportamentais visíveis?
- 9 - Quais os principais temas que compõem as 4 unidades de estudo da 5a., 6a., 7a. e 8a. séries?
- 10 - Destaque algumas objeções para a execução da proposta da SEC/Ba. em termos de divisão do conteúdo.

- 11 - Cite os problemas mais frequentes em relação a este as pecto.
- 12 - Que motivos podem ser atribuídos para ocorrência destes problemas?
- 13 - Os professores da área de Estudos Sociais sentem dificuldades em ordenar os conteúdos dos cursos de modo que comportamentos mais simples conduzam a comportamentos mais complexos?
- 14 - De que maneira você pretende resolvê-las?
- 15 - Existe predominância de alguma Ciência Social no desenvolvimento do conteúdo?
- 16 - Quais os problemas referentes ao desenvolvimento de atividades didáticas que possibilitem ao aluno aquisição de conceitos e princípios, isto é, relacionamento entre os conceitos aprendidos?
- 17 - Quais as dificuldades observadas por você para que os alunos apliquem os conceitos e princípios na resolução de problemas?
- 18 - Você tem observado limitações por parte do professor em relação à previsão de técnicas de avaliação que possibilitam verificar se os objetivos propostos foram ou não atingidos?
- 19 - Liste as principais dificuldades.
- 20 - As maiores limitações apresentadas pelos professores referem-se ao planejamento ou à execução do mesmo?
- 21 - Que razões você atribui a essas dificuldades?
- 22 - De que maneira você acompanha o desenvolvimento do trabalho do professor?

## ESCALA PARA ANÁLISE DE PLANO DE ENSINO

## NÍVEIS %

91-100

Quando há ocorrência exclusiva da categoria discriminada.

61-90

Quando há ocorrência predominante de categoria discriminada.

41-60

Quando há probabilidade de ocorrência de outras categorias numa proporção igual ou aproximadamente à ocorrência da categoria discriminada.

11-40

Quando há pouca ocorrência da categoria discriminada.

00-10

Quando há ocorrência mínima ou ausência da categoria discriminada.

| A - QUANTO AOS OBJETIVOS                                                             |        |        |       |       |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| CATEGORIAS                                                                           | NÍVEIS | 91-100 | 61-90 | 41-60 | 11-40 | 00-10 |
| 1 - São comportamentais?                                                             |        |        |       |       |       |       |
| 2 - São descritivos?                                                                 |        |        |       |       |       |       |
| 3 - São cognitivos?                                                                  |        |        |       |       |       |       |
| 3.1 - De conhecimento                                                                |        |        |       |       |       |       |
| 3.2 - Da habilidade <u>inte</u><br><u>lectuais</u> ?                                 |        |        |       |       |       |       |
| 4 - São atitudinais?                                                                 |        |        |       |       |       |       |
| 5 - São hierarquizados?                                                              |        |        |       |       |       |       |
| 6 - Prevêem o encadeamento de-<br>experiências?                                      |        |        |       |       |       |       |
| 7 - Favorecem a integração das<br>disciplinas?                                       |        |        |       |       |       |       |
| 8 - Prevêem a aquisição de <u>con</u><br><u>ceitos</u> ?                             |        |        |       |       |       |       |
| 9 - Prevêem a resolução de <u>pro</u><br><u>blemas</u> ?                             |        |        |       |       |       |       |
| 10 - São viáveis tendo em vista<br>limitações de tempo e <u>re</u><br><u>ursos</u> ? |        |        |       |       |       |       |

B - QUANTO AO CONTEÚDO

| CATEGORIAS                                                                                                       | NÍVEIS |       |       |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                                  | 91-100 | 81-90 | 71-80 | 61-70 | 50-60 |
| 1 - É coerente com os objetivos propostos?                                                                       |        |       |       |       |       |
| 2 - Está organizado em tópicos ou temas centrais?                                                                |        |       |       |       |       |
| 3 - Está redigido de forma clara?                                                                                |        |       |       |       |       |
| 4 - Possibilita a aplicação prática?                                                                             |        |       |       |       |       |
| 5 - Permite uma continuidade de aprendizagem partindo de situações mais concretas para as mais abstratas?        |        |       |       |       |       |
| 6 - É formativo, isto é, possibilita interpretação de fatos e situações?                                         |        |       |       |       |       |
| 7 - Está apresentado com base num modelo teórico?                                                                |        |       |       |       |       |
| 8 - Está estruturado de maneira que possibilite a integração das ciências que compõem a área de Estudos Sociais? |        |       |       |       |       |
| 9 - É viável tendo em vista limitação de tempo e recurso?                                                        |        |       |       |       |       |

