

A Educação deveria funcionar como um despertador, para tirar as pessoas do sono que pode estender-se por toda uma vida. Despertar para quê? Para a compreensão de que devemos ser livres. Ou seja, educar é educar para a Liberdade.

(João Batista Freire).

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Cadernos de Docência na Educação Básica II



Cadernos de Docência na Educação Básica

II

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Cadernos de Docência na Educação Básica



Organizadoras

LUCIENE FERREIRA DA SILVA

MARISA DA SILVA DIAS

ROSA MARIA MANZONI

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

São Paulo
2013

Departamento de Educação | Conselho de Curso de Pedagogia
Av. Eng. Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bauru - CEP 17.033-360 - SP
Tel. (14) 3103-6081 FAX (14) 3103-6095 - www.fc.unesp.br

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-reitor de Pós-Graduação

Eduardo Kokubun

Pró-reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-reitor de Administração

Carlos Antonio Gamero

Secretária-geral

Maria Dalva Silva Pagotto

Chefe de Gabinete

Roberval DaitonVieira

Assessor-chefe da Assessoria de Comunicação e Imprensa

Oscar D'Ambrósio

Diretora da Faculdade de Ciências

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Vice-Diretor da Faculdade de Ciências

Paulo Noronha Lisboa Filho

Chefe do Departamento de Educação

Luciene Ferreira da Silva

Vice Chefe do Departamento de Educação

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Conselho Editorial

José Carlos Libâneo - PUC/Goiânia - Goiás

Maria do Carmo de Sousa - UFSCar/São Carlos - São Paulo

Maria Eliza Mattosinho Bernardes - USP/São Paulo - São Paulo

Nelson Carvalho Marcellino - UNIMEP/Piracicaba - São Paulo

Neusa Maria Marques de Souza - UFMS/Campo Grande - Mato Grosso do Sul

Raquel Lazari Leite Barbosa - UNESP/Assis - São Paulo

Selma Garrido Pimenta - USP/São Paulo - São Paulo

Wellington Lima Cedro - UFG/Goiânia - Goiás

370.71 Cadernos de docência na educação básica II / Luciene Ferreira da
C129 Silva, Marisa da Silva Dias, Rosa Maria Manzoni (organizado-
ras). -- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

160p. : il.

ISBN 978-85-7983-464-6

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Docência. I. Silva, Luciene Ferreira da.
II. Dias, Marisa da Silva. III. Manzoni, Rosa Maria. IV. Título.

Criação da Capa - Luciana Marques Zanata

Revisão - Marisa Sormani Bastos

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	5
<i>Professor universitário: o desafio da construção de uma identidade profissional</i>	9
BEATRIZ SALEMME CORRÊA CORTELA	
<i>Reflexões sobre a Didática na formação de professores</i>	29
ELIANA MARQUES ZANATA VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI CARINA DE BARROS BARADEL	
<i>Educação, o lúdico e o lazer e a formação do profissional de Educação Física</i>	43
LUCIENE FERREIRA DA SILVA JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA MORENO	
<i>Memórias das classes especiais: um estudo histórico de inclusão no ensino fundamental</i>	61
MARCOS JORGE FLÁVIA CAMILA BARROS	
<i>Geometria e Educação Infantil: um olhar sobre o desenvolvimento de habilidades geométricas</i>	85
NELSON ANTONIO PIROLA EVANDRO TORTORA	

Práticas Pedagógicas e Epistemologia docente: possíveis contribuições da Psicologia de Educação para a formação de professores 97

RITA MELISSA LEPRE
NELSON ANTONIO PIROLA

As TIC nos cursos de Pedagogia da Unesp: considerações e análises sobre a formação de Professores 109

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI
FABIO YOSHIO DE AMORIM

O atendimento educacional especializado: caracterização dos professores do Município de Bauru 127

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
ELIANA MARQUES ZANATA

Do debate acerca da implantação da disciplina de Sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais 143

VITOR MACHADO
MARCELO AUGUSTO TOTTI

APRESENTAÇÃO

Os artigos que integram o nº 2 dos *Cadernos de Docência na Educação Básica*, canal de divulgação periódica da produção acadêmica dos docentes vinculados ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Bauru, recentemente criado, abordam o tema a formação de professores da Educação Básica, como contribuição adicional ao que já se produziu no Brasil. Retomam, pois, uma preocupação antiga dos estudos relativos à formação inicial, em cursos de licenciatura, e à continuada. Apesar da unicidade temática, os artigos variam segundo a abrangência e enfoque: reflexões sobre prática pedagógica; atuação no campo da Didática; ensino-aprendizagem de conteúdos específicos; perfil de professores da educação especial; inclusão de deficientes na rede estadual de ensino; tecnologias da informação na formação de professores. Todas essas investigações harmonizam-se com as análises de escopo mais abrangente que investigam os princípios que subjazem à formação docente.

Este volume cuidou para que se mantivesse o espírito que inaugurou a série *Cadernos de Docência na Educação Básica* e garantiu espaço para todas as vozes, orientações teóricas e nuances metodológicas, próprias da atividade de pesquisa. Além dos colegas que contribuíram com seus textos: Beatriz Salemm Corrêa Cortela, Eliana Marques Zanata, Luciene Ferreira da Silva, Marcos Jorge, Nelson Antonio Pirola, Rita Melissa Lepre, Thaís Cristina Rodrigues Tezani, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Vitor Machado, este volume também recebeu a colaboração inestimável de Marcelo Augusto Totti, docente da Unesp, *campus* de Marília-SP, de José Carlos de Almeida Moreno, docente do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB);

dos ex-alunos de graduação em Pedagogia da Unesp Bauru-SP: Carina de Barros Baradel e Fábio Yoshio; de Evandro Tortora, aluno do programa de pós-graduação para o ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da Unesp, *campus* de Bauru, e de Flávia Camila Barros, egressa do curso de Pedagogia da UEL.

Algumas questões sobre formação de professores recebem uma reflexão e uma provocação de Beatriz Saleme Corrêa Cortela ao tratar, em *Professor universitário: o desafio da construção de uma identidade profissional*, sobre as articulações entre as reformas educacionais e as práticas docentes que permeiam o desenvolvimento profissional.

O texto *Reflexões sobre a Didática na formação de professores*, de autoria de Eliana Marques Zanata, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Carina de Barros Baradel, aborda a Didática como campo de estudo imprescindível à formação profissional de professores e analisa e descreve a concepção dos professores acerca do tema, expondo aproximações ou contradições para um ensino qualitativamente superior.

No texto *Educação, lazer e a formação do profissional de educação física*, de Luciene Ferreira da Silva e José Carlos de Almeida Moreno, é abordado como o lúdico e o lazer têm sido tratados em cursos de licenciatura em Educação Física e como se faz urgente uma compreensão desses fenômenos junto aos processos formativos de licenciados em Educação Física, tanto para o lazer educação, quanto para a Educação para o Lazer, uma vez que se torna cada vez mais premente uma formação educacional dos sujeitos para a vida plena.

Marcos Jorge e Flávia Camila Barros, em *Memórias das classes especiais: um estudo histórico de inclusão no ensino fundamental*, abordam a problemática do processo de inclusão de deficientes na rede regular de ensino. Os autores enfatizam que, mesmo com dificuldades de ordem política e física, os resultados da pesquisa foram positivos, como o convívio e a socialização dos deficientes e a conscientização da comunidade como um todo, para a necessidade de inserção do deficiente no ensino regular.

No texto intitulado *Geometria e Educação Infantil: um olhar sobre o desenvolvimento de habilidades geométricas*, os autores, Nelson Antonio Pirola e Evandro Tortora, destacam alguns problemas relacionados ao ensino da geometria escolar e discutem o desenvolvimento de algumas habilidades geométricas, como a percepção espacial e a geométrica na Educação Infantil.

Rita Melissa Lepre e Nelson Antonio Pirola, em *Práticas pedagógicas e epistemologia docente: possíveis contribuições da Psicologia da Educação para a formação de professores*, apresentam os resultados de uma pesquisa a propósito de esclarecer como as concepções do professor podem guiar suas práticas pedagógicas e no quão deter-

minantes se mostram junto aos processos formativos de professores para a Educação Básica.

O texto de Thaís Cristina Rodrigues Tezani e Fábio Yoshio, *As tic nos cursos de pedagogia da UNESP: considerações e análises sobre a formação de professores*, ressalta a importância das TIC na sociedade contemporânea e investiga o conhecimento dos Pedagogos sobre as TIC, por meio de estudo dos currículos dos cursos da UNESP. Os currículos analisados mostraram carência das TIC, demonstrando necessidade de reformulações curriculares.

Já o texto *O atendimento educacional especializado: caracterização dos professores do município de Bauru*, de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Eliana Marques Zanata, traça o perfil dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na cidade de Bauru, problematizando aspectos relativos a esse atendimento no espaço escolar, deixando entrever discussões centrais e atuais sobre a temática a partir de dados de pesquisas realizadas.

O texto *Do Debate acerca da Implantação da Disciplina de Sociologia no Currículo Escolar no Interior do 1º congresso Brasileiro de Sociologia aos Desafios Atuais*, de Vitor Machado e Marcelo Augusto Totti, a partir da problemática da inclusão/exclusão histórica pela qual passa a sociologia como disciplina curricular, pesquisa o debate sobre o ensino de Sociologia feito por pesquisadores da área, por meio das comunicações, palestras e outros gêneros realizados no evento. As variáveis debatidas nesse 1º Congresso Brasileiro de Sociologia estão vinculadas aos desafios da atualidade, abrangendo desde as bases para o ensino de Sociologia, passando pela definição de seu objeto, papel do estudo da Sociologia na escola secundária e no ensino superior, até chegar às discussões sobre os problemas para a disciplina.

Feitas essas considerações gerais sobre o conteúdo dos diversos artigos, passemos a sua distribuição ao longo deste caderno. Esperamos que este volume traga contribuições para o leitor elaborar suas próprias reflexões sobre a formação de professores a partir do material que ora se publica.

Luciene Ferreira da Silva
Marisa da Silva Dias
Rosa Maria Manzoni
Organizadoras



PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Beatriz Salemm Corrêa Cortela¹

O tema central deste livro é à formação de professores que atuam na Educação Básica, formação esta que tem sido alvo de muitos questionamentos, críticas e de reformas que se acentuaram a partir dos anos de 1990, não apenas no Brasil. Diversos autores (CONTRERAS, 2002; GARCIA, 1999; GOODSON, 1992; HERNANDEZ, 2000; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; entre outros) vêm produzindo importantes contribuições para a reflexão sobre os processos de formação de professores e sobre a construção uma identidade profissional.

De acordo com Penin, Martínez e Arantes (2009), debates a respeito da profissão docente surgem no Brasil, no século XX, especificamente a partir dos anos 80, consolidando-se na década de 90 e em crescente desenvolvimento até a atualidade. No entanto, pouco ainda se discute a respeito da formação e dos saberes daqueles que formam professores: os docentes universitários. Muitos autores (CUNHA, 1996; FERNANDES, 2002; MASETTO, 2003) consideram esse é um tema pouco discutido nas universidades e também pouco abordado por pesquisas, especialmente as produzidas no Brasil.

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

Dentro da ideia de que a formação inicial de professores deve levar em conta a simetria invertida², mas sem desconsiderar o isomorfismo³, acredito que dificilmente ocorrerão mudanças significativas no perfil do aluno egresso das licenciaturas caso não haja uma ressignificação na maneira de ensinar dos docentes formadores. E este processo é complexo, pois depende não somente de um empenho individual, mas envolve uma formação que atenda às necessidades e especificidades da área de atuação do sujeito, um desconforto quanto às suas formas de atuação como docente, incluindo ainda, políticas de valorização das atividades de ensino.

Tardif (2002, p. 276) vai além, apontando que os docentes universitários devem realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Afirma que

[...] elaboramos teorias de ensino e aprendizagem que só são boas para os outros. Então, se elas são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que elas não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.

Quero trazer algumas questões sobre o tema “formação de professores” partindo de determinados recortes: as recentes reformas educacionais e seus impactos sobre o perfil do docente formador; a formação do docente universitário; e a (re)construção de sua identidade profissional. Pela amplitude das questões, se torna inviável, neste espaço, o aprofundamento em cada uma delas. Desta forma, faço um convite à pesquisa a partir de algumas provocações.

2 De acordo com BRASIL (2001), a simetria invertida é entendida como a coerência que deve haver entre as ações desenvolvidas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional.

3 Garcia (1999, p. 29), considera que “Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. No entanto, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.”

Primeiramente, necessito limitá-las ao universo dos docentes que atuam em universidades públicas e em cursos de licenciatura, uma vez que, pensar em princípios e processos formativos requer levar em conta o cenário e o contexto de sua atuação. Como bem considera Almeida (2012), os docentes das faculdades ou universidades particulares, na maioria dos casos, não se dedicam à pesquisa e/ou à gestão. Ocupam-se primordialmente de dar aulas, têm pouca influência na definição dos rumos pedagógicos da instituição onde trabalham, dentro de certa instabilidade empregatícia, condições estas bem diversas dos docentes que atuam em universidades públicas. Concordando com Morosini (2000), dependendo da missão da instituição e das funções destinadas aos docentes, o tipo de atividade desenvolvida por eles é diferente. Mesmo em universidades públicas, a afirmação de que todos os professores têm as mesmas atividades ligadas à pesquisa e ao ensino não é verdadeira.

Quanto à escolha por professores formadores que atuam em cursos de licenciatura, esta se deve ao enfoque deste livro, ao meu campo de atuação e à especificidade deste profissional: ensinar gente a como ensinar outras gentes. Em fala⁴ da professora Maria Isabel da Cunha: *É preciso ensinar Geografia ao Joãozinho*. Ou seja, comprometer-se com a aprendizagem, fazer a transposição didática de um conteúdo específico para um indivíduo, levando em conta suas particularidades, mesmo trabalhando com uma sala repleta de alunos, ou seja, com outras especificidades, demandas e necessidades.

1 - As reformas educacionais: avanços ou manutenção do *status quo*?

De acordo com Maués (2003), a partir de 1970 intensificaram-se, em todo o mundo, diversas transformações econômicas, políticas e sociais. Entre elas, o

4 Proferida em mesa redonda realizada em 12/06/2013, sobre o tema Metodologias de Ensino Superior para Unesp do Século XXI, em evento promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

esgotamento (agora, o retorno dessas práticas no Brasil?) do modelo fordista/keynesiano⁵, que gerou mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação oferecida à sociedade e gerenciada pelos governos de Estado através de políticas públicas.

Carnoy (1999) indica a existência de uma relação direta entre a globalização e as reformas educacionais, quando organismos internacionais propõem (ou impõem) às nações que cumpram diversas metas, com o objetivo de homogeneizar o nível dos países, os tornando mais competitivos e capazes de participarem do processo de globalização. Desse modo, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos nelas desenvolvidos às exigências e necessidades do mercado. Concorde-se com o autor quando afirma que a sociedade “do saber”, que substitui a “industrial”, tem como recursos a informação, a lógica e a comunicação, mas busca manter a rentabilidade, o lucro, a competitividade e, portanto, o capital.

Visando atender as novas expectativas geradas pelo modelo de administração pública neoliberal, foram aprovados no Brasil vários documentos na área educacional e, entre eles, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). A partir dela, vários outros foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura e entidades de classe, visando à implantação de mudanças nos sistemas de ensino básico e superior, partindo de questionamentos sobre a eficiência da Educação Básica oferecida no Brasil.

Esses, via de regra, responsabilizam o professor pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos desconsiderando que ele também é produto de uma formação desqualificada (PIMENTA, 2002); que está sujeito a condições de trabalho e de remuneração desfavoráveis; e que as políticas públicas educa-

5 A expressão refere-se à fusão da adoção do modelo econômico “fordista” idealizado por Henry Ford, com as ideias defendidas por John M. Keynes (1883-1946), segundo o qual o Estado deveria intervir no universo econômico e social para eliminar a falta de demanda efetiva. Seu argumento central era o de que a ação do Estado, por meio da implementação de políticas econômico-sociais, seria fundamental para o bom funcionamento do sistema capitalista. A intervenção estatal seria imprescindível para aumentar o poder de compra dos desfavorecidos e para estimular tanto o consumo quanto os investimentos dos empresários.

cionais ficam mais nos discursos, na retórica, nas intenções, do que em ações efetivas, sistemáticas e de longo prazo.

Entre os documentos citados estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). A concepção de competência, no sentido atribuído por Perrenoud, permeia o discurso de todos estes documentos. Tida como nuclear na organização dos cursos de formação de professores, quando incorporada de maneira acrítica em políticas educativas, (re)aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, indo em direção contrária ao que indicavam as pesquisas da área da década de 1990.

Tais documentos, assim como a LDB, têm também um caráter polifônico, pois, concomitante ao discurso neoliberal presente em seus textos, existe outro, enaltecido nas falas dos autores nos quais se embasam, o qual reconhece os docentes como sujeitos do conhecimento e atores competentes, procurando dividir com eles as responsabilidades decorrentes das mudanças e buscando sua cooperação. Estes dois discursos são, em muitos pontos, incompatíveis.

Concordando com Freitas (2002, p. 157), acredito que a proposta de um currículo baseado no conceito de competências não foi gratuita, uma vez que está associada à ideia de avaliação e standardização do ensino. “[...] Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados.” Como afirma Pimenta (2002, p. 132) o conceito de *competência* substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação), não configura uma mudança meramente conceitual ou terminológica. Ele traz um ônus para os professores uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento, os tornando vulneráveis à avaliação e controle destas competências que, uma vez consideradas insuficientes, definem sanções de diferentes tipos. Essa lógica deposita sobre o trabalhador a responsabilidade permanente em adquirir novas competências e, de certa forma, isenta os

empregadores de propiciar momentos e espaços para que sejam adquiridas e/ou desenvolvidas. No caso de universidades públicas, o Estado, através de seus gestores.

Concorda-se com Magnani (2007, p. 35) quando afirma que apesar das muitas modificações introduzidas nos últimos anos, existe uma grande semelhança entre esta reforma e aquela proposta na década de 60, através do acordo MEC-USAID, que “[...] refletem uma orientação eminentemente tecnológica, privatizante, economicista, em suma, que subordinam a educação aos interesses do ‘mercado’”.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais representam um instrumento de regulação social que buscam o equilíbrio e a homeostasia social: é o mercado que passa a determinar o que a Educação deve fazer, desde a escolha dos conteúdos e metodologias e até estabelecer quais concepções pedagógicas serão adotadas como corretas, no sentido de estarem de acordo com o projeto proposto. Isto porque, como afirma Gauthier (1998), um programa de formação não é resultado apenas de questões científicas a serem contempladas, mas também de um processo deliberativo e político, uma vez que mobiliza grupos de interesse e estes buscam proteger seus espaços, adotando modelos por eles privilegiado. Neste sentido, acredito que as reformas favorecem a manutenção do *status quo*.

Mas, apesar destas críticas, a proposta de formação presente nas Diretrizes avança no sentido de uma mudança de paradigma quanto ao perfil dos licenciandos, buscando sair de uma racionalidade técnica em direção a uma racionalidade prática; de um modelo de professor “transmissionista”, indo em direção ao de “orientador/pesquisador” do aprendizado de seus alunos. Embora este modelo formativo tenha trazido uma nova dimensão à reflexão dos professores, colocando-o em posição central, ele tem recebido muitas críticas na atualidade.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação de qualidade. (PEREIRA, 1999, p. 114).

Abib (2010) argumenta que existem limitações de diversas ordens ao se tentar efetuar as mudanças pretendidas e isso resulta em modelos de formação híbridos, com graus e características diferenciadas de modelos técnicos, práticos ou críticos. A autora propõe (e concordo com ela) o modelo crítico como forma de superação das limitações das outras racionalidades. Concordando com Ghedin (2005, p. 397)

Diante do paradigma neotecnicista e neobehaviorista fundado na idéia de competências, cabe-nos pensar a formação dos professores numa perspectiva crítica. Isso implica rever as tradicionais dimensões política, científica e técnica de formação em virtude da ética da formação e da construção da identidade profissional do professor.

Apesar de o professor universitário ser o agente principal das decisões, de representar o maior poder na estrutura acadêmica de poder, ser aquele que concretiza a definição pedagógica, como afirma Cunha (1998), é preciso considerar que eles trazem consigo as “marcas” de sua formação e elas podem ser consideradas limitações dentro do processo de formação de novos professores, quando se mostram insuficientes, ou inadequadas, para atender às novas demandas.

Também as crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações. (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009, p. 36).

Cortela (2011) constatou que a maioria dos docentes formadores de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública eram formados há mais de 15 anos, portanto dentro do modelo conhecido por “3+1”; organizam seu trabalho pedagógico de forma tradicional e da racionalidade técnica.

2 - A formação do docente universitário: responsabilidade de quem ou de ninguém?

Dentro deste cenário maior de mudanças, a docência universitária vem se constituindo um campo interessante de pesquisa nas últimas décadas. Dentre os pesquisadores dedicados ao tema no Brasil destacam-se: Almeida, 2012; Cunha, 1998, 2006; Ghedin, 2005; Masetto, 2002, 2003; Pimenta; Anastasiou, 2002; Pimenta; Ghedin, 2006. No contexto internacional: Alarcão, 1998; Garcia, 1999; Gauthier, 1998; Nóvoa, 1992; Zabalza, 2004; entre outros.