| Cont. ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |        |       |       |       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
| CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | NÍVEIS |       |       |       |       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 91-100 | 81-90 | 41-60 | 11-30 | 00-10 |
| <p>10 - Está voltado para o ensino de:</p> <p>a - História;</p> <p>b - Geografia;</p> <p>c - Organização Social e Política Brasileira</p> <p>d - Educação Moral e Cívica;</p> <p>11 - Possibilita as interrelações entre fatos e fenômenos sociais?</p> <p>12 - Está organizado de forma descritiva ou factual?</p> |        |       |       |       |       |
| C - QUANTO ÀS ATIVIDADES DE ENSINO                                                                                                                                                                                                                                                                                  |        |       |       |       |       |
| <p>1 - São coerentes com os objetivos propostos?</p> <p>2 - Possibilitam a integração do conteúdo selecionado?</p> <p>3 - Prevêem atividade individual do aluno?</p> <p>4 - Prevêem trabalho em equipe?</p>                                                                                                         |        |       |       |       |       |

Cont. ...

| CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | NÍVEIS |       |       |       |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 91-100 | 61-90 | 41-60 | 11-40 | 00-10 |
| <p>5 - Permitem a aprendizagem <u>au</u>-<br/>to dirigida mediante a <u>par</u>-<br/>ticipação do aluno em:</p> <p>a - Organização de museus;</p> <p>b - Localização de informa-<br/>ções em periódicos e<br/>jornais;</p> <p>c - Organização de painéis;</p> <p>d - Murais;</p> <p>e - Jornais;</p> <p>f - Exposição de assuntos e<br/>materiais elaborados du-<br/>rante a unidade;</p> <p>6 - Prevêem atividades <u>dirigi</u>-<br/>das pelo professor?</p> <p>7 - Prevêem atividades que pos-<br/>sibilitem a utilização de<br/>fontes ou materiais suple-<br/>mentares?</p> <p>8 - Prevêem atividades que pos-<br/>sibilitem o desenvolvimento<br/>da capacidade de observar?</p> <p>9 - Prevêem atividades que pos-<br/>sibilitem o desenvolvimento<br/>da capacidade de analisar?</p> |        |       |       |       |       |

Cont. ...

| CATEGORIAS                                                                                      | NÍVEIS |       |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                 | 91-100 | 61-90 | 41-60 | 11-40 | 00-10 |
| 10 - Prevêem atividades que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de teorizar?           |        |       |       |       |       |
| 11 - Prevêem atividades que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de sintetizar?         |        |       |       |       |       |
| 12 - Prevêem atividades que possibilitem o desenvolvimento de aplicar e transferir o aprendido? |        |       |       |       |       |
| 13 - Prevêem a utilização de técnicas e recursos diversificados:                                |        |       |       |       |       |
| a - Aula expositiva;                                                                            |        |       |       |       |       |
| b - Projeção de filme;                                                                          |        |       |       |       |       |
| c - Projeção de slides;                                                                         |        |       |       |       |       |
| d - Estudo dirigido;                                                                            |        |       |       |       |       |
| e - Instrução programada;                                                                       |        |       |       |       |       |
| f - Livro - texto;                                                                              |        |       |       |       |       |
| g - Relatório;                                                                                  |        |       |       |       |       |
| h - Excursões;                                                                                  |        |       |       |       |       |
| i - Mapas;                                                                                      |        |       |       |       |       |
| j - Gráficos;                                                                                   |        |       |       |       |       |
| l - Tabelas;                                                                                    |        |       |       |       |       |
| m - Debates;                                                                                    |        |       |       |       |       |
| n - Discussões;                                                                                 |        |       |       |       |       |

Cont.:...

| CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | NÍVEIS |       |       |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 91-100 | 61-90 | 41-60 | 11-40 | 00-10 |
| <p>1 - As técnicas previstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São coerentes com os <u>ob</u>jetivos propostos?</li> <li>- Permitem detectar os <u>com</u>portamentos de entrada dos alunos?</li> <li>- Possibilitam verificar o desenvolvimento do aluno em <u>têr</u>mos de habilidades adquiridas?</li> <li>- Permitem acompanhar o <u>de</u>sempenho dos alunos em <u>re</u>lação a <u>sequê</u>ncia de <u>con</u>teúdos?</li> <li>- Permitem verificar se <u>hou</u>ve aquisição de conceitos?</li> <li>- Permitem verificar se os conceitos adquiridos são utilizados na resolução de problemas?</li> <li>- Possibilitam verificar se houve hierarquia e <u>inte</u>gração de conteúdos?</li> </ul> <p>2 - Prevêem avaliação contínua?</p> |        |       |       |       |       |

Cont. ...