Conhecida também como pedagogia universitária, esse campo de investigação tem apontado diferentes problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas presentes nas práticas dos docentes do ensino superior. A questão central é que os professores universitários, não só no Brasil, não tiveram o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino e, em sua maioria, repetem em sala o mesmo modelo formativo que receberam em suas graduações. Além disso, o modo como se dá a valorização de seu trabalho dentro da Universidade não é a docência e sim a pesquisa, haja vista as cobranças institucionais quanto à produção de *papers*, internacionalização das pesquisas, entre outras. Como já afirmava Peres (1989 apud GARCIA, 1999, p. 244)

Em primeiro lugar, é necessário salientar que o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado exclusivamente pela actividade de investigação e pela produção científica. Assim,

uma medíocre atitude didáctica pode ser recompensada se o professor for bom investigador.

Os critérios de avaliação da qualidade docente universitário concentram-se, hoje, na produção acadêmica. Nesse sentido, o ensino e a pesquisa tornam-se atividades concorrentes e como a segunda é muito mais valorizada, tanto em termos de prestígio acadêmico quanto pelos modelos de gestão, a docência acaba sendo relegada ao segundo plano ou mesmo a plano nenhum.

Como bem considera Almeida (2012), a grande dificuldade da maioria dos docentes é admitir e reconhecer a importância das dimensões didáticas e pedagógicas no ato de ensinar. Argumenta a autora que esta resistência é decorrente, entre outras causas, da herança do paradigma hegemônico das ciências exatas e da natureza, segundo as quais os conteúdos específicos têm mais peso na formação inicial que aqueles de natureza pedagógica.

Até 1970, exigia-se do candidato a docente universitário apenas o diploma de bacharel na área pretendida e o exercício competente de sua profissão. Ou seja, partia-se da ideia de senso comum de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar* (MASETTO, 2002), o que não é necessariamente verdadeiro. O exercício da docência, como qualquer outra profissão, exige uma capacitação específica. Atualmente, os editais de concursos públicos para a contratação de professores universitários exigem, além da formação inicial, também cursos pós-graduação. Nem sempre, porém, considerando a especificidade da ação do sujeito enquanto docente.

Outra concepção simplista e nem sempre correta é a de que “o docente nasce feito e que, para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área”. (MASETTO, 2002, p. 62). Ou seja, não se pode reduzir a formação ao domínio do conteúdo específico de seu campo e nem à vocação, uma vez que ensaio e erro vão caracterizar a sua (do professor) caminhada acadêmica.

Estas concepções anteriormente enunciadas foram assim constituídas porque, muitas vezes, eram condições suficientes para o modelo de ensino adotado

pela maioria das universidades: centrado no professor, nos conteúdos que ele julgava serem necessários à formação do aluno, onde *aprender*, na maioria dos casos, significava repetir nas provas o que o professor havia trabalhado em sala.

Mas o modelo de ensino atual, pelo menos em seu discurso, aponta em outra direção. No entanto, “o ensino nas universidades, de maneira geral, ainda não absorveu as necessidades do momento histórico”. (MASETTO, 2002, p. 63).

Cortela (2011) analisou todo um processo de construção e implementação de um projeto pedagógico de curso de uma licenciatura em Física de uma universidade pública a partir da perspectiva dos docentes formadores, sujeitos da pesquisa. A ideia foi a de levantar os fatores condicionantes a serem superados por um programa de formação de professores, com vistas a atingir o perfil identitário de curso proposto em seu Projeto Pedagógico e avançar no sentido de apontar algumas possibilidades de superação dos mesmos.

Constatou, entre outros: que o perfil profissional dos docentes formadores em sua maioria, atendem às características do bacharel em física; os professores trazem consigo o modelo de formação recebido em suas graduações, insuficiente para a efetivação das mudanças pretendidas; que este perfil influencia diretamente o perfil do aluno egresso, apesar de não ser determinante, uma vez que existem aspectos pessoais a serem considerados, mas que não foram alvo daquela pesquisa.

Os resultados deste trabalho apontam também que estes docentes formadores não se consideram preparados pedagogicamente para o ensino e alegaram não ter recebido este tipo de formação. Isto corrobora com o que aponta Almeida (2012, p. 67) “[...] o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino aprendizagem, pelos quais é responsável”.

E não se trata de responsabilizá-los diretamente por isso. A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada como nos outros níveis. De acordo com o artigo 66 da LDB 9394/96, a *preparação* (e não a formação) de docentes para o ensino superior deve ser feita dentro dos cursos

de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Saviani (1998) afirma, em relação à formação do professor universitário, que houve um “enxugamento” do texto original proposto por Darcy Ribeiro para a LDB, que defendia, além do acompanhamento da formação didático-pedagógica, a capacitação para o uso das tecnologias de ensino.

Os cursos de pós-graduação têm por objetivos maiores a pesquisa e a produção de conhecimento e, raramente, atendem aos aspectos relativos ao ensino para a docência. Alguns deles oferecem disciplinas que abordam metodologias do ensino superior e também já existe uma orientação para que atividades de estágio de docência sejam realizadas por alunos bolsistas, como instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1999. No entanto, são poucos os cursos que oferecem disciplinas ligadas ao desempenho docente do profissional e ainda assim, apenas uma disciplina, em meio a tantas outras, não é suficiente para uma formação pedagógica adequada. Além disso, alunos que fazem parte deste tipo de estágio são uma minoria, uma vez que são poucos os bolsistas.

3 - A construção ou a desconstrução de uma identidade docente em favor de outra?

Concordando com Pimenta (2000), a identidade profissional se constrói apoiada na significação social da profissão, que se modifica ao longo do tempo, influenciada pelas condições históricas e político-sociais. Também ela vai se construindo a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere as atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida, suas representações.

Pimenta e Anastasiou (2002) fazem uma interessante colocação a respeito dos docentes de ensino superior que simultaneamente exercem outras atividades profissionais. É fato que muitos se identificam em seus consultórios, clínicas ou escritórios como *professor doutor*, título que traz uma valorização

profissional. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, poucos enaltecem, pois sugere uma identidade menor, uma vez que está mais associado aos profissionais que atuam em nível básico e que, socialmente, são menos respeitados, valorizados e remunerados.

A forma como estes sujeitos se tornam professores é complexa. Geralmente entram na universidade a partir de um concurso público, ingressam em departamentos e ministram disciplinas pré-estabelecidas, sendo também responsáveis por atividades de pesquisa, extensão e gestão. Na maioria dos casos, não receberam formação anterior para a docência e também nenhuma orientação institucional sobre os processos de planejamento, metodologias ou formas de avaliação. E também não são cobrados neste sentido, na maioria dos casos, como o são em relação à pesquisa, por exemplo.

Trazem consigo, além do saber da pesquisa, um saber específico dos conteúdos que ministram, inúmeras experiências sobre o que é ser professor, decorrentes do longo período de formação como alunos. Construíram seus modelos de bons e de maus professores, nos quais se espelham para reproduzir ou negar ações; têm introjetadas, as agruras da profissão, o desgaste emocional que ela acarreta e os estereótipos socialmente construídos do ser professor. Assim, ensinam, não sem traumas ou sem causar estragos nos processos de ensino que empreendem, a partir do senso comum sobre o que seja ensinar, muitas vezes sem nem mesmo ter escolhido ser professor.

Isso tudo é um desafio no sentido da construção de uma identidade docente. Identidade esta que “[...] é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos [...]” (PIMENTA, 2012, p.11); e também profissional. Assim, muitas vezes é preciso desconstruir uma identidade e construir outra, no sentido da profissionalização docente e este processo passa pela superação da concepção da atividade docente como amadora, vocacional, provisória e/ou complementar.

A reconstrução deste processo identitário do professor, que se caracteriza por uma mescla de como cada sujeito se sente, se diz e se vê como profissional

passa pela adesão, pela ação e pela autoconsciência, num processo, primeiramente, individual. No entanto, é também um processo coletivo, uma vez que se desenvolve em diferentes contextos e espaços, sofrendo a influências de outros profissionais e de condutas institucionais adotadas.

Considera-se aqui a *profissionalidade* (expressão que significa um amálgama de profissionalização e identidade) como um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos pelos docentes no desempenho das suas funções, em diferentes momentos do processo de sua profissionalização (BRZEZINSKI, 2002; LIBÂNEO, 2000; TARDIF, 2002). Um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua vida, em diferentes espaços de socialização, desde o início de sua formação até a formação profissional, e principalmente, da organização escolar, onde exercem e aprendem a profissão.

Assim, se refere ao que há de específico em cada profissão. Sua principal característica é a instabilidade, uma vez que se constrói progressivamente em contextos específicos, portanto, dentro de momentos históricos determinados e por diferentes sujeitos. Desta forma, a atividade docente deve ser entendida como uma construção social.

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

Para Contreras (2002) falar de profissionalidade não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e ideais que se pretende alcançar e/ou desenvolver. Como bem considera Pimenta (2012, p. 14-15)

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade [...]. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que ensina [...]; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino [...].

O desenvolvimento da profissionalidade dos professores está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Os tipos de profissionalização que têm apresentado resultados significativos se caracterizam por serem decorrentes de compromissos assumidos pelas instituições de ensino e seus professores, a partir da identificação, estudo e encaminhamento das necessidades institucionais e dos sujeitos envolvidos.

Como afirma Zabalza (2004, p. 115) “[...] Cada vez mais, conquista espaço a formação que se distancia dos conteúdos científicos especializados: o que se quer é uma formação mais polivalente, flexível e centrada na solução de problemas”.

4 - Para onde estes questionamentos apontam?

A título de fechamento deste texto e não do tema, que é tão vasto e carente de mais pesquisas, volto às questões propostas ao leitor, apresentando minhas posições. Quanto às reformas educacionais, acredito que avançaram em seu discurso, pois levaram em conta as contribuições de importantes pesquisadores da área, buscando uma formação não mais baseada na racionalidade técnica, que considera o professor como mero executor de produções e decisões alheias, apontando para a racionalidade prática.

No entanto, o caráter polifônico dos documentos oficiais e a forma como se procedeu o processo de implantação das reformas, sem o devido preparo dos docentes para as novas atribuições que lhe são solicitadas, entre outros fatores,

evidenciam que as atuais propostas de formação de professores estão fundadas numa visão fragmentária e utilitarista do conhecimento, a partir da concepção de competência, que permeia não somente a formação de professores como também a dos alunos da educação básica e superior. Ou seja, acredito que há uma manutenção do *status quo*.

Defendo que os docentes universitários precisam enfrentar este desafio de forma coletiva. Concordando com Morosini (2000, p. 6),

enquanto estamos envolvidos com nossas pesquisas e tentando elaborar projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica, submetemo-nos, sob a batuta dos programas avaliadores, à lógica dessa mesma racionalidade.

É preciso avançar! A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar, de forma que devemos batalhar por um modelo crítico de formação, não somente para os alunos, mas para nós também.

Quanto à formação do docente universitário, acredito que ainda é responsabilidade de ninguém. Algumas universidades já vêm se organizando no sentido de oferecer algum tipo de formação em serviço a seus docentes (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, entre outras). No entanto, há de se analisar mais a fundo, que formações são essas e como repercutem no trabalho dos docentes que delas participam.

Ao analisar os discursos e os planos de ensino de sujeitos que passaram por um tipo de formação em serviço oferecida pela instituição de ensino na forma de oficinas (CORTELA, 2011), concluí que as marcas daquela formação oferecida não estavam evidentes, nem nos discursos e nem nas práticas dos professores. Também constatei que a maioria dos sujeitos entrevistados não participou deste tipo de formação por considerar que ela não fazia diferença efetiva em suas práticas pedagógicas.

Quanto à construção da profissionalidade docente, entendo que deva ser resultado da combinação de políticas institucionais que assegurem: a contratação de docentes com perfil formador adequado às suas atribuições de ensino, não apenas ao seu potencial de pesquisa; oferta de uma formação em serviço visando propiciar momentos em que possam refletir coletivamente sobre o que fazem, como fazem, porque fazem e como podem fazer melhor, ou seja, o que as teorias têm a oferecer para a melhoria das práticas educativas; e uma política de valorização das atividades de ensino por meio de ações de gestão.

Morin (2009), em seus escritos, aponta para um paradigma emergente: o da complexidade. Ou seja, aquele em que o mais importante é aprender a contextualizar determinados conhecimentos de modo a construir um conjunto organizado, visando religar o conhecimento que antes se mostrava fragmentado. Neste sentido, compreendo que o professor do ensino superior deveria buscar a passagem de uma docência baseada no ensino para uma baseada na aprendizagem, procurando estabelecer-se como mediador reflexivo das aprendizagens dos alunos. Mostra-se fundamental uma abertura para novas práticas, mais próximas dos alunos que temos hoje, partindo da incorporação crítica de novas tecnologias, no sentido de agregar outras formas de aprendizagem, dentro de uma linguagem mais próxima dos discentes, nativos digitais.

Para tanto, é preciso se trabalhar em prol da ideia de desenvolvimento profissional (*continuum*): um processo gradual, ininterrupto, coletivo, articulado com condições materiais e sociais de trabalho, reconhecimento profissional e momentos de formação em serviço. Ou seja, enfrentar o desafio de se romper com lógicas há muito estabelecidas, o que requer, além de empenho individual, esforço para a discussão de problemas e compromisso com as decisões coletivas.

Referências

ABIB, M. L. V. dos S. A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias na formação de professores. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias et.al. (Org.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula**: articulações

necessárias. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Física, 2010. p. 227-238.

ALARCÃO, I. Profissionalização docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, 2, 1998, Lindóia. **Anais...**, 1998, p.100-118.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. CNE/CP. Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> >. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CARNOY, M. **Mondialisation et reforme de l'éducation: ce que lês planificateurs doivent savoir**. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Education, 1999.

CONTRERAS, J.. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELA, B. S.C. **Formação inicial de professores de Física: fatores limitantes e possibilidades de avanços.** 2011. 289 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

_____. **Pedagogia universitária: energias emancipadoras em tempos liberais.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FERNANDES, C.M. B.. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. **Docência na Universidade.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 95-111.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Fronteiras da educação).

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 89-115.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992. p. 63-78.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 308 p.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma et al. (Org.). **Didática e**

formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGNANI, I. M.. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ivettimagnanit11.rtf>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 8-117, mar. 2003.

MORIN, E. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-27.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: ALMEIDA, MARIA I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 9-18.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002. v.1

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D.. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 47, nov. 1997 a jan. 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliana Marques Zanata¹
Vera Lucia Messias Fialho Capellini²
Carina Baradel Aguiar³

No tocante à formação de professores, é imprescindível traçar aproximações cada vez mais conscientes e críticas para com a didática. Ela é um dos principais fundamentos para o professor, por se tratar do estudo da arte do ensino, que compreende os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno, portanto, compreendê-la implica compreender a própria prática pedagógica.

Na atualidade, encontramos uma variedade de definições para o “fazer” do professor, tais como: prática pedagógica, metodologia, prática de ensino, estratégias de ensino, método de ensino e, dentre elas, a didática, a qual compreende não só o “fazer” do professor, mas também a teoria que o embasa, buscando o estudo e a compreensão da arte do ensino.

Assim, as questões versadas anteriormente estão diretamente relacionadas às questões da educação, e por sua vez à formação de professores, e como pesquisadores desta área, indagamo-nos a respeito da didática. O que é Didática? Será que todos os professores conhecem realmente a sua essência, seus verda-

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

3 Ex-aluna do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da FC/UNESP.

deiros objetivos e suas propostas de estudo? Estas são questões importantes e que deveriam ser levadas em consideração, uma vez que a Didática é um dos pilares da prática pedagógica. Assim, compreendê-la e buscar seus fundamentos é de vital importância para a prática pedagógica. As questões de estudo ora propostas giram em torno das reflexões acerca de: Qual é o conceito de Didática? Quais são seus fundamentos? Qual a concepção que os professores possuem da Didática? Como ela pode contribuir na formação e na atuação do professor? Qual é a importância da Didática no processo de ensino e aprendizagem? São objetivos do trabalho propor uma abordagem teórica sobre a Didática, confrontando e analisando a relação teoria e prática no campo da Didática.

Os primórdios da ideia e da difusão dos conhecimentos educativos a todos, a criação de regras e princípios de ensino, desenvolvendo um estudo sobre a Didática foi trabalho atribuído a João Amós Comênio, como afirma Castro (2001, p. 16), “Comênio escreveu entre outras obras, a *Didática Magna*, instituindo a nova disciplina como a arte de ensinar tudo a todos”. Comênio acreditava ter encontrado um método capaz de ensinar tudo a todos, mas, como o passar do tempo, foi possível perceber que a Didática é muito mais do que um método, pois proporciona fundamentação teórica e prática ao professor.

Os estudos de Comênio influenciaram a produção de Rousseau, Pestalozzi, Herbert, Dewey, entre outros, os quais desenvolveram estudos que trouxeram contribuições para a Didática, sendo possível traçar um percurso descrevendo as abordagens de ensino tradicional, escola-novista, tecnicista, crítico-reprodutivista e outros subsequentes, que geraram e geram ainda inúmeras discussões a seu respeito. Mas, sem dúvida, contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da Didática na medida em que proporcionaram a percepção da necessidade do aspecto crítico e político nesta área.

A Didática constitui-se em um campo da Educação; sendo assim, não pode ser desvinculada dos problemas do contexto social no qual esteja inserida. Não se pode perder seu caráter democrático de ensino, mas sim superar as tendências pré-existentes e suprir as necessidades educacionais da população em foco.

Veiga (2006a, p.37) afirma que a Didática crítica visa à superação do intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitando os efeitos do espontaneísmo escolanovista e combatendo a orientação desmobilizadora do tecnicismo, de modo a “recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade onde está inserida a escola”.

Outros autores, como Veiga, corroboram com a visão de que a Didática deve-se possuir e construir no processo escolar, objetivando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A arte do ensino vai além de uma visão técnica e metodológica, em que a produção de conhecimento é vazia, sem objetivos e finalidades. Ela carrega consigo muitas outras concepções como a de fornecer aos professores base teórica sobre estudos da arte do ensino, de modo que estes possam fundamentar sua prática pedagógica.

A responsabilidade que o professor assume diante do ato de ensinar, a consciência de que a sua função não é meramente a de um transmissor de conteúdos, mas sim, de se colocar como sujeito que propicia conhecimentos com bases científicas e reflexões para a formação de cidadãos, deve partir da compreensão de que os conteúdos desenvolvidos e a sua postura devem ser reflexos do contexto social e da realidade. A Didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente, partindo das situações concretas em que se realiza o ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 33). Para Haydt (2003, p. 13), a Didática é o “estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno”.

A Didática abrange, ainda, outros conceitos que se fazem presentes na prática do professor e sobre a arte do ensino; é um campo de estudo que se ocupa da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino e aprendizagem se realize, viabilizando a aprendizagem de todos os alunos. A concepção de todos refere-se, também, àqueles que se encontram entre

os baixos níveis socioeconômicos na sociedade, com algum tipo de necessidade especial ou deficiência, em situação de risco, mas que têm direito à educação de qualidade, para que possam adquirir, segundo Libâneo (1994, p. 35), “um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares...”, e assim os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade.

O aluno, então, aprende e compreende que a educação é fundamental para a sua inserção na sociedade, bem como a dimensão crítica e política que ela adquire quando desvendada sua ideologia. Para que o aluno, futuro cidadão, consiga absorver essa visão crítica e política da realidade, é necessário que seu percurso na escola seja repleto de conteúdos, atitudes e aprendizagens significativas, ou seja, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1983, p. 15), “[...] se todo processo de ensino-aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente”.

Atualmente percebe-se o propósito principal da Didática de buscar melhorar a qualidade do ensino mediante as técnicas pedagógicas, sem perder o senso crítico e político desta ação e quais rumos a educação está tomando após a “crítica” feita aos modelos pedagógicos anteriores, as novas correntes propostas e a “crítica da crítica”.

Veiga (2004, p. 13) aponta, em sua contribuição, que, “a principal fragilidade ocorrida no processo didático foi tornar independentes as dimensões ensinar e aprender”. Como é possível separar dimensões didáticas que são interdependentes, não podendo existir ensino sem aprendizagem, e vice-versa? Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja essa necessidade, o que gera o papel de alguém que ensine e a relação entre essas duas necessidades dará significado ao processo didático de ensino. Outro grande equívoco que Veiga aponta é a supervalorização de uma dimensão do processo didático, em detrimento de outras, que é, em sua visão, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A

autora destaca que “o processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais (p.13)”.

Em um contexto educativo, em que estão presentes críticas, cobranças de resultados, contradições entre teoria e prática, entre outros fatores, o professor acaba por basear seu ensino em uma única dimensão didática, desvalorizando as outras, com o risco de empobrecer seu repertório pedagógico. Uma das dimensões que o professor acaba excluindo é a político-social, ou seja, sua prática se torna descontextualizada da realidade, perdendo o significado real, principalmente para os alunos. Essas dimensões dependem umas das outras, não sendo isoladas, nem independentes, mas sim um conjunto, organizando-se, assim, uma unidade do processo educativo.

Outra questão relevante está nos processos com que a Didática tem sido desenvolvida nos cursos de formação de professores. A principal preocupação se dá quando, no projeto de curso, a Didática tem uma concepção minimalista, neutra e acrítica, sem considerar a realidade política e social e, sobretudo, pragmática, como afirma Cunha (2004):

A retomada da prática como fundante da compreensão e referência para novos caminhos na formação de professores colocou-se como um risco de aligeiramento da teoria, barateando os cursos de formação de professores, atingindo-os medularmente no seu estatuto acadêmico (p.35).

As pesquisas atuais demonstram que a Didática oferecida na formação do professor está focada na prática, deixando a teoria em segundo plano, o que fragiliza e compromete a capacidade de reflexão sobre sua própria prática, comprometendo a possibilidade de o futuro professor buscar soluções em suas bases, em pesquisas e no contexto real. Assim, é latente a necessidade de se buscar uma formação de professores que preze pelo desenvolvimento de competências, de forma que ele seja capaz de aprender, ensinar, avaliar e principalmente pesquisar.

Sob essa ótica, a capacidade de pesquisar sobre sua realidade e buscar soluções é um ponto fundamental para o professor, na medida em que oportuniza a construção de novos saberes e a resolução de problemas de sala de aula. Por outra ótica, também se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas pontuais e atuais com os próprios professores, cujos resultados poderiam contribuir para apontar caminhos com vistas à transformação de práticas pedagógicas já ultrapassadas ainda tão cristalizadas no cotidiano escolar.

Segundo André (2004):

Ouvir os próprios docentes aos quais as ações se destinam parece ser um caminho interessante, pois são atores privilegiados e podem revelar se suas expectativas foram – ou não – alcançadas; se sua ação docente foi – ou não – afetada positivamente; e quais aspectos poderiam ser melhor estruturados (p. 205).

Por meio do desenvolvimento de pesquisas com professores atuantes, busca-se encontrar as falhas ou acertos na formação, contribuindo, assim, para discutir novamente e refletir sobre quais mudanças são necessárias, pontos relevantes, etc.

Em se tratando especificamente de formação de professores e Didática, faz-se necessário contextualizar a situação do atual sistema educacional e, consequentemente, quem é o “aluno”, o principal alvo atingido em todo este processo. Apesar da garantia legal de a educação ser um direito de todo cidadão, uma das maiores contradições de nossa legislação está em não explicitar a obrigatoriedade em todos os níveis que são fundamentais para o desenvolvimento pleno do cidadão em formação. Não há, ainda, a universalização do ensino básico de todas as crianças e adolescentes, na medida em que o Estado não fornece plenamente as condições necessárias para o acesso, à permanência e a conclusão do curso com sucesso, acentuando as desigualdades e a discriminação social.

Nesse ritmo, boa parte das crianças brasileiras em idade escolar já enfrenta o fato de as próprias escolas públicas não terem garantido o aproveitamento pe-

dagógico em favor da democratização do ensino e, principalmente, da aprendizagem de qualidade para o aluno. Este quadro, na verdade, é o reflexo da abertura da escola que oferece acesso e permanência a uma camada da população até então negligenciada pelas esferas governamentais. Assim, no contexto atual, encontra-se em conflito uma clientela que não tem um contexto educacional presente em sua história familiar e que, por conseguinte, não teve acesso aos bens culturais oportunizados por essa escola. De outra mão, há o professor cuja formação inicial ou continuada não tem se destaca do pelo apreço às formas e ensinar e aprender dessa nova clientela que à escola chega. Os professores são formados, em sua maioria, para promoverem espaços de aprendizagem para os alunos ditos comuns, ou seja, aqueles que apresentam condições básicas de cultura e acesso que tendem a garantir o sucesso da aprendizagem, população esta bem diferenciada da encontrada na maioria das escolas públicas do país.

“Nesta escola”, encontramos o professor, personagem fundamental na construção deste processo e que se vê pressionado entre um Estado que difunde uma ideologia neutra em suas leis, a realidade social do aluno (e do país) e sua formação, que, em muitas vezes, é falha, confusa, dicotomizada, insuficiente.

A formação do professor demonstra claramente ser regida por interesses econômicos, políticos e sociais, bem como a sua manutenção ao longo dos anos. Infelizmente a atual situação desta profissão e o sistema de ensino são consequências de fatores das mais diversas ordens – econômica, social, educacional – que traçaram distorções em seu desenvolvimento, como, por exemplo, na procura pela profissão, a importância que o governo e o mercado demonstraram pela educação, a formação do professor, a consciência crítica e social deste profissional em atuação, entre outros fatores.

Refletindo-se, ainda, sobre a formação de professores é preciso retomar a discussão frente à relação da Didática no contexto de formação de professores. A Didática deve ser uma disciplina na formação do professor, com o objetivo de estudar o processo de ensino em seu conjunto, ou seja, suas finalidades, princípios, condições reais, meios, organização, objetivos sobre conteúdos, mé-

todos, aprendizagem, avaliação; enfim, todos os aspectos que fazem parte deste processo e que o determinam.

Segundo Libâneo (1994):

A didática, assim, oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (p.74).

Castro afirma a importância da Didática, dizendo:

Pois é certo que a didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino. (CASTRO, 2001, p.21).

A Didática deveria ser uma disciplina que permeasse todas as outras, sendo interdisciplinar, compreendida como “base comum” para que o professor buscasse a melhor forma de desenvolver sua função. Contudo, no desenvolvimento histórico desta profissão, a Didática, compreendida nesta concepção de articulação, ainda apresenta, na contramão, uma visão técnica, acentuando a distância entre teoria e prática.

Atualmente, é possível levantar questionamentos em torno de que esta situação não mudou muito. Existem pesquisas e estudos que buscam e apontam contradições e poucas melhorias neste processo, mas, na “Didática prática” (na sala de aula) é notório que muitos professores, tanto no decorrer de sua formação, quanto em sua atuação, não possuem os conhecimentos necessários para

atuar e, muito menos, compreendem o aspecto didático de todo este processo, pois também não aprenderam sobre a sua importância e os seus conteúdos.

Autores e pesquisadores reconhecem que não é suficiente apenas exigir do professor uma postura profissional com atitudes didáticas e pedagógicas, ou ainda condená-los por não dominarem a teoria e a prática. Na verdade, é necessário intervir na raiz do problema, ou seja, na formação do futuro professor, ação esta que incidirá nas possíveis transformações que refletirão na postura do professor e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido por ele em sala de aula.

Mediante esses pressupostos e estudos, a formação do futuro professor deveria fundamentar-se tendo por base teórica as disciplinas de Filosofia, História e Sociologia da Educação e, paralelamente, deveriam ocorrer as disciplinas de aspectos práticos, sendo desenvolvidas conjuntamente, teoria e prática (incluindo o estágio). Assim seria possível que a teoria subsidiasse a prática e vice-versa, e expusesse as contradições e aproximações que ambas possuem, construindo, assim, com uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a realidade na qual estão inseridos.

Há que se superar também a ênfase política por determinado período em que uma única dimensão no processo de ensino e formação é concebida. Se assim o persistir, tanto no aspecto teórico, como no prático, o produto gera um reducionismo simplista. É latente a concepção de que todas as disciplinas são fundamentais, pois formam um conjunto formativo e, separadas, não possuem significados educativos. Concluindo, a Didática, como afirma Luckesi (1983, p. 33), “[...] deverá ser um elo fundamental entre opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação”, ou seja, formação teórica e prática contextualizada e amor pela profissão.

São inúmeras as questões que influenciam a Didática e que se colocam como desafios ao seu desenvolvimento. Há os aspectos políticos, econômicos, sociais, de formação, pragmatismo, unidimensionalidade; enfim, a Didática vem sendo conduzida por alguma finalidade que a transforma ou distorce de seu verdadeiro sentido. Segundo Castro (2001, p. 22), os adjetivos que são acres-

centados à Didática parecem periodicamente cumprir esse papel de alterá-la ao sabor do seu conteúdo.

Atualmente é possível apontar dois fatores primordiais que impõem grandes desafios não somente à Didática, mas a todo sistema de ensino: a legislação educacional brasileira e a política neoliberal. Estes fatores são regidos por influências políticas, que os conduzem mediante seus interesses. “Há um reducionismo técnico da didática orientada pelos documentos legais que norteiam a formação de professores.” (VEIGA, 2006, p.46-47).

A legislação educacional é influenciada diretamente pela visão neoliberal, que busca formar o professor por meio do estabelecimento de uma pedagogia por competências e ligada à avaliação de resultados, ou seja, um professor pragmático. Não há uma preocupação com a formação crítica e contextualizada; sendo assim, a Didática e toda a formação do futuro professor fica desvinculada do contexto social, gerando a formação de caráter técnico, na qual o professor é um mero executor de programas impostos pelo sistema e, pior, ainda não é capaz de compreender a ideologia que o cerca, muito menos criticá-la, buscando transformações. Tem-se assim, o professor pragmatista, que concebe a Didática como um conjunto de informações técnicas apenas, distorcendo-a.

Outro desafio atualmente é a busca da qualidade e a democratização do ensino. Como é possível um professor que vive preso a uma ideologia de concepção de ensino, regida por interesses políticos e que exerce uma Didática passiva e acrítica, lutar pela qualidade de um ensino para todos e pelo acesso a ele? É preciso que o professor tenha clareza de função como educador para, então, compreender que suas escolhas e sua postura é que definem o caminho que traça em sua carreira. Se o professor opta por ser um profissional crítico, suas atitudes deverão ser críticas, justas e reflexivas, não somente em palavras, mas em ações concretas. Caso escolha ser um profissional neutro, provavelmente cumprirá com o que está posto, cobrará apenas resultados a partir de técnicas de ensino, sem considerar a realidade em que os alunos vivem e aprendem,

sem a preocupação com a modificação e o desenvolvimento socioeducacional destes alunos.

A busca atual é por uma formação de professores que seja condizente com o momento e a realidade de nossos dias; deverá compreender subsídios que conscientizem o futuro professor de que a maioria das crianças que educará advém da classe média baixa (clientela da escola pública), pois compõem a realidade econômica e social do país, e que possuem o direito não só de acesso e permanência em um banco escolar, mas também de um ensino de qualidade, previsto em lei. Assim, o professor demonstrará competência, criticidade e respeito em sua profissão, podendo exigir o mesmo de todos, pois “... a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” não somente a autoridade sobre a classe, mas sobre toda a sociedade (FREIRE, 2004, p. 93).

Por meio desta breve reflexão, é possível apontar que a Didática é posicionada e sofre a influência de momentos históricos e acontecimentos, como citado por Candau (2008) com relação à interpretação da Didática como sinônimo de método ou técnicas de ensino. De outra forma, a Didática deve ser estudada e entendida de forma clara, como o que é realmente e não o que se desejaria que fosse. A união e a articulação de teorias, métodos, técnicas, organização, avaliação, planejamento, dentre outros aspectos, pode-se dizer, caracterizam a Didática. O respeito pelo aluno e por sua condição, a preocupação com a formação cidadã, o compromisso ético e político e o ensino democrático e de qualidade complementam essas características, pois o professor que compreende a dimensão teórico-prática da Didática preocupa-se com o educando, com o seu desempenho, com a sociedade e o seu crescimento como um todo contextualizado e não compartimentalizado.

Concluindo, vale ressaltar que uma Didática consciente contribui para a melhoria do sistema educacional como um todo, pois melhora a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. A boa formação dos futuros professores é fundamental nesse processo, pois será a base de quem atuará futuramente e sua Didática, reflexo dela.

Referências

ANDRÉ, M. Uma pesquisa com professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba PUCPR: Champagnat, vol 1, 2004, 272. p.

CASTRO, A. D. de. **A trajetória histórica da didática**. *Série Idéias*, n.11. São Paulo: FDE, 1991, p.15-25. In<www.crmariocovas.sp.gov.br/amb>. Acessado em 20 de mar de 2006.

CANDAU, V. M.. **Rumo a uma nova didática**. 19.ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CUNHA, M. I. A docência como formação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba PUCPR: Champagnat, vol 1, 2004, 272. p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

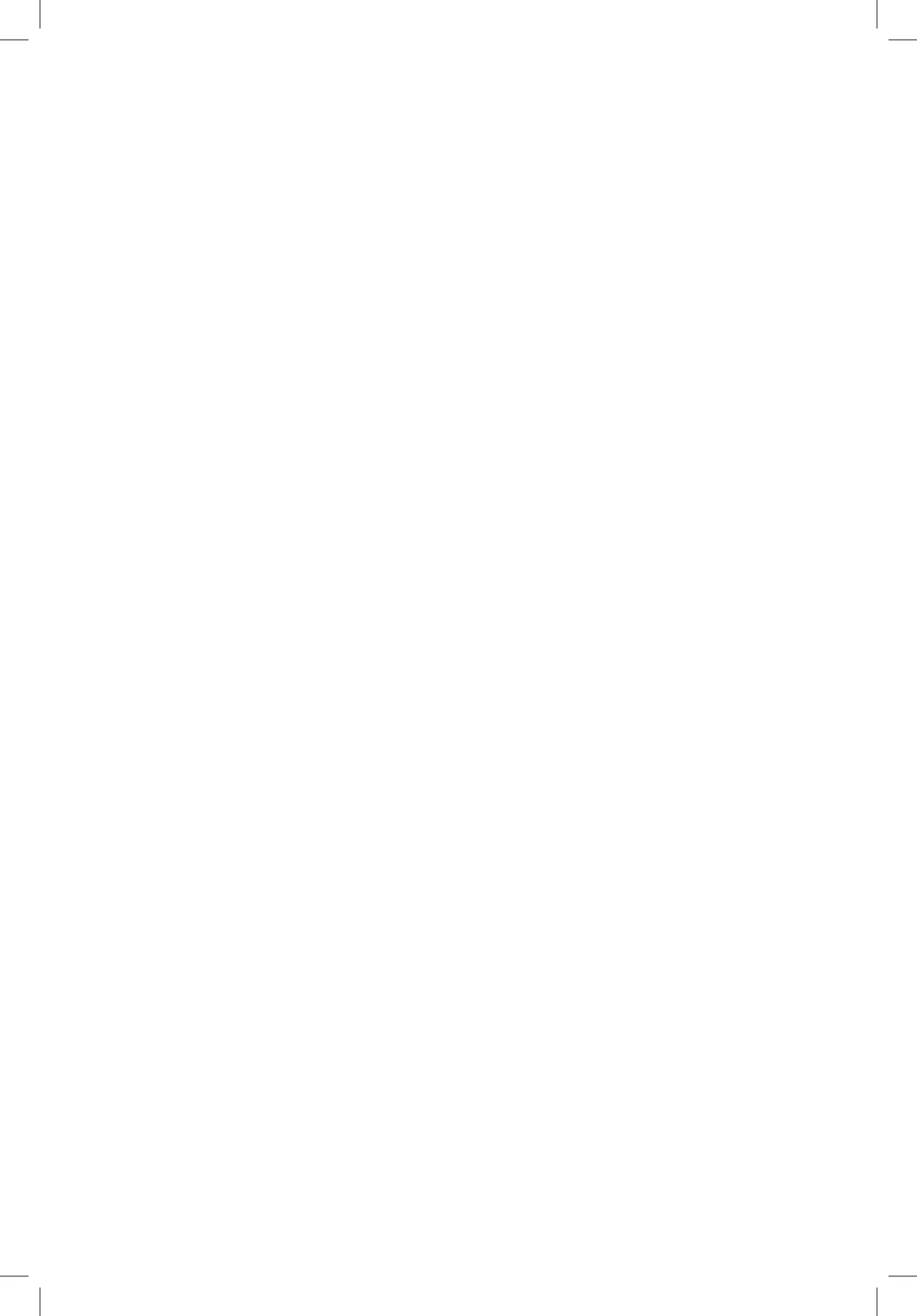
Haidt, Regina C. Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático a ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.(Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba PUCPR: Champagnat, vol 1, 2004, 272. p.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2006.



EDUCAÇÃO, O LÚDICO E O LAZER E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luciene Ferreira da Silva¹
José Carlos de Almeida Moreno²

1 - O Lúdico, a Criança e a Escola

Neste artigo, a problemática estudada foi a abordagem insuficiente do lúdico e do lazer no processo de formação básica de professores de Educação Física. O objetivo da pesquisa foi compreender melhor esta realidade. Para isso, a metodologia utilizada constou de pesquisa qualitativa na qual se utilizou de pesquisa bibliográfica e documental, com o estudo de cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Públicas Estaduais Paulistas. O lúdico entendido como componente da cultura e que por isso pode ser estimulado ou reprimido depende de toda ação sociocultural e este se torna refém da lógica capitalista de se viver, na qual perder tempo é sinônimo de se perder dinheiro. (THOMPSON, 1998).

No entanto embora o lúdico seja assim entendido, não há estímulos de tempo disponível (MARCELLINO, 1989) e nem de espaço, no meio social, na sociedade ocidental capitalista para se estimular a manifestação do lúdico nos jogos. Tais manifestações decorrem da necessidade de uma educação formal

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Docente do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – UNIFEB.

ou não, para o processo de aculturação. Há grande ênfase na educação para o trabalho, pouca ênfase na educação para o lúdico, o lazer, o jogo e a diversão.

Tal processo pode ser intensificado na formação em cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, mas, pesquisas realizadas por Kishimoto (2009) demonstram o contrário, ou seja, fragilidades muito mais “graves” na formação de professores para atuação neste nível de ensino. Nas licenciaturas em Educação Física, os estudos sobre a criança, a infância, a cultura infantil, o desenvolvimento humano, são necessários para sustentar os professores em suas práticas docentes. No entanto, eles pouco servem se não atingirem a grande maioria dos profissionais. Nesse sentido, os estudos de Kishimoto (2009), ao abordarem a Educação Infantil no Brasil, revelam que aproximadamente 28% dos professores que atuavam na pré-escola, em 2002, tinham formação em nível superior, restringindo-se os licenciados a 22,5%. Isto a possibilitou concluir que havia um contingente de 77,5% de profissionais sem formação superior para atuação em creches e pré-escolas.

Outro dado expressivo em relação a este estudo revela que “... a falta de estrutura física e institucional para algumas disciplinas impede a prática de atividades que são imprescindíveis para a formação de docentes em áreas como Arte e Movimento”. Quanto ao currículo, acrescenta: “Não há discussão do conceito de educação, criança, e educação infantil, de culturas infantis, pedagogias da educação infantil...” (KISHIMOTO, 2009, p. 49).

A ausência de uma preparação adequada para lidar com a infância e a criança tem ajudado na consolidação de um quadro que podemos chamar aqui de uma educação dos adultos para as crianças e que tem se desconsiderado de aspectos que limitam o desenvolvimento da criança.

Os licenciados em Pedagogia, Artes e Educação Física, atuando de forma mais concisa com o lúdico daria mais consistência à formação, bem como melhor direcionamento para as políticas públicas educacionais, com tratamento da infância e da criança de forma mais científica e humana.

Nesse sentido, Marcellino (1989) deixou claro que a infância é um momento privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da expansividade do ser, da motricidade e da inteligência em suas várias manifestações concretas e abstratas; e estas seriam motivações essenciais para não se furtrar o lúdico delas.

Marcellino (1989) também se apoiou em Huizinga (2000), que formulou hipóteses e as desenvolveu. A partir dessa premissa, o autor pensou ser possível afirmar que a civilização humana não acrescentou muito à ideia geral de jogo.

Jogar é essencial para o desenvolvimento humano. Estudiosos como Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, entre outros, elaboraram suas teorias, dando importância fundamental ao jogo no processo de desenvolvimento; embora cada um com bases epistêmicas diferenciadas, ambos reconheceram o papel do jogo, as questões inatas, a cultura e a sociedade nesse processo.

Coerentemente, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em vigor reservam espaço para a Educação Infantil e enfatizam a Educação Básica.

Um estudo realizado com crianças que estão ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, investigou a cultura lúdica de crianças em idade escolar, frequentadoras de um projeto intitulado “Lazer – Educação”. (SILVA; FUMES; FUMES, 2009). Este estudo pesquisou também, a redução de tempo e de espaço para brincar, que também havia sido pesquisada por autoras como Kishimoto (2003) e Friedmann (1996), redução que, entre crianças de classe desfavorecida economicamente, ainda se torna mais incidente, dada as limitações materiais e de equipamentos de lazer nos espaços onde vivem.

Partiu-se da hipótese de que o problema decorresse também da falta de estímulo e ou do resgate da cultura lúdica, até porque os pais e os demais familiares já não convivem com as crianças cotidianamente, criando um afastamento que desfavorece a aquisição de hábitos por ausência de comunicação. (SILVA; FUMES; FUMES, 2009).

Além disso, a escola também tem apresentado dificuldades em atuar com a cultura lúdica tradicional, preferindo “introduzir” jogos e brincadeiras “novos”. (SILVA; FUMES; FUMES, 2009).

Segundo Friedmann (1996), os jogos tradicionais infantis são elementos culturais e folclóricos; são frutos da criação humana de longas datas e transmitidos de pessoa a pessoa, de maneiras informais, dadas pelas manifestações cotidianas dos indivíduos. Tais jogos são incorporados na cultura infantil e podem sofrer modificações de cultura para cultura; porém, essas modificações se dão nos elementos específicos (número de jogadores, materiais utilizados, espaços etc.; as características gerais, o fundamento do jogo, não é alterado.

O jogo para a criança constitui-se em forma de comunicação com o mundo e também de expressão, sendo útil ao desenvolvimento humano e para a Educação quando se pode atuar com a criança “inteira”, pois ela pode assumir papéis sociais que simulam a realidade. Tem forte poder de estimulação da criatividade, quando observada a capacidade de criação de brinquedos feitos de sucata, madeira, pano, etc. (FRIEDMANN, 1996). Kishimoto (2003) considera que o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança, estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

No entanto, o consumismo, gerado pelo sistema econômico, atinge também as crianças as quais desejam, cada vez mais, quantidade de objetos que, muitas vezes, são caros e que, às vezes, deixam de ser brinquedos propriamente ditos, mas assumem a forma de computadores, celulares, tablets, por exemplo. Como forma de ocupar o tempo das crianças, as famílias com maior poder aquisitivo presenteiam seus filhos com tais brinquedos, que possibilitam a criança brincar sozinha, pois já “vêm prontos”, fazem tudo. (MARCELLINO, 2007).