| CATEGORIAS                                                               | NÍVEIS |       |       |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
|                                                                          | 91-100 | 51-90 | 41-60 | 11-40 | 00-10 |
| 3 - Está prevista uma avaliação somativa no final da <u>u</u> nidade?    |        |       |       |       |       |
| 4 - O esquema de avaliação permite <u>o</u> ferecer feedback aos alunos? |        |       |       |       |       |
| 5 - As técnicas prevêem partici <u>p</u> ação ativa dos alunos?          |        |       |       |       |       |
| 6 - São utilizados instrumentos objetivos na interpretação?              |        |       |       |       |       |
| 7 - São utilizados instrumentos subjetivos na interpretação?             |        |       |       |       |       |
| 8 - São utilizados instrumentos suficientemente diversifica <u>d</u> os: |        |       |       |       |       |
| - Testes objetivos;                                                      |        |       |       |       |       |
| - Provas de resposta livre (questões abertas, disser <u>t</u> ações);    |        |       |       |       |       |
| - Escala de observação;                                                  |        |       |       |       |       |
| - Registro de auto-avaliação dos alunos;                                 |        |       |       |       |       |
| - Registro de avaliação do trabalho em equipe;                           |        |       |       |       |       |
| - Entrevistas;                                                           |        |       |       |       |       |
| - Ficha cumulativa;                                                      |        |       |       |       |       |
| - Relatórios.                                                            |        |       |       |       |       |

## ANEXO VI

### DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ARROLADAS NA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PLANOS DE CURSO

Caro(a) Colega:

Como é do seu conhecimento, estamos desenvolvendo um estudo para complementação curricular do Mestrado em Educação, cujo tema - Avaliação da efetividade do ensino de Estudos Sociais na rede oficial de ensino da Cidade do Salvador, acreditamos ser do interesse do colega, visto que, atua na área de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Humanas.

Dentre os instrumentos que elaboramos para desenvolver tal estudo, inclui-se uma escala para análise de planos de ensino. Este roteiro contém questões sobre objetivos, conteúdo, atividades didáticas e avaliação.

Serviu de base para elaboração, o modelo de Goldberg (1973) para análise de planos do MOBREAL; taxonomia de objetivos educacionais de Bloom, (1972) além das contribuições de Gagné, (1974) Sund, (1978) bem como uma revisão na literatura pertinente aos Estudos Sociais. Este roteiro poderá ser útil para a avaliação de eficácia dos planos de ensino de Estudos Sociais das unidades escolares que compõem a amostra.

Gostaríamos de pedir a sua colaboração no sentido de avaliar a eficácia de 2 (dois) planos de ensino, utilizando a escala.

Em virtude da literatura relativa aos aspectos refe

ridos no roteiro estar repleta de estudos sobre o assunto, re  
fletindo conceituações, orientações metodológicas e terminolog  
gias diferentes, elaboramos um texto com base literatura  
referida acima, para operacionalizar os conceitos e as categog  
rias correspondentes, bem como facilitar o trabalho do colega.

Se este texto deixar dúvidas, recomendamos ao coleg  
ga consultar a bibliografia anexa, a fim de solucioná-las.

Sugestões adicionais que possam enriquecer e tornar  
o roteiro mais operacional, serão de grande validade para o  
nosso trabalho.

Certas de que seremos atendidas, agradecemos.

## T E X T O

Com a finalidade de operacionalizar os conceitos contidos na escala para análise de planos de ensino, anexo a este, elaboramos o presente texto, o qual possui em linhas gerais as informações que julgamos necessárias para a aplicação do mesmo.

Esta escala pretende avaliar a eficácia dos planos de ensino das unidades escolares que compõem a amostra. Por eficácia dos planos de ensino consideramos a coerência interna existente entre os componentes do plano, isto é, a significância dos objetivos propostos tendo em vista as necessidades sociais (metas) e a necessidade de operacionalizá-los a partir do conteúdo, das atividades e do processo de avaliação previsto.. Segundo Goldberg (1972) o julgamento da eficácia garante apenas a viabilidade das metas propostas.

De acordo com literatura, os planos de ensino devem, de um modo geral conter os seguintes componentes: objetivos, conteúdo, atividades didáticas e avaliação, que por sua vez "cristalizam" decisões tomadas pelo planejador relativas aos resultados de aprendizagem que se pretende atingir e ao padrão de atos que serve para atingir estes resultados (Ober, 1971).

## A - OBJETIVOS

### Objetivos

Em relação ao conceito de objetivo, observa-se uma concordância entre os vários autores consultados. Para eles o termo é definido como: uma proposição em termos de uma mudança comportamental desejável (TURRA, 1975), (VAR GAS, 1974), (SUND, 1978) e (BLOOM, 1972).

Ex.: Relacionar os principais aspectos físicos característicos da região Nordeste (clima, vegetação, hicrografia e relevo) com as atividades humanas desenvolvidas nesta região.