A partir desse contexto, faz-se necessário refletir sobre a formação profissional em Educação Física e o lazer-educação, a seguir.

2 - Formação Profissional em Educação Física e o Lazer Educação

No Brasil, a formação em nível superior em Educação Física pode ocorrer de duas formas distintas: uma, por meio de curso de graduação em Educação Física atendendo a Resolução 07, de 31 de março de 2004; outra, em curso de Licenciatura, atendendo a Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002. Historicamente houve a predominância de cursos de licenciaturas em Educação Física, mas que não formavam adequadamente licenciados, pois aceitavam a influência do mercado de trabalho e tentavam dar conta de várias áreas, como: Saúde, Lazer, Esporte e *Fitness*, entre outras. Dessa forma, o licenciado em Educação Física assumia atividades e funções em setores que não os escolares, o que contribuiu para a descaracterização da formação em licenciatura. Foi a partir dessa problemática que a Resolução n. 03/87 do Ministério da Educação regulamentou a formação do bacharel em Educação Física para atuar nos espaços sociais não-escolares. (BRASIL, 1987).

No entanto, o que se observou ao longo do tempo, no Estado de São Paulo, foi que, com exceção das Instituições de Ensino Superiores Públicas, as instituições privadas que representavam e representam imensa maioria, em todo o país, continuaram oferecendo cursos de licenciatura, porém, com currículos compostos por conjuntos de conhecimento e disciplinas que não atendiam à formação do licenciado.

A falta de definição de identidade, do perfil do licenciado nos currículos ocasionou lacunas na preparação em nível de graduação e, conseqüentemente, na atuação do licenciado em Educação Física, nas escolas e em outros setores sociais. No caso da escola, sobretudo, se considerada a precariedade da Educação brasileira como um todo.

O processo de desvalorização, os índices elevados de fracasso escolar ligados à repetência, analfabetismo e evasão, entre outros motivos de ordem política, levaram a que, em 2002, o Ministério da Educação, após processo de debates e elaborações, fizesse valer as novas Resoluções: n.º. 01 e n.º. 02/2002 que

determinaram, como já escrito aqui, que os cursos de licenciatura brasileiros se voltassem exclusivamente para a formação de educadores. (BRASIL, 2002)

No caso da formação de licenciados para a atuação com o lazer e a educação, em aulas de Educação Física na Educação Básica, a afirmação de Marcellino (1989) é salutar quando este se apoiou na expressão “furto do lúdico”, pois esta ajuda na objetivação e direcionamento dos estudos, já que concordamos que tal expressão exacerba um fenômeno social que se desenvolve, dissemina-se ou articula-se a outros fenômenos no meio sociocultural, de valorização das obrigações, do controle rigoroso do tempo e conseqüentemente da rigidez e disciplina no comportamento, em todas as fases de vida, por conta do contexto sócio-histórico e que o autor alerta que não pode ocorrer, sobretudo, na infância, por ser esta, uma fase de construção do “alicerce” do “humano”, da personalidade, do “ser” no mundo.

Começando pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o lazer é expresso como direito assegurado pela família, sociedade em geral e poder público, devendo os municípios estimular e facilitar a promoção de programas culturais com foco no lazer voltados à infância e juventude. (PINTO, 2008, p. 89).

A Educação Física, pela proximidade que possui com o componente lúdico da cultura, pode, por meio dos licenciados, se bem preparados, interferir com o lazer na educação de crianças e adolescentes, sendo também necessária a criação da cultura da educação para o lazer. (CAMARGO, 1998).

Marcellino (1990, p. 32) considerou que “é possível entender o componente lúdico da cultura com possibilidade de se manifestar concretamente, enquanto produto e processo, num campo específico de atividade – o lazer”.

Deve-se levar em conta ainda, que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são de-

envolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu “faz-de-conta”, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer (MARCELLINO, 1990, p. 37).

Portanto, o lazer está imerso no meio social, e sua vivência prescinde de uma educação para o lazer, que deve ter início na Educação Infantil, momento no qual as crianças serão estimuladas à intensa vivência do lúdico. Para isso, Isayama (2003, p. 62) aponta como fundamental que a intervenção dos profissionais da Educação Física necessita de “conhecimentos específicos sobre o lazer ou relacionados a ele, tais como a recreação, o lúdico, o prazer, etc.” pois, a partir daí, terá uma visão mais ampliada do seu contexto sociocultural e do duplo aspecto educativo do lazer enquanto veículo e objeto de educação, contribuindo para que as crianças se desenvolvam, assumindo mais criticidade quanto à ordem vigente, superando, assim, a “perspectiva tradicional de lazer”, que se caracteriza por contribuir e reforçar os valores da ideologia dominante, construídas a partir de práticas tradicionais, entre elas as recreacionistas, que não possibilitam envolvimento crítico, criativo e consciente dos participantes (ISAYAMA, 2003, p. 68-69).

Silva e Monteiro (2009), ao pesquisarem estudantes do Ensino Médio, concluíram que o período preparatório para a vida adulta tem tirado dos adolescentes a oportunidade de vivenciarem o lúdico na escola. Os alunos quase não participavam das aulas de Educação Física, e a escola não proporcionava tempo disponível, nem estimulava a convivência descontraída entre os grupos. No estudo avançou-se, entre outros aspectos, na compreensão da necessidade urgente de se estabelecer um vínculo da Educação Física com a educação para e pelo lazer, pois esta aproximação serviria para a utilização da expressão corporal como manifestação da linguagem, que, no âmbito do lazer, contribuiria para a compreensão social por meio de reflexões sobre o lazer, tanto do seu teor educativo, propositivo e do aspecto político. (FRANÇA, 1999).

Mas, a formação profissional em Educação Física não tem sido suficiente para se romper com a formação tradicional neste nível de ensino (preparação para o vestibular ou mercado de trabalho). No caso da Educação Física, ela poderia propiciar a base necessária para que os alunos buscassem o lazer de forma qualificada, no tempo disponível e pudessem jogar e ser lúdicos.

Oliver (1999) apoia esta concepção, descrevendo o lúdico como sendo:

...a alegria, a espontaneidade, a referência não aos parâmetros da racionalidade, mas a uma lógica diferente: a lógica de ser feliz agora, do construir o futuro (e não preparar-se para o dia em que ele despencará sobre nossas cabeças), do resolver o velho e construir o novo, da nova utopia, a “ordem amorosa”... (OLIVER, 1999, p. 21)

Silva e Monteiro (2009) se sustentaram nos estudos de Oliver (1999), que classificou estas atividades em: lazer educativo, lazer complementar e lazer cansativo, todos com características utilitaristas e de obrigatoriedade.

Para Oliver (1999), também, o lúdico pode e deve ser considerado a partir de cinco aspectos fundamentais:

O lúdico como fim e não como meio: ele não é o meio para se atingir objetivos, mas sim seu objetivo é a vivência do prazer;

O lúdico é espontâneo: atividades que se opõem de obrigação ou imposição na qual prazer e dever não se encontram nem no infinito;

O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade: ele não se relaciona com a realidade, pode aprofundar-se no prazer de fruição;

O lúdico se baseia na atualidade: o tempo do lúdico é o presente e não o futuro inexistente; e

O lúdico privilegia a criatividade, a inventividade, e a imaginação: não aceita regras e preserva-se na utilização do novo e não do velho caminho já trilhado. (OLIVER, 1999, p. 21-22).

O professor de Educação Física, ciente desses aspectos, tem melhores condições para romper com o senso comum e materializar o que preveem os artigos 58 e 59 do Capítulo IV, que têm como título: “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (SILVA; MONTEIRO, 2009, p. 34).

Ainda que se tenham realizado estudos sobre as necessidades humanas e os objetivos da Educação Básica numa sociedade de classes, é fato que pouco se tem avançado em termos de políticas públicas educacionais. Para Libâneo et al. (2007), há que se considerar o aspecto democrático da Educação no Brasil, tomando como referência uma sociedade com modelo neoliberal, na qual os valores de mercado cada vez mais estão norteando as políticas.

Assim, temos um quadro no qual os estudos ficam de um lado e as políticas de outro, pouco interferindo as segundas.

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo

e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo de vida moderna... (LIBÂNEO et al., 2007, p. 111-112).

Os adolescentes das classes mais empobrecidas são preparados e encaminhados para o mundo do trabalho desde que ingressam para a escola pública; já os adolescentes mais favorecidos, desde pequenos, desenvolvem-se por meio de uma educação que os levem o mais adiante possível na escala social, o que derruba a ideia das aptidões naturais, nas quais o neoliberalismo assentou suas bases. A partir dela, cada um “luta” com suas próprias capacidades e desenvolvimento de habilidades para alcançar seu espaço na estrutura social.

Se na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais, onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo? (GATTI, 2008, p. 63).

Tendo em vista o quadro exposto até o momento, a seguir serão abordados dados de pesquisa documental.

3 - Formação Profissional de Licenciados em Universidades Públicas Paulistas

A pesquisa com abordagem qualitativa partiu do senso comum, pois, segundo Alves (1996), compreendendo-o poder-se-á entender a ciência com mais facilidade; por isso os problemas emergentes da realidade empírica, ou do senso comum originarão produções científicas, explicações mais aproximadas da realidade historicamente construída, portanto móvel.

Entende-se ser predominantemente qualitativa por trabalhar com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1999, p. 21-22). Quando se opta pela abordagem quali-quantitativa, está-se conferindo um caráter de complementaridade e não de oposição ou dicotomia. (MINAYO, 1999).

Assim, repudia-se uma abordagem puramente assentada no positivismo ou naturalismo da ciência para adoção de uma postura que se preocupa mais em qualificar do que quantificar, compreender e explicar as instituições e ações humanas neste momento histórico.

Documentos foram coletados nas unidades da UNESP (Câmpus de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro), na UNICAMP – Campinas (Faculdade de Educação Física) e na USP – São Paulo (Escola de Educação Física e Esportes), em 2012.

A análise dos dados contou com três partes, que, segundo Bardin (1977), citado por Gil (1999), podem ser classificadas como: pré-análise, exploração do material e tratamento de dados, interferência e interpretação.

A pré-análise é a primeira fase; caracteriza-se pelo primeiro contato com os documentos com posterior escolha dos documentos, no caso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, preparando o material para a análise.

A exploração do material é a fase longa, na qual o pesquisador sistematiza as decisões tomadas na pré-análise.

Por fim, tem-se o tratamento dos dados, a interferência e a interpretação que têm como objetivo tornar os dados significativos e válidos. (GIL, 1999).

O pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo procura um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa ser desvendado.

As categorias de análise foram: identificação da IES, caracterização do curso, tempo/duração do curso, organização curricular, análise perante as Diretrizes Curriculares e objetivo/perfil do aluno egresso.

A partir dos dados apresentados, resultantes das pesquisas documentais realizadas e de todos os estudos teóricos, compreende-se que dois cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Paulistas proporcionam aos discentes melhores condições em sua formação básica de atuar com o lúdico, o jogo e o lazer – educação na educação escolarizada. Estes cursos, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Câmpus de Bauru e da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação Física, vislumbram oferecer uma formação direcionada para a escola.

No caso do curso da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Câmpus de Bauru, o enfoque é ainda mais definido, haja vista ter o oferecimento apenas do curso de licenciatura, não havendo o curso de bacharelado em seu catálogo de cursos, no momento da coleta de dados, não havendo forma híbrida de formação na ocasião.

Já em relação ao curso da Universidade Estadual de Campinas, com exceção de apenas uma disciplina, que se volta para a formação do bacharel, as demais estão relacionadas ao lazer - educação e alocadas no núcleo comum dos dois cursos, como conhecimentos essenciais à compreensão dos fenômenos jogo e lazer.

O curso da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Câmpus de Rio Claro, possui disciplinas que abordam o objeto de estudo desta pesquisa; porém, pertencem ao núcleo comum do curso, e não fica clara a relação mais intrínseca com o lazer - educação e a escola. Entretanto, há pela formatação curricular possibilidades de se atuar com tais conhecimentos por meio das práticas como componentes curriculares – eixos norteadores.

Em se tratando do curso da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Presidente Prudente, há uma disciplina voltada para

o objeto, mas esta não tem em seu ementário e bibliografia elementos que demonstrem o lazer - educação.

O curso da Universidade de São Paulo – USP - Faculdade de Educação Física e Esportes - não possui em sua organização curricular nenhuma disciplina que abrange o lúdico, o jogo, ou o lazer; portanto, depende-se que conhecimentos sobre o lazer – educação não são proporcionados aos discentes.

4 – Considerações Finais

Uma sociedade marcada por diversidades socioculturais políticas e econômicas teve e tem dificuldades na implementação de políticas educacionais com enfoque na formação do ser humano, que, entre outras coisas, trabalha e deve se realizar através do trabalho, mas nunca unicamente; e também não deve ter o trabalho enquanto atividade alienante, escravizante e impossibilitadora do usufruto de uma vida que chamaremos “plena” ou com liberdade, ou ainda, uma “vida vivida” com consciência.

Pretendendo-se que o lazer não constitua apenas a oportunidade de recuperação da força de trabalho ou que possa ser caracterizado como instância de consumo alienado ou “válvula de escape”, que ajude a manter o quadro social injusto... (MARCELLINO, 2008, p. 12).

Diante da pesquisa realizada nos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais Paulistas e nos estudos sobre o lúdico, o jogo, o lazer e a educação para crianças, o que se verificou a partir das reflexões realizadas é que o potencial existente é de grande dimensão e se encontra “reprimido”, uma vez que falta ainda qualificação profissional em Educação Física para atuação com o lazer na Educação Básica. Este quadro também depende de políticas setoriais com essa finalidade, no lazer, na educação superior em cursos de licenciaturas e cursos de bacharelados, de forma suficientemente adequada para as urgentes necessidades sociais das crianças, adolescentes e jovens bra-

sileiros para direcionarem melhor suas vidas, seus gostos, aptidões e sentidos, por intermédio da escola e também fora dela, por meio de ações sistematizadas profissionalmente.

Também se constatou que há necessidade de um conjunto de interferências acadêmico-profissionais que acelerem o processo de conhecimento do lazer e que se faça na formação no Ensino Superior de forma mais aprofundada e também por meio de políticas públicas abordadas de forma indissociada, havendo um intenso movimento de valorização da Educação no Estado de São Paulo, rompendo gradativamente com o processo de educação instrumentalizadora para o trabalho, embora na Educação Básica, as políticas neoliberais se assentem no aligeiramento dos processos formativos e, conseqüentemente, na sua superficialização.

A Educação para o lazer deve estar na pauta da Educação Física na Educação Básica, quando, nas aulas, pode-se proporcionar a vivência do lazer-educação e o entendimento dele, bem como do tempo social, da atitude para o lazer, da vivência do lúdico, desde a Educação Infantil, em que ainda o licenciado possui restrições para atuar e o lúdico é essencial por ser a forma de acesso ao conhecimento sobre o mundo.

O lazer-educação em cursos de licenciatura precisa ser mais bem disseminado nas Instituições de Ensino Superior na formação básica, pois, do contrário, cria restrições que advêm do processo formativo, quanto ao seu entendimento e preconceitos comuns aos verificados no ambiente não-acadêmico.

Nesse sentido, a formação de licenciados em Educação Física deve proporcionar um currículo que contemple a temática do lúdico, do jogo e do lazer-educação de forma consistente e outras formas como a iniciação científica, do envolvimento em projetos de extensão, bem como em grupos de estudos e de pesquisas que estimulem o acadêmico para desenvolverem pesquisas que venham se consubstanciar em conhecimentos para a Educação Básica, inclusive que favoreçam o desenvolvimento de materiais didáticos e pesquisas para alijerarem as práticas docentes. Além disso, verificou-se que, nas universidades

paulistas, nos cursos pesquisados, havia carência de docentes pesquisadores do lazer-educação, necessitando de ampliação dos quadros.

Em tempos de urgências na solução de problemas educacionais e de implementação de escolas com funcionamento em tempo integral, os licenciados em Educação Física poderão contribuir para o desenvolvimento dos discentes, mas a formação básica em curso de licenciatura tem que focar estudos sobre o lúdico, o jogo e o lazer. Há necessidade de se considerar a produção científica sobre a infância e a criança.

Referências

ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: ARS, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 01, de 18 de fevereiro de 2002a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 02, de 19 de fevereiro de 2002b. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n 07, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção1, p. 18.

_____. Congresso. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CAMARGO, L. O. de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

FUMES, D.; FUMES, B.; SILVA, L. F. da. **Ludicidade, desenvolvimento humano e educação**. Anais do 5 Congresso de Extensão Universitária da UNESP. Águas de Lindóia, São Paulo, 2009.

_____. **Investigação da cultura de jogos tradicionais de crianças de um projeto de pesquisa e extensão**. In: Zanata, E. M. et. al (Orgs.). Formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FRANÇA, T. L de. **Educação para e pelo lazer**. In: MARCELLINO, N.C. (Org.) Lúdico, Educação e Educação Física. Ijuí : UNIJUÍ, 1999.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril. 2008.

GIL, J. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Vozes, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISAYAMA, H. F. O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e desenvolvi-**

mento de pessoal em lazer e esporte. Campinas: Papirus, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis.** São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia.** In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Org.). **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 2010.

_____. (Org.). **Políticas públicas de lazer.** Campinas: Alínea, 2008.

MINAYO, M. C. D S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVER, G. G. de F. **Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer.** In: ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

PINTO, L. M. S. M. **Políticas públicas de lazer no Brasil: uma história a contar.** In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer.** Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, L. F.; MONTEIRO, F. de L. **Lazer-educação e educação para o lazer no ensino médio.** Anais do Seminário Lazer em Debate. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

_____. **Investigação da cultura de jogos tradicionais de crianças de um projeto de pesquisa e extensão em lazer – educação.** Anais do II CBE – Congresso Brasileiro de Educação – FC/UNESP. Bauru, São Paulo, 2009.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



MEMÓRIAS DAS *CLASSES ESPECIAIS*: UM ESTUDO HISTÓRICO DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcos Jorge¹
Flavia Camila Barros²

1 - Introdução

A educação ofertada aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) no cenário educacional brasileiro sempre apresentou falhas consideráveis, ora com a falta de profissionais capacitados, ora com instituições em situações precárias, ou com políticas públicas que, infelizmente não dão conta de proporcionar aos educandos especiais uma formação igualitária e digna. A LDB 9394/96, em seu Art. 58, prevê que os PNEE deverão estudar em instituições de ensino regular, tendo à disposição, sempre que necessário, serviços de apoio especializado (BRANDÃO, 2005).

As escolas e classes especiais somente serão utilizadas em casos específicos, quando o educando não possuir condições mínimas de integração em salas regulares. Neste cenário, o portador passa a conviver com a inexperiência dos professores, que, em sua grande maioria, despreparados para atuarem com os educandos, tratam-nos de forma diferenciada, visando apenas ao seu envolvimento parcial na escola regular, da qual ele utiliza o espaço, porém, não da mesma forma que um educando “dito normal”. Sua permanência nas classes

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina – UEL- PR.

regulares passa a ser observada como um benefício que a sociedade proporciona ao educando, eo processo de ensino aprendizagem passa a ser visto com um tratamento assistencialista que visa apenas integrar de forma parcial o PNEE, uma vez que a grande maioria das escolas regulares que recebem o educando não possui a estrutura adequada para atendê-lo e visa apenas à interação social.

As limitações existentes nos espaços físicos das escolas, a falta de materiais didáticos e de apoio para a adequação das práticas pedagógicas, a falta de uma maior compreensão da lei, a discriminação enfrentada pelos PNEE e suas famílias e outros diversos fatores justificam as motivações desta pesquisa.

Temos como pressuposto principal a busca pelos caminhos históricos percorridos pela educação inclusiva, pois não se pode agir sobre o presente sem conhecer o passado, que é fundamental à pesquisa, um embasamento teórico para a prática docente e de suma importância para a problematização da realidade.

A inclusão dos PNEE na rede regular de ensino não afeta apenas o educando e sua família, mas a sociedade como um todo, que, por falta de conhecimento, ainda sustenta o preconceito arcaico de que o PNEE é uma pessoa incapaz, que deve ficar segregado do convívio social.

No bojo desta nova regulamentação, encontram-se os professores que atuam ou atuaram no ensino fundamental dessas escolas regulares e agora se veem com mais uma responsabilidade, a de ensinar educandos que necessitam de atenção e de práticas pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo, que podem variar de acordo com a especificidade de cada um.

É a partir desses conflitos e dificuldades que nossa pesquisa se coloca, resgatando as lembranças e memórias de uma professora pioneira no trabalho com PNEE, na rede pública da cidade de Londrina. Por meio do seu depoimento, tentaremos problematizar os primórdios da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Londrina.

Utilizaremos do aporte da História Oral que, em nosso entendimento, seria uma metodologia capaz de abranger as especificidades e subjetividades vividas no cotidiano da professora, envolvida no processo de inclusão.

2 - Método

O presente trabalho tem como fonte principal as memórias de uma professora que atuou na 1ª classe regular que recebeu alunos de inclusão na rede municipal de Londrina, através de seus relatos pretende-se então traçar um panorama histórico dos primeiros momentos de constituição das práticas pedagógicas, em situação de ensino oficial, em relação aos portadores de necessidades especiais.