### Objetivos comportamentais

Aqueles objetivos formulados em termos de comportamento, isto é, atividade visível (SUND, 1978)

Um objetivo comportamental é uma proposição para uma mudança desejada no aluno, resultante de sua participação numa experiência educacional.

Ex.: Após discussão em classe sobre as principais fontes de produção do Nordeste assinalar numa relação dada, as fontes agrícola, animal e mineral existentes nesta região.

### Objetivos descritivos

Aqueles objetivos descrevem as condições em que se realizará a aprendizagem, sem especificar o comportamento resultante desta, nem o critério exigido para aceitação do desempenho (ESTEVES, 1968).

Ex.: A área de Estudos Sociais visa dar ao aluno conhecimentos do meio físico e social que o rodeia bem como as maneiras de se utilizar dos recursos disponíveis.

### Objetivos cognitivos

Aqueles objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais (BLOOM, 1972). Estes objetivos se constituem em conhecimento e habilidades intelectuais.

### Objetivos de Conhecimento

Aqueles objetivos que envolvem a evocação de informações específicas (terminologia e fatos específicos) de convenções (símbolos) de tendências e sequências (influências e consequências) de classificação, de critérios, de metodologia, princípios e generalizações, teorias e estruturas, (BLOOM, 1972).

Um objetivo expresso em termos de conhecimento é atingido quando o aluno é capaz de lembrar, quer através de recordação, quer através de reconhecimento uma idéia ou fenômeno experienciado.

- Ex.: - Conceituar comunidade (conhecimento de terminologia);
- Citar as principais causas que levaram à abolição da escravidão (conhecimento de fatos específicos);
  - Enumerar por ordem de ocorrência as consequências da abolição da escravidão para a economia nacional (conhecimento de sequências);
  - Dizer as formas de governo vivenciadas pelo Brasil (conhecimento de classificação);
  - Citar quais os critérios utilizados para classificar formas de governo (conhecimento de critérios);
  - Enumerar as técnicas utilizadas pelos agricultores para a produção de café na região Sudeste (conhecimento de metodologia);
  - Citar uma norma social que tem validade para todo o território nacional, atualmente (conhecimento de princípios e generalizações);
  - Descrever a estrutura social do Brasil Colonial (conhecimento de teorias e estruturas);

## Objetivos de habilidades intelectuais

Aqueles que enfatizam os processos cognitivos de organização e reorganização de material para a resolução de situações problemas a partir de experiências prévias, através de: compreensão, tradução, interpretação e extrapolação, análise, síntese, avaliação.

Um objetivo expresso em termos de habilidades intelectuais é atingido quando o educando é capaz de organizar ou reorganizar o problema, identificar os conhecimentos necessários, relembrar esses conhecimentos e utilizá-los em situação problemática. (BORDENAVE, 1977).

Ex.: - Ler no mapa do Nordeste os principais acidentes físicos desta região (Tradução)

- Interpretar os dados contidos em uma tabela sobre a produção agrícola no Nordeste (Interpretação).
- Prever a produção agro-pecuária para a década de 80, na região Nordeste (Estrapolação).
- Aplicar princípios de ação democrática ao participar de trabalhos em grupo (Aplicação)
- Comparar o processo de industrialização brasileira com o das outras nações latino-americanas (Análise);

- Resumir as informações contidas em todos os jornais da cidade, sobre política nacional, na semana que antecede as eleições políti-cas (Síntese);
- Determinar o valor do conteúdo de Estudos Sociais de-senvolvido em um curso (em função da sua operacionalização na resolução de problemas Sociais da comunidade) (Avaliação);

### Objetivos atitudinais

São aqueles objetivos pertencentes ao domínio afetivo, que dizem respeito às relações implícitas do educando relativas à sentimentos positivos referentes às situações de aprendizagem. (SUND, 1978).

Sendo atitude uma resposta implícita composta de elementos cognitivos, afetivos e comportamentais, que medeia comportamentos abertos... (DOOB, 1947) para efeito de operacionalização dos objetivos atitudinais, podemos considerar atitudes à partir de seus elementos comportamentais, ou seja atividades observáveis em relação a objetos e pessoas.

Ex.: - Atitudes de iniciativa de estudo podem ser traduzidas de forma operacional nas seguintes atividades: inicia

tiva do aluno na participa  
ção e desenvolvimento das a  
tividades de classe, median  
te a apresentação de materi  
al informativo adicional, ex  
posição de trabalhos perso  
ais, sugestões verbais para  
solução de problemas etc.

#### Objetivos hierarquizados

Quando estão ordenados de for  
ma que comportamentos mais sim  
ples conduzam aos mais complexos.

Ex.: - Ao final da unidade, após  
exposição, leitura informa  
tiva e discussão, os alunos  
deverão:

- Conceituar norm s Sociais;
- Indicar e explicar uma  
norma que deve ser obede-  
cida em toda Cidade do  
Salvador;
- Distinguir, em uma rela  
ção de normas, qual a que  
tem validade para todo o  
território brasileiro, a  
tualmente;
- Identificar, corretamente,  
uma regra ou norma num  
dos setores da sociedade:  
família, escola, igreja,  
comunidade em geral;
- Estabelecer a relação en  
tre regras e normas cita  
das e os setores aos  
quais compete fazê-las  
cumprir: Governo do País,  
Governo do Estado, Igreja,  
Prefeitura, Família, Escola.

Objetivos que prevêem o en-  
cadeamento de experiências

São aquelas que possibilitam  
respostas a situações de estí  
mulos específicas sendo que estas  
respostas servem de estímulos pa-  
ra outros comportamentos formando  
cadeias.

Ex:- Após leitura de texto, visi  
ta a museu regional, discus  
são em classe, os alunos de-  
verão:

- Identificar os grupos ét  
nicos povoadores do Bra-  
sil;
- Identificar os traços cul-  
turais do indígena, do ne-  
gro e do europeu;
- Caracterizar a cultura de  
cada grupo étnico;
- Estabelecer comparação em-  
tre as culturas dos três  
grupos;
- Analisar o processo de a  
culturação brasileira.

Objetivos que conduzem a  
Integração das ciências  
que compõem a Área de Es-  
tudos Sociais

São aqueles que permitem múl  
tiplas relações entre essas ciên  
cias, tendo em vista as caracte-  
rísticas comuns que elas possuem.

Ex.: Ao final da unidade, após  
pesquisa bibliográfica que en-  
volva subsídios fornecidos na  
las diversas disciplinas que  
compõem a área de Estudos So-  
ciais, os alunos deverão:

- Conceituar trabalho, carac-  
terizando os diversos tipos;
- Identificar a necessidade e  
a importância do trabalho;

- Analisar a interdependência entre os diversos tipos de trabalho;
- Identificar as primeiras técnicas;
- Verificar a utilização das primeiras técnicas como respostas às primeiras necessidades humanas;
- Localizar os primeiros núcleos de surgimento da agricultura;
- Comparar as primeiras técnicas utilizadas com o desenvolvimento tecnológico atual.

Objetivos que prevêm a quisição de conceitos

São aqueles descritos de forma a prever comportamentos que dizem respeito à formação de abstrações, isto é, conhecimento de estruturas gerais, teorias e generalizações que dominam um campo, (BLOOM, 1972) e que permitem categorizar novos eventos ou objetos que venham a surgir, a partir de atributos comuns que os caracterizam.

Ex.: - Após leitura de texto sobre instituições Sociais, identificar as instituições existentes na comunidade.

Objetivos que prevêm resolução de problemas

São aqueles descritos de forma a prever comportamentos que dizem respeito à utilização de abstrações em situações específicas e concretas. As abstrações podem apresentar-se como idéias gerais, princípios, teorias, regras ou mé

todos que devem ser recordados e aplicados.

Ex.: - Após estudo da evolução política brasileira caracterizar a forma de governo atual pela análise das antecedentes.

Viáveis tendo em vista as limitações de tempo e recursos

Quando os comportamentos previstos estão passíveis de consecução tendo em vista o tempo, isto é, quando são compatíveis com a carga horária e os meios disponíveis.

## B - CONTEÚDOS

Conteúdos

Conjunto de conhecimentos organizados conforme sua natureza e objetivos, envolvendo informações, dados, fatos, conceitos, princípios, generalizações em relação a um âmbito ou setor da atividade humana (TURRA, 1975). Podem ser considerados também as experiências educativas, no campo do conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola. (Idem, Idem).

Conteúdos coerentes com os objetivos propostos

Aqueles que emanam, naturalmente, dos objetivos fixados e se constituem um conjunto de informações a serem trabalhadas por professores e alunos tendo em vista a operacionalização dos comportamentos.

Conteúdos organizados em tópicos ou temas centrais

Aqueles apresentados sob a forma de um conceito, com significado mais amplo, que sugerem subdivisões explicativas do que será abordado para a compreensão do mesmo.

Conteúdos redigidos de forma clara

Aqueles cuja redação é de tal forma clara que não permite dúvida de interpretação.

Conteúdos que possibilitam aplicação prática

Aqueles cujos temas selecionados para estudo estão relacionados com atividades práticas posteriores, e podem oferecer alguma contribuição para a tomada de decisões em novas situações.

Conteúdos que permitem continuidade de aprendizagem

Aqueles que sugerem articulação com outros conteúdos de forma a complementarem-se mutuamente e se integrarem de forma ordenada, hierárquica e harmoniosa.