A importância do relato insere-se numa preocupação em buscar novas fontes para registrar a história da educação local, bem como, estar coetâneo ao movimento de renovação metodológica do campo disciplinar da História que busca novos objetos, novos problemas e novas fontes, no caso da história da educação, para além dos arquivos escolares temos que: “a memória dos educadores oferecem relevantes possibilidades para captar as diferentes nuances de práticas concretas, de especificidades dos processos educativos, do cotidiano na trajetória histórica das escolas”. (LUPORINI, 2004, p. 213).

Traz-nos assim, a necessidade de utilizarmos uma metodologia que dê conta de abranger as especificidades e subjetividades do nosso colaborador; porém, a metodologia, neste contexto, não deve ser compreendida como algo rígido que contenha um modo de fazer, um modelo, e sim como uma contribuição necessária ao estudo neste sentido;

...a metodologia seria a reflexão sobre o caminho ou caminhos seguidos pelos cientistas em seu trabalho, nas diversas fases da proposição da pesquisa e de sua realização; em lugar de estar orientada por normas ou valores ideais, estaria orientada pela própria práxis, pela ação do cientista sobre a realidade (QUEIROZ, 1991, p. 27).

A história oral é composta por depoimentos, relatos e histórias de vida; por isso, no que tange ao presente trabalho, ela se coloca como necessária para a pesquisa, pois se constitui como uma ferramenta primordial à problematiza-

ção de pontos importantes no atual contexto da discussão em torno do PNEE e a escola regular, de acordo com Thompson (1992, p. 29): “enfocar as raízes históricas de alguma preocupação contemporânea, demonstrará muito bem a importância do estudo histórico para o meio ambiente imediato”.

Introduzida no Brasil por volta dos anos 70, a história oral encontra-se muito ligada aos registros de lutas e movimentos sociais.

É principalmente utilizada pelas disciplinas das áreas humanas e da saúde, que têm em suas bases de estudos e pesquisas a complexidade do ser humano.

A Psicologia e as Ciências Sociais foram as primeiras a usar esta metodologia, cujo objetivo é relatar, por meio de depoimentos pessoais, fragmentos da história antes encobertos, suscitando a criação de novos documentos que possibilitem mudanças nas atuais leituras ou compreensões dos problemas sociais.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre as classes sociais e entre gerações. (THOMPSON, 1992, p. 44).

O trabalho do historiador que utiliza a história oral como metodologia não pode se esgotar simplesmente na coleta e no armazenamento dos registros e relatos narrados pelos colaboradores da pesquisa; é necessário que, por meio de um plano de atividades coordenadas, ele possa transcrever os relatos, buscando uma reflexão que possibilite a criação de documentos ou fontes que irá proporcionar mudanças, pois a história oral é:

usada para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre

uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva [...] é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas [...] é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados e transformados em textos escritos. (MEIHY, 1996b, p. 13-14).

Por se fundamentar em memórias de pessoas e de grupos, a transcrição e a análise desses relatos, para a criação de documentos, devem acontecer sem conceitos predeterminados, julgamentos, ou busca de verdades absolutas, pois

Não existe verdade e mentira em história oral o que se busca são experiências pessoais resgatadas na memória que pode falhar ou simplesmente ocultar ou modificar detalhes do passado que no momento o entrevistado acredita não ser importante. O objetivo central da coleta de depoimentos não se esgota na busca da verdade e sim na da experiência. (MEIHY, 1996b, p. 49).

A história oral possui, em sua essência, a característica de registrar as experiências pessoais e falas de seus sujeitos de pesquisa; porém, isso não ocorre de modo rígido e sim, flexível, podendo variar de acordo com as necessidades do pesquisador, que pode lançar mão de trabalhar com:

relato oral de vida, quando é solicitado ao narrador que aborde, de modo mais especial, determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição, mas o entrevistado sabe o interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos. Depoimentos orais, quando se busca obter dados informativos e factuais, assim como o testemunho do entrevistado sobre sua vivência em determinada situações, ou a participação em determinadas instituições que se quer estudar. (MEIHY, 1996a, p. 34-35).

Porém, independentemente do modo como será realizada a coleta desses testemunhos, a todo tempo, o historiador deve ter clareza do objetivo de sua pesquisa; desta forma, ele poderá delimitar qual a relevância dessa busca em seu trabalho, possibilitando o direcionamento do colaborador da pesquisa para os fatos que irá clarear os próximos passos de sua investigação. Cada indivíduo trará o seu olhar sobre a realidade questionada. Cabe, portanto, ao historiador analisar tais relatos pautados em critérios relevantes ao seu tema de investigação, pois “toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. Nunca [em nenhuma ciência,] a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível.” (BLOCH, 2001, p. 79).

Este direcionamento possibilitará ao investigador formular um roteiro que conseguirá abranger os principais pontos que se fará presente em sua pesquisa, possibilitando a analogia dos testemunhos e dos temas propostos. Na coleta dos testemunhos, os fatos relatados de experiências vividas e até mesmo os gestos expressados pelos sujeitos de pesquisa fazem parte de um todo que se relaciona entre si e fornece dados imprescindíveis ao historiador, por isso, a importância de se formular perguntas adequadas que

seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. [...] Tudo o que o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca pode e deve informar sobre ele. (BLOCH, 2001, p. 79).

Partindo desse pressuposto, supõe-se que o investigador conheça as motivações e os elementos essenciais que compõem a sua pesquisa e tenha a sensibilidade de analisar os fatos de acordo com a realidade no qual o colaborador da pesquisa estava envolvido, pois, na visão de Bloch (2001, p. 107), “[...] seu testemunho [, como tantos outros,] informa não sobre o que ele viu na realidade, mas sobre o que, em sua época, era estimado natural ver”.

Ao relatar sobre a inserção dos PNEE nas primeiras salas de inclusão de Londrina, espera-se que as professoras consigam rememorar como ocorreram

os processos, quais as principais dificuldades enfrentadas, se houve desenvolvimento dos alunos e como contribuíram para este desenvolvimento. Contudo, ao trazer tais relatos, elas estarão se transportando ao passado através de suas memórias, em que sua realidade será revivida por meio de nossa pesquisa. Farias enfatiza que “uma das principais características da história oral é que a testemunha reconstrói o passado à sua maneira e em função de seu presente. O que ela relata é a sua percepção do que viveu no passado. Fala hoje sobre ontem” (FARIAS, 1996, p. 167).

3 - Apresentando o relato das memórias

A experiência vivenciada pela professora em questão ocorreu em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, no município de Londrina, no ano de 1996. No entanto, ficou nítido que a sua preocupação e o seu envolvimento profissional com o atendimento aos alunos PNEE possuía raízes ainda mais antigas. Segundo a professora, seu trabalho teve início

na zona rural em Laranjeiras do Sul, e lá desde que eu comecei no último ano do magistério meu trabalho profissional, e eu me preocupava muito com as crianças assim que tinham dois três anos que não passavam, e ficavam retidos, porque na época era retenção, eu trabalhei com a criança portadora de deficiência desde 1975.

Durante toda a entrevista, irão emergir uma diversidade de informações imprescindíveis para a análise e a compreensão deste processo de inclusão, momentos nos quais ficaram nítidos os sentimentos de luta, as raízes históricas da educação dos PNEE, as emoções vivenciadas, os preconceitos, as realizações, as frustrações, que marcaram este cotidiano complexo.

A professora irá nos relatar seu processo inicial de trabalho com a inclusão que, segundo ela, teve início na cidade de Laranjeiras do Sul e também sua experiência em sala de aula, na cidade de Londrina. Por este motivo, iremos

delimitar a análise da nossa entrevista em duas grandes categorias: Processo Histórico, Cotidiano e Dinâmica em sala de aula.

Na categoria Processo Histórico, irão emergir duas subcategorias: *Processo histórico na Cidade de Laranjeiras* e *Processo histórico na Cidade de Londrina*.

Na subcategoria *Processo histórico na cidade de Laranjeiras*, a professora inicia seu relato, falando sobre a experiência propulsora que deu origem ao seu trabalho com a inclusão:

eu trabalhava em Laranjeiras do Sul como diretora e aí o vice-prefeito da cidade descobriu que eu tinha esta mania de ficar procurando e resolvendo os problemas das crianças com dificuldades né, mas muitos anos atrás isso foi em 1972, 73 por ai, aí eles me convidaram para fazer um curso, porque a filha do vice prefeito tinha várias deficiências né, e ele não conseguiu internar em lugar nenhum não conseguiu colocar né, e ai através desse curso nós fundamos a APAE em Laranjeiras.

No decorrer do relato, a professora nos apresenta detalhadamente os objetivos deste trabalho que ela desenvolveu:

em Laranjeira foi tirar as crianças de dentro de casa, porque naquela época existia rejeição mesmo, nós levamos uma aluna para a APAE que vivia numa casinha de boneca, uma que vivia no porão de uma casa, e outro que a mãe escondia foram morar no sítio e tal para ninguém ver, então a gente começou a fazer o trabalho também que foi na época na cidade um trabalho de inclusão.

Nesta fala da professora, é possível observar traços da origem histórica de segregação e exclusão que os portadores de necessidades especiais enfrentam. Segundo Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 18), esta herança “ainda hoje, tem fundamentado a práxis do homem atual”, pois, durante todo processo histórico, a cena descrita acima pela professora infelizmente foi e ainda é algo bastante

corriqueiro no cotidiano da sociedade que compreende as pessoas portadoras de necessidades especiais como

improdutivas, inúteis e incapazes, sendo tomadas como um fardo ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência. (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 17-18).

A professora nos fala, também, sobre as dificuldades sentidas durante seu trabalho de implantação da APAE na cidade de Laranjeira, pois segundo ela,

às vezes não aceitavam nem a gente na casa, no começo não foi nada fácil não, dizer pra você que foi fácil não foi, foi um trabalho árduo, foi um trabalho insistente, quando as crianças começaram a chegar à gente começava a fazer um trabalho bem simplesinho mesmo, alimentação, a higiene, na própria APAE.

Durante esta fala, perguntamos a ela a quais fatores primordiais ela atribuía este bloqueio da família e se a falta de informação era um obstáculo para o acesso a estas crianças que se encontravam segregadas do convívio social:

Falta de informação e medo, porque você tem um filho o filho é diferente do outro, tem o preconceito, o medo, a insegurança, porque a pessoa não tem a informação, ela não tem também uma formação, uma educação para entender tudo isso, né.

Outro fator relevante que contribui para este bloqueio é a influência do conhecimento de senso comum presente na sociedade, família e comunidade escolar, que, segundo Saviani (1991, p. 22) pode ser reconhecido como a palavra *doxa* de origem grega que “significa opinião, isto é, o saber próprio do senso co-

num, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro”.

Baseados nesses conhecimentos de senso comum, as próprias famílias, por vezes, expressam a falta de compreensão deste fenômeno e acabavam julgando a situação de forma pejorativa, acreditando que ter um filho portador de necessidades especiais era um

castigo de Deus, eu fui castigada qual é o meu o pecado, a gente tinha que trabalhar na vida religiosa dessas pessoas para mostrar que não, que Deus não castiga ninguém que Deus era amor né.

Porém, em meio à falta de informações e a tantas dificuldades, ela fala da importância das contribuições que encontrou na cidade, afirmando que esta ajuda surgia

de vários sujeitos, até sacerdotes, pessoas evangélicas, tudo trabalhando nessa questão, Deus é amor e Deus ama a todos independente se tem uma deficiência ou não tem, né.

Presente na narrativa de forma concomitante às falas descritas acima, apresentaremos, neste ponto, a análise da subcategoria *Processo histórico na cidade de Londrina*, a qual segundo a professora se iniciou quando

vim para Londrina fiz minha faculdade e já trabalhava na escola municipal, e aí uma professora falou para mim você está sempre lutando pelas crianças que apresentam dificuldades na sala de aula, porque você não vai fazer um pós-graduação na UEL.

Assim como na subcategoria *Processo histórico da cidade de Laranjeira do Sul*, encontramos, também, nesta subcategoria, um trabalho específico que deu origem ao empenho e trajetória profissional da professora na cidade de Londrina. Esse trabalho foi composto por sua vivência em sala de aula e, na

monografia apresentada na conclusão do curso de especialização em educação especial, no relato a seguir, poderão ser observadas as dificuldades e desafios enfrentados neste trabalho:

era assim muito difícil porque as pessoas achavam que não ia dar certo [...] apavorou um pouco os colegas de trabalho, porque eles já ouviam falar na inclusão e tinham medo, como a gente vai trabalhar com o portador?

Completando seu relato sobre as dificuldades, a professora ressaltou que sua grande luta sempre foi na direção de oferecer a este aluno uma igualdade no atendimento. Ela acreditava na

necessidade de atender este aluno já que, “é aluno matriculado na nossa escola, então a gente não podia tá deixando ele ficar reprovando, reprovando, fica retendo ele todo ano”.

Entretanto, enfrentar essa luta trouxe momentos árduos com os quais ela teve que romper com várias barreiras, pois, devido ao contexto histórico de segregação dos PNEE, as pessoas ainda tinham a concepção de que o melhor lugar para ensiná-los era a escola especial, então, surgia um caso de

aluno com necessidade, vamos mandar para a escola especial e não queriam que ficassem na rede pública no ensino regular, e a minha luta é que estes alunos podem e devem ficar no ensino regular, porque a interação dele é totalmente diferente.

Com o intuito de concluir a análise das subcategorias do processo histórico, acreditamos ser possível buscar na entrevista um ponto análogo entre os dois períodos, o que nos remete a uma lembrança pessoal da professora bastante positiva, que demonstra um novo otimismo para a proposta de efetivação da

inclusão. De acordo com este relato, os avanços vinham ocorrendo mesmo que de forma tímida:

na minha época quando eu comecei minha vida profissional, falava assim: este é cabeça dura não aprende mesmo, esse menino é bobo ele não vai aprender nunca, hoje eu vejo que não, todos tem direito a educação e alguma coisa eles vão aprender, então a minha visão na educação mudou muito.

A segunda grande categoria separada para a análise nos trará minuciosos detalhes do cotidiano e da dinâmica em sala, de como era o trabalho pedagógico com este aluno, da importância de sua interação com o outro, do confronto com a família, do apoio recebido da comunidade escolar. Toda essa vivência nos levará à verdadeira reflexão sobre o conceito de educação inclusiva, que, segundo Glat e Blanco (2007, p. 32),

é um processo *progressivo e contínuo de absorção* do aluno com necessidades educacionais especiais pela escolar regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional.

Para que a educação inclusiva se efetive de maneira satisfatória, é primordial que os professores estejam empenhados neste processo, pois são eles que atuarão de forma direta com os alunos PNEE em classes regulares. Ao ser questionada sobre o papel do professor ela nos explicou que

o professor tem que ter conhecimento, ele tem que ter uma equipe psico-pedagógica que ajude, mais o professor tem que abraçar a causa, se o professor não abraçar a causa para trabalhar com a inclusão não vai dar certo, ele vai trabalhar com a família, ele vai trabalhar com a própria escola, e ele vai mostrar os resultados para

seus colegas e quem não acredita na inclusão passa a acreditar por causa do testemunho daquele professor.

Neste sentido, podemos compartilhar com Santiago (2007, p. 268) a reflexão do papel do professor e de duas possíveis

posturas frente à política de inclusão educacional: uma primeira, onde o professor se coloca na posição de *refém* do processo, e a segunda, onde o professor assume a *autoria* do fazer pedagógico.

Segundo Santiago (2007), a educação inclusiva busca professores autônomos que sejam capazes de reformular suas práticas pedagógicas, visando sempre suprir as necessidades de seus alunos, procurando re-significar os conteúdos. É um professor que confia em seu trabalho e nas qualidades de seus alunos; é um professor que; “[...] diferente do professor refém, não cria estigmas nos seus alunos, não legitima preconceitos, não discrimina ninguém do ato de aprender porque acredita em todos os alunos.” (SANTIAGO, 2007, p. 269).

Por acreditar neste perfil autônomo de professor, nossa professora demonstrava a todo o momento, a sua paixão pelo trabalho com a inclusão:

eu amava o trabalho eu falava de uma maneira assim que eu empolgava as pessoas, porque eu abracei esta causa com muito carinho.

Mas, alerta-nos, também, que este professor não passa a existir da noite para o dia, ele é um processo de formação constante, de busca por teorias que possibilitem uma reflexão sobre o exercício docente. Segundo a professora,

o curso de pedagogia me ajudou muito, mais o curso de pós-graduação, eu acho que eu tinha um pouco da prática, mas a teoria me ajudou muito, eu sempre parabeno o curso da UEL da educação especial, ele é nota... não tem nota para dar muito bom, porque eu recebi todo o apoio no curso.

Após ter abordado a importância da base teórica dos professores, ela nos faz refletir sobre os diversos desafios que os PNEE encontram nas salas de aula, entre eles a rejeição por parte de outros professores que, naquele momento, não estavam empenhadas no processo de inclusão:

ele tinha uma mania assim de mexer a cabeça né, aí a professora falou nossa, este aluno eu não vou saber trabalhar com ele, vou deixar do lado.

Porém, bem longe de apresentar sinais de desânimo, ela nos relatou como sua prática em sala refletiu-se no trabalho da outra professora, fazendo com que sua postura frente àquele desafio se modificasse:

eu tinha o hábito de dizer vamos, né para ele, vamos você é capaz, você vai fazer, você vai acertar, aí quando ele foi para a educação física os alunos começaram, vamos você vai fazer, você vai acertar, você isso, daí quando a professora percebeu que os colegas levavam ele, aí ela falou eu não posso ficar de fora, e daí ela aceitou o aluno e começou o trabalho.

Os desafios enfrentados não surgiram apenas no interior da comunidade escolar; a própria família, a princípio, apresentou diversas objeções ao trabalho:

havia rejeição da mãe né, ela alegava dificuldades de levar, porque tinha filhos menores, as dificuldades financeiras porque não tinha classe especial próxima da casa, ela achava que judiava do filho dela, aquela preocupação de mãe.

As famílias de outros alunos também demonstravam a falta de compreensão deste processo e, por meio de falas explícitas, expressaram essa rejeição:

o meu filho vai estudar nesta sala, eu ouvi muito isso de mães, mas este aluno tá na sua sala, eles tinham medo de que a deficiência do menino passasse para o filho deles, mas com o passar do tempo eles foram vendo que ele não era uma pessoa assim agressiva, então começaram a acreditar. Mas no começo a gente enfrenta esta dificuldade, o medo, será que ela vai só trabalhar com esse aluno e deixar o meu de lado, o meu vai aprender pouco.

Segundo ela, tais falas davam origem a uma série de atitudes preconceituosas que este educando teve que encarar:

a gente percebia sim, por parte de outras pessoas que existia sim o preconceito, ele era diferente né, ele era um aluno que ainda balançava a cabeça né então isso chamava muito a atenção, [...] o pior preconceito é aquilo que eu falei as pessoas elas é, olham o diferente, [...] se você vê uma pessoa andando de muleta ou manca ou tem a perna ou tem uma deficiência motora todo mundo para pra olhar, [...] então esse preconceito é pelo diferente a pessoa tem medo daquela pessoa por ser diferente da outra foge alguns padrões da normalidade né, então a pessoa quando ela tem um filho ou os parentes e tal, eles quando a mãe esta grávida eles esperam um filho perfeito, mas quando vem alguém que foge da normalidade já começa a rejeição, o preconceito, o medo, a insegurança.

Na própria família, o PNEE é desacreditado, não confiam em seu potencial e acreditam que ele nunca irá ter um desenvolvimento cognitivo satisfatório. A professora nos traz uma fala da família que caracteriza esta realidade:

o pai não acreditava no filho, ai eu falei um dia seu filho vai fazer alguma coisa que você vai ver que seu filho é capaz, ele não é capaz de fazer tudo o que o outro faz, mas ele é capaz, ele tem capacidade prá alguma coisa nós vamos capacitá-lo, aí deu uma briga na família e o pai falou para ele assim: Ah, você não vai brincar com

seus irmãos ele era pequenininho, você vai lá no açougue e vai lavar, limpar e tal, e o pai deixou ele lá fazendo o serviço, quando o pai chegou, o pai se surpreendeu vendo o trabalho e a organização dele, porque como na sala eles organizavam, a própria equipe, eles organizavam os cadernos, tudo era organizado por eles, o meu armário não era organizado por mim, por eles, a organização era uma coisa simples, mas que a gente viu o resultado nascendo, e aí o pai veio aqui e falou assim: meu filho é capaz, a senhora estava certa, e a partir desse dia eu consegui o apoio da família. Agente não pode abandonar a família por minuto nenhum.

Sua luta era constante, tanto em sala de aula, como no apoio à família; a todo o momento ela tentava conscientizar os pais de que

ele tem dificuldade, assim como todos nós temos dificuldades você sempre tem dificuldades em alguma coisa, nós não sabemos tudo, ou eu tenho uma deficiência visual, ou eu tenho dificuldade de gravar isso eu tenho dificuldade naquilo.

Com relação ao processo de ensino aprendizagem em sala de aula, a professora relata que, apesar das dificuldades, ela sempre procurou maneiras de contribuir para o desenvolvimento igualitário entre os alunos:

eu trabalhei como se ele fosse igual a todos os outros, eu não fazia diferenciação, a única coisa é que a equipe dele tava interagindo não poderia colocar com alunos que tavam em um nível mais avançado, mas eu colocava crianças do mesmo nível porque daí eles iam discutir igual, iam analisar igual, as palavras, e a escrita né, eu alfabetizei os alunos nessa época com o próprio nome, valorizando o nome de cada um.