A continuidade dos conteúdos pode ser comparada a uma cadeia na qual ele vai se encaixando ajustando aos anteriores (TURRA, 1975).

Conteúdos formativos

Aqueles colocados como meio, estruturados de tal forma que sugiram problematização dos fatos e fenômenos, propiciando a generalização, discriminação e formação de conceitos que conduzam à relação de causas e consequências, bem

Conteúdos apresentados com base num modelo teórico

Conteúdos que possibilitam integração das ciências que compõem a Área de Estudos Sociais

Conteúdos viáveis tendo em vista limitações de tempo e recursos

como o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Aqueles estruturados com base em uma teoria, guardando coerência em relação a esta em todos os seus temas ou tópicos. Seguem uma linha teórica determinada.

Segundo TABA, (1974) a aprendizagem resulta mais eficaz quando os fatos e princípios assimilados em um campo podem ser relacionados com o outro, especialmente se este conhecimento é aplicado.

Assim, aqueles conteúdos estruturados de tal maneira que permitam serem enfocados por várias ciências humanas podendo, no entanto, haver predominância de alguma a depender do tema. Por ex.: Ao estudar o tema Produção Brasileira, este deve ser abordado do ponto de vista da História, da Geografia, da Antropologia, da Economia etc, tendo em vista a afinidade existente entre as Ciências humanas.

Aqueles dosados tendo em vista a carga horária reservada ao ensino da disciplina, bem como, compatível com os recursos ou meios disponíveis, quer materiais quer humanos, que compõem o ambiente de aprendizagem.

Predominância de Conteúdos de disciplina

Quando se observa, na organização do conteúdo de Estudos Sociais, ênfase total ou predominante de um conjunto de conhecimentos relativos a um campo de estudo ou melhor a uma disciplina. Por ex.: História, Geografia etc.

Conteúdos que prevêem interrelação entre fatos e fenômenos sociais

Aqueles estruturados de forma que ajudam o aluno a pensar, a refletir, a experimentar e comprovar um conjunto de conhecimentos que suscitem relações de causa e efeito.

Conteúdos organizados de forma descritiva ou factual

Aqueles estruturados de forma que sugiram conhecimento de dados, fatos e conceitos e que conduzam à memorização e retenção de informação. São exclusivamente descritivos, narrativos e episódicos.

## C - ATIVIDADES DE ENSINO

Atividades de Ensino

São situações de aprendizagem criadas e planejada pelo professor para que o aluno vivencie certas experiências julgadas necessárias para acarretar mudanças intelectuais, afetivas e motoras. As atividades incluem diversos elementos:

- a) O comportamento dos alunos;
- b) Indicações verbais ou escritos sobre o comportamento individual ou coletivo;

- c) Intervenção do professor, ou outros agentes pessoais;
- d) Apresentação de estímulos sensoriais;
- e) Manipulação do ambiente físico etc (BORDENAVE, 1977).

Atividades coerentes com os objetivos propostos

Aquelas que proporcionam ao aluno oportunidade de exercitar o comportamento previsto no objetivo e lidar com o conteúdo a que se aplica o comportamento.

Atividades integradas ao conteúdo selecionado

Aquelas que proporcionam ao aluno oportunidade de lidar com o conteúdo implicado no objetivo a partir do qual o mesmo é selecionado.

Atividades que prevêm trabalho individualizado

Aquelas que exigem participação individual sob a orientação do professor.

Ex.: Estudo através de fichas, instrução programada, módulo de ensino, observação, estudo de texto, pesquisa bibliográfica, estudo dirigido etc.

Atividades que prevêm trabalho em equipe

Aquelas que possibilitam interação, isto é, a colaboração livre dos alunos para o desenvolvimento do trabalho.

Ex.: Discussão, debate, seminário, painel etc.

Atividades auto dirigi  
das

Aquelas que descrevem um pro  
cesso em que aos alunos caberá,  
com ou sem ajuda do professor:

- a) O diagn<sup>o</sup>stico de suas necessi  
dades de aprendizagens;
- b) A formulação e proposição de  
seus objetivos;
- c) A escolha e implementação de  
seus procedimentos de aprendi-  
zagem;
- d) A avaliação de seus resultados.

Atividades dirigidas  
pelo professor

Aquelas que descrevem um pro  
cesso em que ao professor caberá,  
com ou sem ajuda dos alunos:

- a) Diagnosticar as necessidades  
de aprendizagem dos alunos;
- b) A formulação e proposição dos  
objetivos;
- c) A escolha e implementação dos  
procedimentos de ensino-apren-  
dizagem;
- d) A avaliação dos resultados de  
aprendizagem.

Atividades que prevêem a  
utilização de fontes ou  
materiais suplementares

Aquelas que proporcionam ao a  
luno oportunidade de lidar com ou  
tras fontes ou materiais que, em  
bora sem exigência formal, possam  
enriquecer as experiências do alu  
no.

Atividades que prevêem o  
desenvolvimento da capaci-  
dade de observar

Aquelas que incluem operações  
como: perceber a realidade, descre  
ver situações, adquirir conheci  
mentos e informações.

Ex.: Observação dirigida, relatórios de observação consultas bibliográficas, palestras, seminários, instrução programada, exposição. (BORDENAVE, 1977).

Atividades que prevêm desenvolvimento da capacidade de analisar

Aquelas que incluem operação como: enumerar qualidades e propriedades; distinguir: pontos chaves, relações e partes de um todo; discriminar elementos de um problema; aprender taxonomias e tipologias.

Ex.: Análise e elaboração de planos e projetos, estudo de caso, discussão dirigida, observação dirigida, estudo dirigido, leitura orientada demonstração, tarefas individuais, caracterização de situações de aprendizagem, análise de textos didáticos, elaboração de instrumentos de sondagem e avaliação etc. (BORDENAVE, 1977).

Atividades que prevêm desenvolvimento da capacidade de teorizar

Aquelas que incluem operações como: repensar a realidade, associar, generalizar, inferir, deduzir, extrapolar, predizer, interpretar etc.

Ex.: Pesquisa bibliográfica, elaboração de projetos, estudo dirigido, redação de resenhas, discussão em grupo, ta

refas individuais, (BORDENAVE, 1977).

Atividades que prevêm desenvolvimento da capacidade de sintetizar

Aquelas que incluem operações de julgar, avaliar, discutir valores, apreciar, criticar, tomar decisões, resolver problemas.

Ex.: Fazer resenhas, estudo de casos, solução de problemas, elaboração de projetos, relatos orais etc. (BORDENAVE, 1977).

Atividades que prevêm desenvolvimento da capacidade de aplicar e transferir o aprendido

Aquelas que incluem operações como planejar, organizar, dirigir, executar, realizar, construir, produzir.

Ex.: Elaboração de projetos, liderança de grupos, análise e avaliação de projetos, estudo de casos, aulas práticas, demonstração, entrevista etc. (BORDENAVE, 1977)

Atividades que prevêm técnicas e recursos diversificados

Aquelas que envolvem a utilização variada de técnicas e recursos, oferecendo várias oportunidades de vivência e experiências diversas aos alunos.

## D - AVALIAÇÃO

### Avaliação

Consideramos avaliação como um processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas às mudanças comportamentais previstas nos objetivos.

Técnicas de avaliação  
coerentes com os objetivos  
propostos

As técnicas de avaliação são  
coerentes com os objetivos propostos  
na medida em que seus procedimentos  
dão ao estudante uma oportunidade  
de expressar os tipos de  
comportamentos que se deseja avaliar.

Técnica de avaliação que  
permitem detectar comportamentos  
de entrada dos  
alunos

Aquelas utilizadas para verificar  
os comportamentos de entrada  
dos alunos, ou seja, quais as  
experiências anteriores que eles  
já trazem para o processo ensino-  
aprendizagem.

Ex.: Pré-teste, observação, entrevista, questionário.

Técnicas de avaliação que  
permitem acompanhar o desempenho  
dos alunos

Aquelas utilizadas para verificar  
como os alunos estão se modificando  
em direção aos objetivos  
desejados (BLOOM, 1972)

Ex.: Observação controlada, fichas  
de avaliação, testes etc.

A) Em termos de habilidades  
adquiridas

Quando verificam a capacidade  
do aluno discernir utilizando formas  
mais complexas de pensamento,  
como: interpretação, aplicação, análise,  
síntese e julgamento (opinião  
própria, capacidade crítica).

Ex.: Testes objetivos, relatórios  
orais e escritos, provas de  
dissertação, resenhas etc.

B) Em relação à se  
quência de con-  
teúdos.

Quando verificam a capacidade do aluno utilizar informações básicas na compreensão de novo conteúdo, de tal forma que retrate uma sequência de fatos que, partindo do mais simples chegue aos mais complexos.

Ex.: Provas de dissertação, elaboração de esquemas e síntese, etc.

Técnicas de avaliação que permitem verificar se houve aquisição de conceitos

Aquelas empregadas para verificar se o aluno é capaz de utilizar conhecimentos de estruturas gerais, teorias e generalizações de um campo de estudo, isto é, de abstração de um campo em outro, à partir de atributos comuns que os caracterizam.

Ex.: Provas de dissertação, resolução de situações problemas, ensaios etc.

Técnicas de avaliação que permitem verificar se os conceitos adquiridos são utilizados na resolução de problemas ou em situações práticas reais ou simuladas.

Aquelas utilizadas para verificar se o aluno é capaz de aplicar princípios e conceitos estudados na solução de situações-problemas ou quando da realização de atividades práticas.