Os materiais utilizados nesse processo tinham características bastante distintas, pois, segundo a professora ela própria

confeccionava com os alunos o material, [...] uma época eu fiz a poupança que era do aluno que lesse, então era um trabalho assim muito bom, então o trabalho que foi feito com ele foi um trabalho simples e era confeccionado por eles mesmos, eu procurava assim sempre um livro acessível que todos pudessem usar e que também ele tivesse acesso por que se eu pegasse um material diferenciado eu não estaria trabalhando com ele.

Ela contou, também, com o apoio de outras pessoas no processo, tais como as professoras da especialização que a auxiliavam na confecção desse material e também da própria comunidade escolar. Neste relato, ela trará uma experiência bastante marcante que impulsionou o processo de ensino e aprendizagem:

ele, teve um incentivo muito grande quando eu comecei o ano, com o trabalho. A diretora sempre ia nas salas para dar boas vindas para as crianças, e eu falei para ela: Na minha sala você não vai, e quando você for na sala do lado você fala bem alto para dizer que você está lá, aí nenhuma criança questionou, mas ele questionou, porque a diretora não veio na nossa sala este ano? Eu falei, não sei, nossa ela foi na sala de todo mundo, ela foi na sala da minha prima, ela foi na sala da minha irmã, mas ela não veio na nossa sala, e agora o que a gente vai fazer para que a diretora venha na nossa sala? Eu levei uma semana até que uma criança descobriu que tinha que escrever um bilhete, e aí nós escrevemos, nós levamos três dias para escrever o bilhete, um bilhete simples, que ele pudesse ler este bilhete e ele foi levar o bilhete para a direção, com seus amigos. Eles foram em equipe, o bilhete foi escrito em coletivo, todos copiaram, e o bilhete dele foi levado para a diretora. Aí a diretora devolveu o bilhete para ele levar para a mãe, né, para mostrar, aí ele chegou, a mãe nos contou que ele foi de casa em casa, nos vizinhos, pra ler o bilhete.

Cada dia era um novo desafio; porém, a cada avanço, a professora se sentia mais estimulada a continuar seu trabalho que ia além dos conteúdos sistemáticos aplicados em sala:

Eu tava sempre interagindo ele com outros alunos, mais ou menos do mesmo nível, eu trabalhava muito em equipe com ele, pra que ele não ficasse com maior dificuldade eu tinha um atendimento fora da sala de aula tipo contra turno com ele, pra reforçar aquilo que ele aprendeu durante o dia ou como era a 1ª série, uma letra nova.

Esta interação, na visão da professora, contribuiu não somente para o desenvolvimento do aluno PNEE, mas também para todos os que estavam envolvidos no processo de inclusão:

houve avanços não só para o aluno, mas houve avanços na minha vida, porque você fala a inclusão do portador, mas como que é a sua inclusão, você como pessoa normal na sua igreja, na sua família, será que você às vezes não tem um defeito lá tão ruim que todo mundo acha ruim e você não tenta fazer essa mudança, como é que é a sua inclusão como uma pessoa normal é este o meu questionamento, ele é um portador tá nítido e claro, mas e as nossas deficiências que nós temos na nossa vida e às vezes a gente não procura se incluir ou resolver esse problema.

Outra fala que nos expressa os resultados positivos dessa experiência inclusiva, segundo a professora,

é o fato de que, hoje, este aluno já tá rapazinho, a gente vê a interação dele na sociedade, ele ajuda o pai, hoje ele tá inserindo no mercado de trabalho, ele tá competindo com outras pessoas.

No intuito de concluirmos a entrevista, perguntamos se ela acreditava na real efetivação da inclusão de alunos PNEE em classes regulares de ensino:

Eu acredito muito, eu acredito porque a gente vê, porque se a criança não aprende cem por cento, mas se ela aprender cinquenta por cento e ela ta interagindo com outras crianças, ela vai imitar as outras crianças do nível dela, e ela vai tentar se esforçar também, então eu acredito na inclusão e eu acho que a inclusão tem que acontecer sim.

A partir dessa resposta, perguntamos a quais fatores ela atribuía a responsabilidade da não efetivação real da inclusão:

Quando não acontece, aí falta, por exemplo, o apoio aos professores, a própria direção às vezes não aceita, e às vezes não é o não aceitar, é o medo de às vezes ter um aluno e não saber trabalhar, então eu acho assim, que a culpa não cabe a ninguém, eu acho que nós precisamos trabalhar muito na formação do profissional para que ele perca esse medo, porque o medo vai existir, as angustias vão existir, só que a gente tem que superar isso.

Ao fazer uma retrospectiva sobre o passado vivenciado em sala de aula, ela concluiu que as dificuldades estavam sendo superadas, e a forma de tratamento direcionado aos PNEE se modificou; a inclusão tem encontrado espaço e a segregação, hoje, é vista em proporções bem menores:

Diminuiu muito, eu acho que houve uma grande mudança, porque hoje a gente vê, os professores falam na inclusão [...] hoje o pai vai à sociedade com o filho portador ele não tem mais a vergonha, ele vai ele mostra seu filho.

No entanto, sabemos que, para que a educação inclusiva realmente aconteça de forma satisfatória, serão necessários grandes esforços, não apenas uma mudança no discurso, mas sim uma mudança de postura, frente a esse novo desafio.

4 - Considerações Finais

A elaboração desta pesquisa para nós foi um processo bastante rico, no qual tivemos a oportunidade de desmistificar diversos conceitos que havíamos construído em relação à educação dos PNEE.

A busca pelos referenciais bibliográficos que embasaram a parte teórica da pesquisa foi bastante intensa e nos proporcionou maior clareza sobre os caminhos históricos percorridos pela educação inclusiva, bem como as teorias que fundamentam esta prática.

A pesquisa empírica, que contou com a colaboração de uma professora que atuou na rede municipal de Londrina, também trouxe inúmeros benéficos pessoais, acadêmicos e profissionais.

A oportunidade de realizar esta pesquisa nos proporcionou a reflexão sobre nossa futura prática pedagógica, demonstrando que outros caminhos são possíveis, mas nem sempre fáceis de serem trilhados.

Para além do persistente argumento do “preconceito arraigado” na sociedade brasileira dirigido aos portadores de necessidades especiais, temos que salientar as grandes dificuldades nos âmbitos políticos e legais que se expressam nos muitos entraves para a garantia efetiva da inclusão como um direito inegociável e inalienável, também lutar contra os recorrentes discursos que enfatizam a “falta de estrutura” dos nossos ambientes, privados e públicos, como se essa dimensão não estivesse, de certa forma impregnada do descaso das autoridades responsáveis pela administração pública.

Nossa pesquisa verificou que o início do processo de inclusão de portadores de deficiência no ensino regular de Londrina, por meio das classes espe-

ciais, mesmo com tantas dificuldades, resultou em diversos pontos positivos, tais como o convívio e a socialização de forma harmônica entre os alunos das classes regulares e os PNEE, uma maior conscientização da comunidade local para a questão e um esforço dos segmentos escolares em inserir-se no processo.

O esforço das professoras e da comunidade escolar, que, mesmo sem o apoio e a estrutura necessária buscaram desenvolver novos métodos, materiais e práticas de ensino para que os alunos pudessem compreender os conteúdos, socializar – se junto aos demais e a desmistificação de mitos em relação aos PNEE e a busca de um sentido mais amplo sobre as suas práticas pedagógicas num cenário (de inclusão) que, décadas à frente, iria se consolidar como um item permanente nas políticas públicas de educação.

A partir do trabalho relatado nesta pesquisa, a escola em questão assume a responsabilidade de atender estes alunos de maneira igualitária, possibilitando seu acesso a todas as atividades desenvolvidas nas dependências da escola, o que irá contribuir para a sua inserção futura no mercado de trabalho.

Tais ações resultaram em mudanças positivas também na vida familiar desses alunos, pois, por meio delas, foi possível a aceitação e o estreitamento dos laços afetivos, o que possibilitou a elevação de sua autoestima.

Outro fator relevante observado neste processo foi a conscientização de que todos possuem alguma dificuldade; a necessidade de compreendê-las dentro do contexto em que ocorrem e trabalhar (dentro do âmbito escolar) assumindo uma postura de entendimento sobre os processos de exclusão com a percepção de tratar – se de um processo cultural, socialmente construído e, portanto, possível de superação.

Acreditamos, também, que nossa pesquisa será um ponto de partida para futuros trabalhos, abrindo caminhos para novas discussões que abordem esta temática em nível regional, pois a grande maioria do material analisado conta com referências dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2005.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 15-57.

FARIAS, Ignez Cordeiro de. Os militares e a política. Depoimentos do coronel Paulo Pinto Guedes. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 164-173.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

LUPORINI, Teresa Jussara. Dez anos do histedbr a organização do GT “Campos Gerais do Paraná”. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 209-226.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a.

_____. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996b.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do uso do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. O professor na escola inclusiva: reflexões

sobre a prática pedagógica. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 267-208.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



GEOMETRIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES GEOMÉTRICAS

Nelson Antonio Pirola¹

Evandro Tortora²

Introdução

Este artigo analisa alguns problemas enfrentados no trabalho com a Geometria, mais especificamente, aqueles relacionados com o desenvolvimento de habilidades geométricas na Educação Infantil. O artigo traz referências de alguns estudos sobre esse tema conduzidos no campo da Psicologia da Educação Matemática, como os de Pirola (1995, 2000), Rezi (2001), entre outros.

A Psicologia da Educação Matemática é uma área de investigação interdisciplinar, preocupada em desenvolver pesquisas com o objetivo de compreender os processos de aprendizagem e de ensino da Matemática analisados a partir de referenciais teóricos da Psicologia.

Pesquisas como as de Pirola (1995, 2000) e Alves (1999) desenvolvidas nessa área têm contribuído para a compreensão dos processos de aquisição, processamento, retenção e transferência de informações matemáticas por parte dos alunos e professores em diferentes níveis de escolaridade.

1 Docente do Departamento de Educação da FC/ UNESP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP – Bauru.

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos por grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação, sendo que o PSiem – Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática da Faculdade de Educação da UNICAMP - se destaca pelo volume e pela diversidade de temas investigados. Por exemplo, são realizadas pesquisas sobre Memória (ALVES, 2005), habilidades matemáticas (ALVES, 1999; PIROLA, 2000), atitudes em relação à Matemática (BRITO, 1996; GONCÁLEZ, 2000), formação de conceitos (PIROLA, 1995, 2000) entre muitas outras, e que contribuem com o debate acerca da aprendizagem da Matemática do ponto de vista cognitivo e afetivo.

Um tema abordado em pesquisas na área da Psicologia da Educação Matemática diz respeito ao desenvolvimento do pensamento geométrico, apresentado por estudantes de diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, o abandono do ensino da Geometria na educação básica, enfatizado por Pavanello em 1993, deu origem a muitas pesquisas, como as de Pirola (1995, 2000), Viana (2000, 2005), Rezi (2001), que buscavam compreender o desenvolvimento de alguns componentes do pensamento geométricos por alunos da escola básica. Nesse sentido, as investigações desenvolvidas pelos grupos de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática da UNESP de Bauru – GPPEM - e o PSiem da UNICAMP têm mostrado, entre outras coisas, o quanto é deficitário o ensino da Geometria e o desempenho dos alunos em tarefas envolvendo conceitos geométricos.

Em relação a esse desempenho, as pesquisas corroboram com os resultados obtidos por alunos da escola básica em avaliações governamentais de larga escala, como Prova Brasil e Provinha Brasil.

Dessa forma, percebe-se que o ensino da Matemática escolar tem contribuído pouco para que os alunos desenvolvam, de forma adequada, o pensamento geométrico.

Embora não exista um consenso sobre o que é o pensamento geométrico, podemos dizer que ele é composto de vários componentes que, em seu conjunto, capacitam os indivíduos a resolverem problemas cujas situações são geometrizadas. Entre esses componentes que dão corpo ao pensamento geométrico,

podemos destacar duas, que, a nosso ver, são essenciais para a aprendizagem da Geometria escolar: a percepção espacial e a geométrica. A primeira diz respeito à coordenação dos movimentos do corpo com os da visão e foi estudado amplamente por Del Grande (1990). A segunda se refere a um conjunto de processos psicológicos pelos quais as pessoas reconhecem, organizam, sintetizam e dão significado às sensações e aos estímulos recebidos pelos órgãos dos sentidos (STERNBERG, 2000). O desenvolvimento desses dois componentes propicia às pessoas duas grandes ações: a de movimentação e localização e a de reconhecimento dos atributos, visualização, reconhecimento de propriedades de figuras geométricas planas e espaciais.

Esses dois componentes do pensamento geométrico estão presentes nos currículos de Matemática da Educação Básica que preconizam o seu desenvolvimento desde a Educação Infantil. Entretanto, pesquisas como as de Pirola (1995, 2000) e Moraco (2006) têm mostrado que os alunos terminam a educação básica sem terem desenvolvidos as principais habilidades geométricas, como a representação, a visualização e a identificação de atributos definidores. De forma geral, essas pesquisas destacam problemas e dificuldades envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem da geometria escolar.

2 - O ensino de geometria: algumas dificuldades

Embora as pesquisas sobre os processos de aprendizagem e de ensino avancem no sentido de conhecer melhor como as pessoas aprendem esse conteúdo escolar, parece haver um descompasso entre elas e o que ocorre efetivamente na sala de aula.

Pesquisas como as de Pirola (1995, 2000), Rezi (2001), Viana (2000, 2005) têm mostrado um quadro caótico no que se refere ao desempenho dos alunos na resolução de problemas geométricos. Esse quadro parece não se alterar quando pesquisas dessa natureza são realizadas com professores que também apresentam dificuldades conceituais em relação à Geometria.

Existem muitas dificuldades relacionadas ao ensino da geometria; entre elas, destacamos:

1. Desarticulação entre o conhecimento declarativo e de procedimento: a ênfase do ensino se concentra mais no “como resolver” (conhecimento de procedimento) em detrimento do “o que é” (conhecimento declarativo). Os alunos são capazes de calcular a área do paralelogramo, mas não conseguem defini-lo em termos de seus atributos definidores, exemplos e não exemplos;
2. Dificuldades de utilizar o vocabulário geométrico – Como a ênfase é dada aos procedimentos, os nomes dos atributos definidores não são valorizados. Além disso, o estudo de Moraco (2006) evidenciou um novo olhar sobre essa questão: a interferência do contexto cotidiano sobre o escolar. Quando era solicitado ao aluno que desenhasse um cubo, a maioria dos participantes do gênero masculino desenhava um cilindro, referindo-se a uma peça da bicicleta, de forma cilíndrica, que se chama cubo.
3. Desarticulação do ensino da Geometria com outros campos do saber: Existe pouca conexão do ensino da geometria com aspectos relacionados à natureza, com outras Ciências e com manifestações artísticas produzidas por diferentes culturas. Por exemplo, quando se trabalha o conceito de simetria, poucas vezes (ou nunca) é feito um trabalho utilizando obras de arte.
4. Ausência (ou pouco trabalho) de um trabalho com imagens: Embora os currículos escolares enfatizem a importância de se trabalhar com planificações, vistas de objetos etc., percebe-se que, na sala de aula, pouco se tem feito para que os alunos desenvolvam essa capacidade. Kosslyn (1992) escreveu um artigo intitulado “Capacidade para Trabalhar Mentalmente com Imagens” e, nesse artigo, são mostrados estudos de Shepard e Metzler sobre a rotação mental (giro das figuras de forma mental). Tal capacidade pode ser desenvolvida na escola e é importan-

te para que os alunos compreendam, por exemplo, a planificação dos sólidos geométricos.

5. Ausência de trabalho com as Tecnologias da Informação e Conhecimento: Embora a maioria dos professores reconheça a importância do uso dos *softwares* na aprendizagem da Geometria, a realidade é diferente, pois pouco é feito para utilizar esse recurso no contexto do desenvolvimento das habilidades básicas propostos por Hoffer (1981): visual, verbal, desenho, aplicação e lógica.

De maneira geral, as pesquisas sobre o pensamento geométrico caminham a passos largos na direção de se conhecer como ele se desenvolve por meio do ensino, enquanto o real ensino da geometria na escola básica (caracterizado pela memorização de fórmulas e algoritmos) caminha a passos muito curtos, no sentido de desenvolver os componentes básicos do pensamento geométrico, que são a percepção espacial e a percepção geométrica.

Esses componentes são (ou deveriam ser) desenvolvidos desde a Educação Infantil. Assim, essa etapa da escolaridade é muito importante para o desenvolvimento de habilidades como a de movimentação e localização de pessoas e objetos no mundo físico e a de percepção de figuras geométricas.

3 - Geometria e a Educação Infantil

Antes de as crianças entrarem na escola, muitas noções geométricas são desenvolvidas por meio da interação com os pais e pessoas que estão ao seu redor. De acordo com Pirola (2006, p. 195):

Quando a criança começa a engatinhar, começa a exploração do espaço em que vive: desvia-se dos objetos para não colidir com eles, pega um objeto colocado à sua frente, tenta subir em uma mesinha de centro da sala para pegar objetos sobre ela, ou, seja, as primeiras

noções espaciais começam a ser desenvolvidas a partir das explorações sensoriais dos objetos e dos movimentos que a criança realiza. A fase de exploração sensorial dos objetos bem como a fase de deslocamento em seu meio ambiente são extremamente importantes para que as crianças desenvolvam as primeiras noções de espaço e forma, componentes indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento geométrico.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil parecem corroborar com essa ideia. Esse espaço de exploração sensorial das crianças é o seu espaço perceptivo. Essa fase é importante para que ela desenvolva o espaço representativo. Pires, Curi e Campos (2001) também concordam com essa afirmação:

Esse espaço percebido pela criança – espaço perceptível – possibilitará a ela, mais adiante, a construção de um espaço representativo. O espaço que percebemos é o espaço que contém objetos perceptíveis por meio dos sentidos – um espaço sensível. (PIRES; CURTI; CAMPOS, 2001, p. 29).

De forma geral, Pirola (2006) mostra que as ações das crianças ao brincar, manipularem objetos, observá-los, discriminá-los, montarem e desmontarem objetos, explorarem o ambiente em que vivem, possibilitam a construção dos alicerces para o desenvolvimento do pensamento geométrico.

As crianças, desde pequenas, manipulam objetos tridimensionais. Quando chegam à escola, começam a trabalhar inicialmente com as figuras planas, para, depois, trabalhar com as tridimensionais. O desejável é que esse caminho fosse invertido, ou seja, que se trabalhasse do tridimensional para o plano.

Essa trajetória que vai do espaço para o plano é defendida por Lopes e Nasser (1996, p. 13), cujo ponto de partida é a exploração dos objetos tridimensionais. Segundo esses autores: “Porque vivemos em um mundo tridimensional é mais natural para o aluno reconhecer nos sólidos, gradativamente, os elementos que serão objetos de seu estudo em Geometria Plana”.

É na Educação Infantil que as habilidades básicas relacionadas ao Espaço e à Forma começam a se estruturar de maneira mais sistemática.

De acordo com Pirola (2006, p. 196):

A Educação Infantil é um campo bastante fértil para o trabalho com as noções de espaço e forma, visto que as crianças, desde o nascimento, exploram os objetos e o meio em que vivem através dos órgãos dos sentidos. À medida que a criança cresce e desenvolve a coordenação de movimentos ela passa a descobrir elementos importantes presentes nos objetos, como dimensões, profundidades, contornos e vizinhanças, bem como as relações espaciais entre os objetos.

Entre as habilidades geométricas básicas a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil, destacam-se a lateralização e a lateralidade.

Inicialmente as crianças consideram o próprio corpo como ponto de referência. Se perguntarmos a elas qual a mão direita, qual a esquerda, qual o objeto que está do seu lado direito ou esquerdo, elas não terão dificuldades. Nesse caso, estamos no campo da lateralização.

A partir do momento em que se necessita utilizar outros pontos de referências, estamos no âmbito da lateralidade. Por exemplo: Se perguntarmos à criança se a pessoa à sua frente está segurando a bola na mão direita ou esquerda, deverá tomar como ponto de referência a outra pessoa. Sendo assim, “essa ‘lateralização’ precisa evoluir, pois a ‘esquerda’ de uma pessoa que está a sua frente, olhando para ela, coincide com a sua ‘direita’. Quando isso acontece, podemos dizer que a criança conhece sua lateralidade.” (PIRES; CURI; CAMPOS, 2001, p. 54).

Tortora e Pirola (2012) desenvolveram um estudo exploratório com o objetivo de investigar as habilidades geométricas relacionadas à localização desenvolvidas por alunos da Educação Infantil. Participaram do estudo 25 crianças da Educação Infantil com idades variando entre quatro e cinco anos e dois pro-

fessores que trabalhavam com essas crianças. Os dados referentes aos professores foram coletados por meio de entrevista, e os relacionados às crianças foram coletados por meio de atividades diversificadas para analisar a lateralidade, a lateralização, a percepção das formas geométricas e a orientação espacial.

Os resultados mostraram que a lateralização, a lateralidade, a percepção geométrica e a orientação espacial são trabalhadas pelos professores investigados em conjunto com outras disciplinas, como, por exemplo, a Educação Física. No que diz respeito ao ensino das figuras geométricas, ainda se percebe a inversão da lógica proposta por Lopes Nasser (1996) ao se ensinar primeiro as figuras planas, sendo que o ideal seria trabalhar inicialmente com os sólidos geométricos.