Ex.: Provas de dissertação, ensaaios, práticas de situações problemas, localização de informações adequada.

Técnica de avaliação que permitam verificar se houve hierarquia e integração de conteúdos

Aquelas utilizadas para verificar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente os conteúdos e os transferem para outras situações.

Ex.: Provas de dissertação, resolução de situações problemas, planejamento etc.

Avaliação contínua

Aquela que permite identificar constantemente como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos desejados, durante o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Permite discriminar as dificuldades do aluno e do grupo de alunos, as principais insuficiências em aprendizagens iniciais necessárias à realização de outras aprendizagens.

Ex.: Quando numa unidade, passo ou módulo são previstas várias situações de acompanhamento e avaliação dos alunos: fichas cumulativas, relatórios espaciais, questionários ou testes para avaliação de leitura, observação dirigida, fichas de registro do desempenho gradual.

Avaliação somativa

=

Aquela que permite averiguar até que ponto se obteve os resultados mais amplos, quer referentes a unidade, semestre ou curso.

É geralmente aplicada no final de um período de aprendizagem.

Ex.: Provas objetivas e de disser  
tação, relatórios escritos,  
ensaios, aplicados no final  
de um período de aprendiza  
gem.

Avaliação que oferece  
Feedback aos alunos

Aquelas que prevêem um sistema  
de comunicação aos alunos so  
bre seu desempenho nas atividades  
desenvolvidas, tendo em vista cor  
rigir erros, insuficiências ou re  
formar comportamentos inadequados.

Técnica de avaliação que  
prevêem a participação a  
tiva dos alunos

Aquelas que prevêem ativida-  
des em que o próprio educando jul  
ga os seus conhecimentos e suas a  
tividades (auto-avaliação) julga  
a si e seus companheiros em situa  
ção de trabalho grupal (avaliação  
cooperativa) e julga o curso e a  
atuação do professor.

Ex: Escalas, questionários.

Instrumentos objetivos  
na interpretação

Aqueles que permitem traduzir  
os resultados em termos quantita  
tivos, isto é, representar os re  
sultados por meio de símbolos e  
julgá-los de forma imparcial.

Ex.: Provas objetivas.

Instrumentos subjetivos  
na interpretação

Aqueles que permitem respos  
tas livres e consequentemente  
mais sujeitos à variação de crité  
rios de julgamento.

Traduzem os resultados funda  
mentados na competência de julgar  
a resposta.

Ex.: Provas de dissertação, ensa  
os, resenhas.

Instrumentos de avalia  
ção suficientemente di  
versificados

Combinam uma série de técni  
cas e instrumentos tanto que se a  
justem a avaliação de aspectos  
quantitativos como qualitativos ,  
de modo a oferecer ao professor u  
ma descrição mais completa do com  
portamento do indivíduo.

#### APRECIAÇÃO

- 1 - Síntese dos principais pontos positivos.
- 2 - Síntese dos principais pontos negativos.
- 3 - Recomendações gerais.

## BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, Benjamin S. e Outros - *Taxionomia de Objetivos Educacionais*. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BORDENAVE, Juan Diaz e Outros - *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* - Petrópolis. Vozes, 1977.
- DOOB, W. L. - *The Behavior of Attitudes* - Psychology Review, 1947.
- ESTEVES, O. P. - *Objetivos Educacionais*. Artes Indústria Editora, Rio de Janeiro. 1968.
- GAGNÉ, Robert M. - *Como se Realiza a Aprendizagem*. - Trad. Therezinha Maria Ramos Todor. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. - *Avaliação e Planejamento Educacional: Problemas conceituais e metodológicos*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (7):63-7, jun; 1973.
- PANNUTI, Maria Regina Viana - *Estudos Sociais: uma proposta para o professor*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Departamento do Ensino do 1º Grau. *O Currículo na Escola do 1º Grau níveis II e III*. Bahia. 1974.
- SUND, Robert B. e Outros - *Objetivos Comportamentais e Medidas de Avaliação em Ciências e Matemática*. Trad. Célia Augusta Teixeira Marques e George Bernard Sperber. S. Paulo, EPU, 1978
- TABA, Hilda. *Elaboracion del currículo*. Buenos Aires, Proquel, 1974.

TURRA, Clódia Maria Godoy e Outros - *Planejamento de Ensino e A*  
*valiação*. - 5a. edição - Q.S. Emma, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Setor de Ciências Humanas, Le  
tras e Artes. - *Estudos Sociais à partir da Longa Duração*:  
Relatório nº 03, Curitiba. 1977.

VARGAS, Julie S. - *Formular Objetivos Comportamentais Úteis*.  
Trad. Mary Lou Paris. S. Paulo, EPU, 1974.