No que concerne ao trabalho do professor da Educação Infantil, o estudo de Tortora e Pirola (2012, p. 9) mostrou que:

Com relação a questão: “o que pensa o professor da Educação Infantil sobre os objetivos do trabalho com espaço e forma?”, foi constatado que as professoras têm dificuldade em discriminar quais das atividades que trabalha em sala de aula desenvolvem habilidades relacionadas a espaço e forma, é dada grande ênfase para aspectos da alfabetização e existe a crença de que a escola é o único lugar em que o aluno terá acesso a esse tipo de conteúdo de forma correta.

Ainda, em relação às dificuldades apresentadas pelas crianças nas tarefas propostas, foi observado que:

1. Os participantes (alunos da Educação Infantil) não conseguiam reconhecer outras figuras geométricas além do quadrado, do retângulo, do círculo e do triângulo, demonstrando dificuldade para reconhecer algumas características dessas figuras;
2. Em termos de lateralidade, a maioria das crianças conseguia discriminar os lados direito e esquerdo, mas não conseguia nomeá-los adequadamente.

Foi verificado, também, que as crianças tiveram dificuldades com a localização de um objeto situado entre outros dois. A atividade consistia em localizar qual a casa que estava situada entre duas árvores. As crianças apresentaram dificuldades com a palavra “entre” e pediam ao pesquisador que explicasse o seu significado. Das 24 crianças que fizeram essa tarefa, oito identificaram a casa errada.

De forma geral, as principais habilidades geométricas desenvolvidas na Educação Infantil dizem respeito à percepção espacial e à percepção geométrica, componentes importantes do pensamento geométrico. Essas habilidades são desenvolvidas por meio de atividades relacionadas à movimentação, à localização e ao reconhecimento de formas geométricas (visualização, propriedades, representação etc.).

As atividades que propiciam o desenvolvimento dessas habilidades devem ser de caráter interdisciplinar. Por exemplo, as habilidades de lateralidade e lateralização podem se desenvolver em parceria com o professor de Educação Física, por meio de atividades lúdicas. As atividades de percepção de formas podem ser desenvolvidas com a colaboração do professor de Artes, em que as crianças são levadas a estudar algum pintor, sua obra e os principais componentes geométricos utilizados em seus quadros (linhas, curvas, figuras geométricas, simetrias, assimetrias etc.).

4 - Considerações Finais

Este artigo destacou alguns problemas relacionados ao ensino da geometria, especialmente aquele desenvolvido na Educação Infantil. Também evidenciou resultados de pesquisas que mostram que professores da Educação Infantil têm dificuldades em identificar as principais habilidades geométricas a serem desenvolvidas nessa etapa da escolaridade, deixando transparecer algumas fragilidades na formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que existem políticas governamentais para a formação continuada de profes-

sores, torna-se importante que os professores reflitam sobre quais habilidades geométricas devem ser desenvolvidas (e como devem ser desenvolvidas) em um processo de alfabetização matemática.

Referências

ALVES, E. V. **Um estudo exploratório dos componentes da habilidade matemática requeridos na solução de problemas aritméticos por estudantes do ensino médio.** 1999. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ALVES, E. V. **Um estudo exploratório das relações entre memória, desempenho e os procedimentos utilizados na solução de problemas matemáticos.** 2005. 151 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** 1996. 339 f. Tese (Livre-Docência em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

DEL GRANDE, J. J. Spatial sense. **Arithmetic Teacher.** Feb. 14-20. 1990.

GONÇALEZ, M. H. C. C. **Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação à Matemática.** 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas.

HOFFER, A. **Geometry is more than proof.** *Mathematics Teacher.* 71 (1): 11-21. (1981)

KOSSLYN, S. M. A capacidade para trabalhar mentalmente com imagens. In: STERNBER, R. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LOPES, M. L. M. L; NASSER, L. (Coord.). **Geometria na era da imagem e do movimento**. Rio de Janeiro: URFJ, 1996.

MORACO, A. S. C. T. **Um estudo sobre os conhecimentos geométricos adquiridos por alunos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Pós-Graduação FC/UNESP – Bauru, 2006.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino de geometria no Brasil: causas e conseqüências. **Zetetiké**, v1, n. 1, 7-17, 1993.

PIRES, C. M. C; CURI, E.; CAMPOS, T. M. M. **Espaço e forma: a construção de noções geométricas pelas crianças**. São Paulo: PROEM, 2001.

PIROLA, N. A. **Um estudo sobre a formação dos conceitos de triângulo e paralelogramo em alunos de 1º grau**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIROLA, N. A. **Solução de problemas geométricos: dificuldades e perspectivas**. 2000.

245 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PIROLA, N. A. Espaço e forma na educação infantil. In CALDEIRA, A.M.A; MORAES, M. S. S; PIROLA, N. A; NARDI, R. **Coletânea de Textos do CEMCA**. 1ed.: , 2006, v. 1, p.192-240.

REZI, V. **Um estudo exploratório sobre os componentes das habilidades matemáticas presentes no pensamento em geometria**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TORTORA, E. ; PIROLA, N. A. **O desenvolvimento de habilidades geomé-**

tricas na Educação Infantil. In: XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática, 2012, Coimbra - Portugal. Anais do XXIII SIEM, 2012.

VIANA, O. A. **O componente da habilidade matemática de alunos do ensino médio e as relações com o desempenho escolar e as atitudes em relação à matemática e à geometria.** 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2005.

VIANA, O. A. **O conhecimento geométrico de alunos do Cefam sobre figuras espaciais:** um estudo das habilidades e dos níveis de conceito. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLOGIA DOCENTE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rita Melissa Lepre¹
Nelson Antonio Pirola²

A formação de professores envolve, entre outras obrigatoriedades científicas, a reflexão aprofundada sobre as ideias, conhecimentos e representações expressas na epistemologia docente envolvida com a prática pedagógica. A epistemologia refere-se a uma teoria do conhecimento, ou seja, a uma forma de entender e significar questões voltadas a uma área de atuação científica.

Segundo Weisz (2006), quando refletimos sobre a prática pedagógica dos professores, sejam eles de qualquer área do conhecimento, percebemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que orientam tal prática. “Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. (WEISZ, 2006, p. 55).

As pesquisas sobre os conhecimentos docentes apresentaram grande crescimento nas duas últimas décadas e os aspectos epistemológicos de tais investigações foram pontuados por autores diversos e de formas distintas. (NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2003; PIMENTA, 1999; SHÖN, 1992; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; entre outros). O fato comum entre tais estudos, no entanto, é

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

o reconhecimento da necessidade de refletir e compreender os conhecimentos que mobilizam as práticas docentes, ou seja, conhecer e entender as concepções que embasam a ação dos professores.

Dentre as diversas crenças, ideias ou concepções que embasam a prática docente nos interessam, especificamente no relato de pesquisa apresentado nesse texto, aquelas relacionadas ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. Acreditamos que a forma como o professor concebe essas questões se expressa na maneira pela qual ele orienta sua prática pedagógica. Para esclarecimento do leitor, informamos que nesse texto não pretendemos realizar um estudo sobre o estado da arte referente às investigações sobre a epistemologia docente, mas apresentar um relato de uma pesquisa que teve como objetivo verificar as concepções epistemológicas de professores do Ensino Fundamental participantes de um curso de formação continuada, em efetivo exercício de sua profissão.

Ao longo da história das ideias pedagógicas e psicológicas, no Brasil e no mundo, o desenvolvimento e a aprendizagem humana foram conceituados de acordo com determinadas concepções hegemônicas que enfraqueceram, surgiram e/ou se consolidaram, mas que permeiam as concepções e ações docentes até hoje. Resumidamente, podemos afirmar que há três diferentes grupos de teorias que buscam entender o fenômeno da aprendizagem e do desenvolvimento e que geram diferentes modos de proposição da prática pedagógica: o inatismo (apriorismo), o ambientalismo (empirismo) e o interacionismo.

O inatismo (apriorismo) defende que o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem humana se dão em virtude de fatores herdados geneticamente, ou seja, ao nascer a criança já traz consigo tudo aquilo que será em termos de personalidade, inteligência, possibilidades de aprendizagem, entre outros fatores. O meio terá pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento, uma vez que já há um “mapa” pré-estabelecido daquilo que ela poderá vir a ser.

Segundo Becker (2001), dessa concepção deriva um modelo de prática pedagógica que ele denominou de Pedagogia Não-Diretiva. Neste modelo, o aluno já traz consigo todo o saber que ele necessita e o professor deverá agir, apenas, como um auxiliar, para trazer tal saber à consciência, organizar e recheiar de conteúdo. O professor orientado por essa concepção acredita que o aluno aprende por si mesmo e que ele deve interferir o mínimo possível para não desvirtuar tal aprendizagem. “O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem o aluno.” (BECKER, 2001, p. 21).

Essa epistemologia pode gerar preconceitos extremamente nocivos ao trabalho pedagógico. Por exemplo, há um fenômeno bastante pesquisado por alguns autores, dos quais citaremos Moyses e Collares (1997), denominado “medicamentalização” da Educação. Neste fenômeno as causas do fracasso escolar dos alunos são atribuídas aos próprios alunos, sobretudo, a aspectos biológicos e neurológicos, herdados geneticamente. É o caso do famoso TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) ou a Dislexia, que atribui alterações de comportamento e dificuldades com a leitura e a escrita a um estado biológico do aluno, que se torna o único responsável por não aprender/fracassar nas atividades pedagógicas.

Na concepção dos profissionais ouvidos, seja da educação ou da saúde, saúde e doença emergem como estados absolutizados, sem modulações, sem mediações. Falam de entidades, as mais complexas e controversas, com uma aparente tranquilidade que preocupa, ainda mais se se lembrar que se trata de profissionais de nível universitário, considerados especialistas nos assuntos em pauta. A análise um pouco mais aprofundada dos discursos permite entrever que a tranquilidade advém do fato de que refletem preconceitos e formas de pensamento cristalizadas e não conhecimentos científicos, como seria lícito supor. (MOYSES; COLLARES, 1997, p. 01).

O ambientalismo (empirismo), por sua vez, defende que os seres humanos nascem como uma folha em branco ou uma “tábula rasa”, ou seja, não trazem nada consigo em virtude do nascimento. Dessa forma, tudo deverá ser apreendido por meio da experiência. Experiência essa que, na escola, deve ser proporcionada pelo professor que é o detentor do saber. “O professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina.” (BECKER, 2001, p. 17).

A concepção ambientalista ou empirista gera um modelo de prática pedagógica que Becker (2001) denominou de Pedagogia Diretiva, com pressupostos muito próximos do que conhecemos por Pedagogia Tradicional. Neste modelo o professor é o centro de todo o processo e acredita no mito da transmissão do conhecimento. O ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos, uma vez que o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará.

Uma ação pedagógica direcionada por essa epistemologia irá exacerbar as características do objeto e do meio que terão primazia sobre o sujeito do conhecimento, entendido como um ser passível e moldável. Punições e recompensas são técnicas comumente utilizadas para se conseguir que determinados comportamentos se repitam ou sejam extintos.

O interacionismo, por sua vez, altera a visão de um sujeito passivo para um sujeito ativo que tem papel fundamental no próprio desenvolvimento e aprendizagem, não estando pronto ao nascer (inatismo) e nem sendo formado graças às pressões do meio (ambientalismo). O interacionismo propõe que o desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem por meio da relação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, num processo de trocas que acontece durante toda a vida.

Por meio da concepção interacionista, Becker (2001), propõe um modelo pedagógico que denomina de “Pedagogia Relacional”. Neste modelo professor e aluno são ativos no processo de ensino e aprendizagem, havendo respeito mútuo e solidariedade, além de trocas efetivas entre diferentes conhecimentos.

Essas concepções apresentadas acima estão presentes nas ações docentes, ainda que os mesmos nem sempre tenham consciência crítica e científica das mesmas. Conhecer tais concepções e refletir sobre elas é uma necessidade para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade.

A pesquisa que ora apresentamos, teve como objetivo principal conhecer, refletir e possibilitar a reflexão dos participantes sobre suas concepções e determinadas práticas pedagógicas, como metodologia e avaliação.

A investigação foi desenvolvida com 155 professores, sendo 142 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, participantes do Pró-Letramento em Matemática e Língua Portuguesa durante o ano de 2012. O Pró-Letramento é um programa de formação docente contínua, numa parceria entre o Ministério da Educação e as Universidades Públicas instituído no intuito de beneficiar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Secretarias de Educação Municipais. O de Matemática encontra-se em funcionamento desde 2006 e, devido ao sucesso alcançado, realiza-se também o de Alfabetização e Linguagem desde 2009. A idade média dos professores pesquisados foi de 42 anos e a média de atuação docente 17 anos.

O instrumento para a coleta e dados foi um questionário fechado, contendo 06 questões de múltipla escolha, com o objetivo de conhecer e analisar as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem dos participantes e alguns dados de sua prática pedagógica, a saber: metodologia e formas de avaliação.

Na primeira questão, os participantes deveriam escolher apenas uma das alternativas propostas e foi a seguinte:

1) Em sua opinião, como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem humana?

a) O desenvolvimento e a aprendizagem humana são resultados das experiências vividas ao longo de suas vidas, sendo produzidos pela repetição e pelo condicionamento.

b) O desenvolvimento e a aprendizagem humana resultam de algumas relações do indivíduo com o meio no qual está inserido, mas estão totalmente subordinados às características inatas que não poderão ser modificadas.

c) O desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem de forma espontânea e o professor não deve “forçar” a criança a aprender conteúdos para os quais não esteja pronto.

d) O desenvolvimento e a aprendizagem humana são resultados da interação ativa entre o sujeito e o meio, numa inter-relação contínua e que ocorre durante toda a vida.

e) O desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem por meio de condicionamentos, reforços e punições, aplicados cotidianamente aos sujeitos, para que os mesmos construam hábitos.

A opção D, que retrata a concepção interacionista de desenvolvimento e aprendizagem foi escolhida por 151 participantes, ou seja, 97%. Os 3% restantes optaram pelas respostas A (2), B (1) e E (1).

A opção mais escolhida é a que expressa a definição interacionista de desenvolvimento, ou seja, a grande maioria dos professores participantes diz acreditar nessa forma de se entender o desenvolvimento e a aprendizagem humana. É importante ressaltar que a partir da década de 80, com a expansão do Construtivismo e de temas ligados à transformação da Educação, os educadores foram munidos de muitos discursos pedagogicamente corretos, o que pode não refletir completamente a sua prática.

Nóvoa (1999) já alertava sobre o problema da desconexão entre discurso e ação no texto “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, no qual faz uma crítica à proliferação do discurso científico-educacional e a ausência de uma prática pedagógica condizente a ele.

Ainda que reconheçamos que toda prática tem uma concepção que a embasa, não podemos dizer que expressar determinada concepção como correta terá um efeito imediato de transformação da prática pedagógica.

Para que tal transformação ocorra, de fato, são necessárias a reflexão contínua e a crítica científica na busca da superação de um discurso que se separa da ação.

Na segunda questão os participantes também deveriam escolher uma única opção, aquela que mais se aproximasse do seu entendimento sobre o tema abordado. A questão foi a seguinte:

2) Como você considera que a concepção interacionista define o desenvolvimento e a aprendizagem humana?

a) Como o resultado de um processo de interação contínua com o meio, sendo a criança um ser ativo.

b) Como a dependência da interação da criança com o meio e só ocorrerão quando houver prontidão para tanto.

c) São definidos pelo ambiente no qual a criança está inserida, por meio das pressões externas.

d) Pela dependência da herança genética da criança, já definida em virtude do nascimento.

e) São definidos passivamente pela cultura e pelo meio social no qual o indivíduo está inserido.

A opção A foi a mais escolhida entre os participantes, sendo apontada por 148 professores, ou seja, 95%. O restante optou pelas alternativas B (2) e E (5).

A concepção interacionista de desenvolvimento e aprendizagem defende a posição de um sujeito ativo na inter-relação com um meio que é físico e social e que, por sua vez, é também ativo.

Ao optarem pela letra A, os professores participantes revelam conhecer, pelo menos teoricamente, a definição dessa concepção, ainda que um número pequeno ainda se prenda às concepções de caráter empirista ou de prontidão.

Na terceira questão, os participantes deveriam analisar o pequeno texto e escolher uma entre as opções possíveis. O conteúdo foi o seguinte:

3) “O alfabetizador considera que seu aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem de ensinar tudo. Mais adiante, frente à aritmética, o professor, novamente, vê seu aluno como alguém que nada sabe sobre somas e subtrações.” (BECKER, F.). **Para você, a que concepção de desenvolvimento e aprendizagem se refere o trecho acima? a) Ambientalismo; b) Interacionismo; c) Inatismo; d) Construtivismo ou e) Racionalismo.**

A opção mais escolhida pelos participantes foi a C (93), que diz respeito ao Inatismo, seguida da E (49), referente ao Racionalismo. Apenas 09 participantes optaram pela A, Ambientalismo, que é a concepção a que se refere o trecho retirado de Becker. Podemos inferir que quando contextualizado numa frase, trecho ou situação, a concepção é mais difícil de ser percebida pelo professor. Acreditamos que o fato de conhecer teoricamente determinados conceitos não garante a transposição dos mesmos para situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

A 4ª questão referia-se a um modelo de Pedagogia, defendida por Becker (2001), denominada Pedagogia Relacional e apenas uma das opções de resposta deveria ser marcada.

4) Em sua opinião, o que significa “Pedagogia Relacional”?

a) É a Pedagogia na qual o professor é o centro do processo pedagógico e o aluno um coadjuvante importante, porém, passivo.

b) É a Pedagogia na qual o professor busca entender as relações estabelecidas pelos alunos com a família, os colegas e a sociedade, em geral, para planejar suas atividades pedagógicas, tendo o afeto como base.

c) É a Pedagogia que considera a herança genética dos alunos, como as prontidões para aprender determinado conteúdo, como a música, a matemática ou uma língua estrangeira e busca relacionar tais prontidões a um programa educacional individualizado.

d) É a Pedagogia que defende uma relação interativa entre professor e aluno, sendo o professor um agente importante no processo pedagógico e merecedor de respeito, assim como o aluno, ativo na construção do conhecimento.

e) É a Pedagogia que busca, por meio de relações cotidianas, estabelecer e cumprir metas educacionais, tendo o professor como principal apoio do processo pedagógico.

A maioria dos participantes (74) optou pela resposta D, correta, do ponto de vista da definição de Becker (2001). Um número também grande de participantes (50) optou pela alternativa B e, ainda, 25 dos respondentes fez opção pela E. 06 optaram pela C.

Entender, refletir sobre e colocar em prática a Pedagogia Relacional não é uma tarefa fácil, uma vez que demanda a superação de antigos paradigmas e a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que considere o aluno com um polo ativo do processo de ensino e aprendizagem, digno de respeito e atenção. Significa abandonar a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e o centro do processo educativo, conferindo ao aluno o valor que lhe é de direito nessa relação. Esse conceito precisa ser divulgado e trabalhado com os professores para sua possível internalização e execução.

A 5ª questão teve como intenção identificar qual a metodologia preferencialmente utilizada na prática pedagógica dos professores pesquisados. Dentre os respondentes, 62 deles afirmam utilizar como metodologia, preferencialmente, a Resolução de Situações-Problema, 55 afirmam fazer uso de Trabalhos em Grupo, 27 optam mais por Estudos Dirigidos, 26 escolheram Aulas Expositivas e o restante entre Estudos Dirigidos e outras.

A metodologia de resolução de situações-problema, quando bem utilizada, é muito interessante, uma vez que proporciona ao aluno a ação mental e a busca por respostas, a partir do seu interesse. Trabalhar em grupos também é uma opção muito profícua, uma vez que estimula trocas cognitivas e afetivas e a construção de uma postura de responsabilidade e cooperação no grupo.

A 6ª e última questão, ainda tendo como base a prática pedagógica, questionava sobre qual a forma de avaliação preferencialmente utilizada pelos professores. A maioria (70) optou por “Prova individual na sala de aula, sem consulta de material”, seguidos de 55 que optaram por “Trabalhos em grupo realizados

na sala de aula, com consulta de material”. 21 participantes disseram optar preferencialmente por seminários como instrumento de avaliação e o restante optou por “Prova em grupo na sala de aula, sem consulta de material” e outras.

Ainda que a maioria dos professores tenha optado por metodologias mais interativas, no momento da avaliação ainda preferem a prova individual e sem consulta, revelando uma distância entre alguns conceitos e a prática final.

Como proposta para continuidade da pesquisa, propomos uma possível observação da prática pedagógica de uma determinada amostra, aleatória, dos professores participantes, para que possamos comparar com os dados obtidos e analisados na pesquisa que ora se apresenta.

A devolutiva dos resultados da pesquisa foi apresentada aos participantes do Pró-Letramento, por meio de uma palestra presencial, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre, coordenadora de pesquisa do Pró-Letramento, que abordou os seguintes temas:

- **O processo ensino e aprendizagem:** ensinar o quê, por quê, como e para quem?
- **As diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem:** inatismo, ambientalismo, interacionismo e concepção histórico-crítica e suas manifestações na prática pedagógica.
- **Estudos de caso** sobre concepções apresentadas por professores do ensino fundamental.

A participação dos professores foi efetiva, sendo realizadas diversas perguntas, mostrando o interesse dos mesmos sobre o assunto e o reconhecimento de quão importante é apreender esses conceitos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e científica, comprometida com a qualidade da Educação.

Considerações Finais

A psicologia da educação, enquanto área de estudo e pesquisas permanentes, pode auxiliar na formação de professores de maneiras diversas. Nesse relato de pesquisa, refletimos sobre a possibilidade dessa área do conhecimento colaborar para o entendimento da epistemologia docente e de como algumas crenças e ideias podem estar expressas na prática pedagógica, auxiliando ou dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

A epistemologia é uma área de interesse científico da Psicologia da Educação que se preocupa em compreender e analisar determinados elementos constitutivos do sujeito, da sua subjetividade, de seu desenvolvimento e aprendizagem, na busca de possíveis constantes universais. Ao se referir à epistemologia docente está se remetendo a um determinado grupo de concepções e conhecimentos que estão envolvidos com as práticas pedagógicas adotadas pelo professor.

Conhecer, analisar e esclarecer aspectos dessa epistemologia e auxiliar o professor na tomada de consciência científica de seu trabalho é uma das metas da Psicologia da Educação. O importante é que a formação de professores seja pautada pela necessidade de uma análise constante sobre os conceitos que embasam a prática pedagógica no intuito de superar uma docência de simples expressão do senso comum e a construção de uma atividade docente pautada pela cientificidade e pela práxis pedagógica transformadora. Nessa empreitada, a Psicologia da Educação pode, e deve, ser uma parceira importante!

Referências

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e saberes docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Art-med, 2001.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicol. USP** [online], v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online], v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thaís Cristina Rodrigues Tezani¹
Fabio Yoshio de Amorim²

1 - Introdução

A tecnologia está presente na vida de todas as pessoas, atualmente. Nos últimos tempos, é possível perceber certa discrepância entre as novas gerações, que já nascem em um contexto tomado pelos recursos tecnológicos e tem acesso a eles cada vez mais cedo, e os professores que ainda apresentam certa resistência na utilização de tais recursos.

As novas gerações, representadas pelas crianças, acabam conhecendo as tecnologias melhor que os adultos, isso se torna um desafio ao professor da atualidade, que precisa aprender a trabalhar com as tecnologias de forma didática e interessante, sem perder de vista os conteúdos historicamente construídos pelo homem. O presente trabalho tem como proposta uma reflexão necessária a partir desta realidade, na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes, desde a formação do professor, até o momento de sua atuação em sala de aula.

As tecnologias acompanham as mudanças da sociedade e da era da informação. Embora seja grande o dinamismo e velocidade das informações, neste

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Pedagogo, Tutor on line da MSTECH – Educação e Tecnologia.

contexto, as crianças parecem se adaptar a isso com mais facilidade, por já estarem inseridas em um mundo no qual as tecnologias existem e ocupam um grande espaço. Quando, por outro lado, o professor não possui conhecimento técnico e didático para trabalhar com os recursos tecnológicos disponíveis (ou seja, com as TIC).

Segundo Kenski (2007), TIC não é apenas um dispositivo eletrônico ou uma ferramenta moderna estabelecendo essa função tecnológica, pois, concordando com Levy (1993), aponta a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem digital também como TIC. Estas TIC, contudo, não são produtos da utilização de recursos eletrônicos ou máquinas, mas foram originadas a partir da inteligência humana.

A partir destas hipóteses, qual a real necessidade de estar habituado às TIC? Existem escolas que já exigem esse conhecimento do professor? Há riscos de o livro didático deixar de ser usado na escola? É importante que, nos cursos de formação de professores, sejam trabalhados os recursos tecnológicos, visando sua preparação profissional para futuras demandas? O que o professor pensa das TIC em sala de aula?

Essas são algumas indagações que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento de uma pesquisa a qual apresentamos aqui, porém enfatizando a estrutura curricular de formação do pedagogo e sua concepção frente às TIC.

A importância de se pesquisar assuntos ligados à tecnologia na escola se deve ao fato de que os recursos são cada vez mais dinâmicos e amplamente utilizados no âmbito educacional. Sendo assim, para que o professor tenha bom desempenho com seu planejamento pedagógico e utilização desses recursos, é preciso que ele renove seus conhecimentos a todo instante. É importante identificar, ainda, como o trabalho do professor é realizado em sala de aula ao se utilizar das TIC, se sua formação contou com um curso que atendesse a esta necessidade e sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos durante a formação e atuação de professores.

2 - As TIC na formação de professores

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, foram reunidos materiais que contribuíssem para uma discussão acerca do que são as TIC e como elas são representadas na sociedade e na educação. Almeida (1999) afirma que a informática está em grande expansão e é importante que os professores estejam preparados para usá-las e ensinar o seu uso.

Nessa mesma direção, Valente (2003) afirma que há necessidade de integrar a informática nas atividades pedagógicas e, portanto na prática docente. Esse processo articula o saber e prática docente ao uso das tecnologias, sendo essencial em virtude das necessidades da sociedade contemporânea. Nas palavras de Kenski (2007, p. 28):

O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informação, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa agrupamento é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo 'novas' vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas especificidades.

Pesce (2011), Peters (2001) e Barros (2009), apontam que o uso das TIC possibilita a mente humana trabalhar com outras capacidades e condições para o seu desenvolvimento. Assim, os referidos autores defendem a integração das TIC à prática docente e assim ao seu processo de formação.

Gatti, Baretto e André (2011) afirmam haver necessidade de revisão do processo de formação de professores, visando o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, sociais e profissionais.

3 - A pesquisa e suas opções

A partir de todas estas considerações iniciais, apresentamos os objetivos: discutir sobre o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), considerando os seis Câmpus nos quais há turmas em andamento, e a existência ou não, de um espaço reservado, na estrutura curricular, para preparação do pedagogo frente às novas demandas trazidas pela tecnologia. E, após esta constatação, levantar a opinião de alunos da UNESP que possuem, em sua formação, disciplinas voltadas ao uso das TIC (especificamente, do Câmpus de Bauru), buscando identificar, os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade EAD (enquanto uma das principais TIC utilizadas no âmbito da educação), utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem, no caso, o Moodle³ –, na aprendizagem do professor em formação.

Contudo, como foram delimitados dois objetivos distintos e os meios para alcançá-los exigiu o emprego de técnicas próprias – dado o caráter diferenciado das duas etapas da pesquisa –, o método utilizado em cada uma delas será apresentado separadamente. Assim, serão devidamente consideradas as especificidades de cada etapa da pesquisa, as quais serão denominadas, aqui, como: “Primeira Etapa: Levantamento Documental e Bibliográfico” e “Segunda Etapa: Pesquisa de Opinião”.

A técnica empregada nesta primeira etapa da pesquisa – entendendo técnica como o conjunto de preceitos e processos necessários ao atendimento dos propósitos de determinada ciência (MARCONI; LAKATOS, 2003) – foi a de documentação indireta. Segundo as referidas autoras, toda pesquisa implica o levantamento de dados de várias fontes, e este levantamento pode ser realizado de duas formas principais: por meio da pesquisa documental e por meio da pesquisa bibliográfica. No caso desta primeira etapa do trabalho, foram empregadas as duas formas de pesquisa.

3 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Foi criado, em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Fonte: www.moodle.org.

Após tais justificativas, o terceiro aspecto do material teórico levantado – a discussão curricular, relacionando a formação de professores e a necessidade de conhecimento sobre as TIC – também contou com uma pesquisa documental, cuja fonte procedeu de arquivos públicos estaduais (MARCONI; LAKATOS, 2003) e de um levantamento realizado que se trata de uma análise da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de todos os Câmpus da UNESP (VALDEMARIN, 2009). A análise minuciosa das variações curriculares nas diversas cidades que contam com o curso de Pedagogia teve como propósito a identificação de espaços reservados para a discussão sobre as TIC, bem como para o preparo dos professores para a possível utilização destes recursos em sua atuação profissional.

A constatação de que apenas o curso de Pedagogia da UNESP, Câmpus de Bauru, possui um espaço no currículo para o estudo de recursos tecnológicos serviu como subsídio para a segunda etapa da pesquisa, a qual seja: o levantamento e análise de opiniões dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP-Bauru sobre o uso das TIC – mantendo o foco sobre a modalidade de EAD – em sua formação acadêmica.

A segunda etapa deste trabalho, como já mencionado anteriormente, partiu da constatação de que apenas os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-Bauru, têm garantido, pela estrutura curricular, o acesso ao estudo da tecnologia e dos recursos tecnológicos para sua formação e atuação profissional. As disciplinas reservadas a este estudo são “Educação e Tecnologia” e “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”, presentes, respectivamente, nas estruturas curriculares do primeiro e terceiro anos do curso. A população da pesquisa de opinião se restringiu aos alunos que participavam destas disciplinas no momento da coleta de dados.

A proposta da pesquisa de opinião foi realizada no segundo semestre de 2011, a população delimitada para a pesquisa de opinião foi a dos alunos do primeiro e terceiro anos do curso de Pedagogia da UNESP, Câmpus de Bauru, que estavam matriculados, respectivamente, nas disciplinas de “Educação

e Tecnologia” e “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”. A amostra do primeiro ano contou com um número de 36 alunos dos cerca de 40 matriculados, enquanto a amostra do terceiro ano contou com um número de 36 alunos dos cerca de 50 matriculados.

São inúmeras as técnicas de investigação disponíveis para a coleta de dados. Entre elas, pode-se citar: a documentação direta e indireta, a observação, a entrevista, o questionário, as escalas sociais e os testes. A escolha de uma técnica depende, essencialmente, dos objetivos estipulados pelo pesquisador.

No caso deste trabalho, a técnica que se mostrou mais adequada ao atendimento dos objetivos delimitados foi o questionário. O questionário pode ser definido como a técnica de investigação na qual um determinado número de questões é apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de suas opiniões, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999).

Desta forma, temos diferentes formas de empregar este instrumento: com perguntas abertas, fechadas e/ou de múltipla escolha. Além disso, as perguntas podem ser classificadas como Pessoais (ou Diretas) e Impessoais (ou Indiretas), dependendo da forma como foram construídas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A partir destas considerações iniciais, a coleta de dados realizada nesta pesquisa ocorreu mediante a aplicação de um questionário estruturado, com perguntas abertas e pessoais (diretas), disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Moodle. A escolha de perguntas abertas se deu pela busca de um espaço no qual os alunos pudessem responder livremente, usando a linguagem própria na emissão de suas opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2003). A opção por perguntas diretas, por sua vez, foi viabilizada pela oportunidade que os alunos tiveram de vivenciarem, eles mesmos, o uso dos recursos tecnológicos. Foi possível, desta forma, direcionar as perguntas às vivências particulares, incluindo no discurso o próprio participante.

O questionário utilizado teve o caráter auto-aplicativo, não exigindo a presença de um pesquisador para realizar as perguntas, face-a-face, aos alunos. Estes, por sua vez, acessaram e responderam às questões disponibilizadas pelo pesquisador em um fórum do AVA do Moodle. A disponibilização das questões foi realizada no ambiente virtual porque o acesso a esta ferramenta tecnológica fez parte das atividades desempenhadas pelos alunos no decorrer das duas disciplinas. Assim, após a exploração daquele ambiente virtual, os alunos foram solicitados a opinarem e se posicionarem sobre questões referentes a esta experiência e, especificamente, à modalidade de EAD.

Entre as principais vantagens do instrumento de investigação questionário, estão: a) a possibilidade de as pessoas responderem nos momentos que julgarem mais convenientes; b) a não exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e aspectos pessoais do participante; e c) a possibilidade de atingir grande número de pessoas dispersas em diferentes áreas geográficas (GIL, 1999). Entre as limitações deste instrumento está a falta de garantia de que todas as pessoas solicitadas responderão ou, então, de que todas as perguntas serão respondidas por cada participante – limitação, esta, que foi identificada durante o andamento da pesquisa.

A organização e análise dos dados obtidos por meio dos questionários contaram com um estudo descritivo com abordagem metodológica qualitativa – no sentido de apresentar, em agrupamentos, os resultados sistematizados – e quantitativa – no sentido de quantificar o número de respostas classificadas em cada um dos agrupamentos.

O estudo de natureza descritiva propõe-se a descobrir as características de um fenômeno como tal. “Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”. A abordagem metodológica quantitativa, ainda segundo este autor, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. O método qualitativo, por outro lado, difere-se do quantitativo à medida que não emprega um instrumen-

tal estatístico como base do processo de análise de um problema, mas justifica-se por ser “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2008, p. 71-79).

Dada a contextualização dos métodos empregados para a análise e organização dos dados, pode-se avançar ao dizer que as respostas dos participantes foram atentamente analisadas e categorizadas, de acordo com o grau de proximidade entre as ideias expressas pelos alunos. Após a categorização, houve uma quantificação do número de participantes que tiveram suas respostas incluídas em agrupamentos.

A opção de apresentação dos dados do questionário em forma de agrupamentos foi realizada em conformidade com os três princípios de classificação de respostas delimitados (MINAYO, 1999). São eles: a) o conjunto de agrupamentos deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação; b) o conjunto de agrupamentos deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta dos agrupamentos do conjunto; c) as agrupamentos devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas agrupamentos.

4 - Os dados e sua discussão

Após o cruzamento dos dados que obtivemos com o levantamento bibliográfico, com a análise documental sobre os currículos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia entre os Câmpus da UNESP e também com as respostas dos alunos do curso de Pedagogia no Câmpus de Bauru.

É perceptível que o estudo da informática, assim como estudar a utilização da tecnologia e dos recursos tecnológicos é de suma importância, principalmente em cursos de licenciatura que formarão profissionais que terão contato com alunos que vivenciam esta realidade; uma realidade tecnológica.

Em nosso questionário foram apontadas sete indagações sobre a Educação à Distância, entendendo-a como um recurso tecnológico. Elaboramos o quadro

a seguir que apresenta as perguntas, o agrupamento das respostas para análise e as incidências de respostas em cada um desses agrupamentos.

Quadro 1- Questões sobre EAD

Questão	1º ano	3º ano	Total
1) Quais são os aspectos positivos dessa modalidade de ensino?			
A) Facilidade para realizar atividades em qualquer local.	18	16	34
B) Democratização: Ensino Superior é ofertado em todo o país.	18	33	51
C) Facilidade para realizar atividades em qualquer horário.	33	25	58
D) Vantagem para quem tem dificuldade de se expressar pessoalmente (timidez).	32	2	34
E) Possibilidade para educação inclusiva de pessoas com deficiência.	2	3	5
2) Quais são os aspectos negativos dessa modalidade de ensino?			
A) Dependência da tecnologia: problemas técnicos.	11	13	24
B) Falta de interações professor-aluno, aluno-aluno e de espaço para debates.	23	26	49
C) Falta de disciplina dos estudantes brasileiros.	13	9	22
D) Desvalorização do trabalho docente.	1	4	5
E) Estranhamento no mercado de trabalho.	0	4	4
3) Você conseguiria fazer um curso de primeira graduação por meio de EAD?			
A) Cursaria	4	4	8
B) Não cursaria	29	30	59
C) Sem resposta	3	2	5
4) É um curso de extensão ou de formação continuada?			
A) Cursaria	29	28	57
B) Não cursaria	4	2	6
C) Sem resposta	3	6	9
5) Quais seriam suas dificuldades?			
A) Falta do professor para auxílio imediato.	14	21	35
B) Falta de disciplina / outras distrações na internet.	18	18	36
C) Falta de preparo do aluno.	5	8	13
D) Não confiar nos modelos dos cursos EAD.	4	6	10
6) É possível aprender e ensinar usando a EAD?			
A) É possível	31	31	62
B) Não é possível	1	0	1
C) Sem resposta	4	5	9

7) O que você achou dessa experiência?			
A) Positiva	34	30	64
B) Negativa	1	0	1
C) Sem resposta	1	6	7

Foi possível agrupar cada resposta enviada pelos alunos, assim pudemos elencar os pontos em comum entre os alunos, e que serão descritas abaixo.

Como as respostas das turmas de “Educação e Tecnologia”, do primeiro ano do curso de Pedagogia (UNESP-Bauru), e de “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”, do terceiro ano do mesmo curso, foram semelhantes na maioria dos aspectos, optou-se por categorizá-las e discuti-las de forma conjunta, embora separando, quantitativamente, o número de respostas de cada turma em relação às agrupamentos.

Conforme descrito no Quadro os aspectos positivos dispostos nos agrupamentos “C” e “B” foram os mais frequentes entre as respostas dos alunos à Questão 01 – lembrando que cada participante podia apontar mais de um aspecto positivo sobre a modalidade de EAD. Os alunos identificaram como importante o fato de poderem realizar suas atividades no horário em que preferem, não se prendendo aos horários padronizados, comuns às modalidades de ensino presencial. O agrupamento “B” está de acordo com Bóron (2000), sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Os alunos entenderam, também, que a modalidade de EAD favorece as pessoas que não dispõem de cursos próximos a sua residência, como acontece com os Estados brasileiros mais afastados da região Sudeste. No agrupamento “A”, por exemplo, foram discutidas as vantagens de se matricular em um curso à distância por não ser necessário frequentar o local estabelecido para as atividades, realizando-as em local de livre escolha.

As respostas referentes aos agrupamentos “D” e “E” foram pouco frequentes, sendo a segunda representante de uma área não contemplada nesta pesquisa, mas reconhecidamente importante para estudos posteriores.

Dado interessante observado nesta questão foi que, entre os alunos do primeiro ano, as respostas mais frequentes focaram aspectos pessoais – ou seja, do próprio aluno de EAD. Isso pode ser observado, como exemplo, no agrupamento “C”. Por outro lado, entre os alunos do terceiro ano, a agrupamento mais representativa foi a “B”, referente às políticas públicas de ensino – no caso, a democratização do acesso ao Ensino Superior. Este dado pode ser reflexo de discussões mais específicas realizadas em momentos diferentes do curso, sendo o aluno ingressante ainda pouco exposto a assuntos acadêmicos relacionados às políticas públicas.

Na segunda questão, como agrupamento predominante, a “B” prevaleceu entre as duas turmas, apesar de alguns participantes defenderem que os ambientes virtuais proporcionam debates melhores, pois é on-line e o usuário participa quando lhe for conveniente.

É interessante frisar o que aponta McLuhan (1971) sobre o uso cotidiano das tecnologias as tornarem invisíveis, ou seja, nos cursos presenciais já é possível notar aproximação entre os alunos utilizando as redes sociais on-line, e pode-se entender que esse espaço em cursos EAD seja incentivado e supervisionado.

Foi bastante comentada a relação da dependência da tecnologia, tendo em vista que, em muitos casos, os alunos não dispõem dos recursos necessários ao acesso desta modalidade de ensino.

O agrupamento “A” resume problemas gerais com a internet, com o computador e problemas técnicos com as plataformas virtuais. Entendendo que o foco representativo desta pesquisa foi o EAD, podemos ainda inferir que as TIC, de forma geral, também abordam estes problemas técnicos com computadores ou com a rede de internet. Segundo Almeida (1999), a informática está em grande expansão e é importante que os professores estejam preparados para usá-las e ensinar o seu uso. Os problemas técnicos acabam acontecendo nos cursos EAD e também nos cursos presenciais, mas alguns cursos EAD dependem exclusivamente desses aparatos tecnológicos, e, por isso, este problema parece ter impacto maior.

Os demais agrupamentos, embora sejam minorias, expressaram opiniões que também são relevantes. Entre elas, há um ponto levantado pelos alunos, no agrupamento “D”, sobre a desvalorização do trabalho docente, pois alguns cursos são ministrados por tutores apenas graduados, que nem sempre conseguem sanar dúvidas dos alunos.

O agrupamento “E” demonstra a preocupação com a aceitabilidade desses cursos na sociedade, pois, dependendo da área de atuação, os cursos em EAD ainda não são bem vistos.

A grande maioria dos alunos, sobre a questão 3, não se sente preparada para cursar uma primeira graduação por meio da modalidade de EAD, pois entende que ela demanda muita responsabilidade e disciplina. Isso também foi apontado, anteriormente, como desvantagem dessa modalidade, pois os alunos afirmaram que o estereótipo de aluno brasileiro tende a ser indisciplinado e, portanto, difícil de policiar a si mesmo em um curso EAD logo em sua primeira graduação. Apenas 08 alunos (04 de cada turma) afirmaram que fariam um primeiro curso por meio desta modalidade e os demais (05 alunos) acabaram não especificando sua resposta.

Já na questão 4 também houve predominância em uma das respostas, mas, desta vez, a maioria dos alunos afirmou que faria cursos via EAD após se formarem em um primeiro curso presencial. A principal justificativa é que o curso presencial fornece base, tanto conceitual quanto disciplinar, para se responsabilizar com as cargas excessivas de leituras e trabalhos que são exigidas na modalidade EAD.

Em relação a questão 5, às dificuldades que os alunos sentiriam para fazer um curso pela modalidade de EAD, os agrupamentos “A” e “B” foram predominantes e representaram, respectivamente, a questão da falta de apoio imediato do professor e também a falta de disciplina deles mesmos para cumprir os trabalhos propostos nesta modalidade de ensino.

Sobre a questão 6, a grande maioria dos participantes avaliou a experiência como significativa, o que pode ser observado na afirmação dos alunos de que é,

sim, possível aprender e ensinar usando a modalidade de EAD. Alguns relataram que conseguiram aprender conteúdos nas disciplinas do curso que tinham foco nas tecnologias – as quais eram, em parte, realizadas por meio do AVA – e que puderam mudar seus conceitos sobre os cursos desta modalidade. Apenas 01 participante, do primeiro ano, afirmou ser contra o uso dessa modalidade e não mudou sua opinião após a disciplina de “Educação e Tecnologia”. Outros 09 alunos não responderam.

Na questão 7, os participantes, em sua grande maioria, avaliaram como válida a participação nesta experiência. Entretanto, foram comuns comentários de que as ferramentas de EAD poderiam ser mais bem aproveitadas paralelamente aos cursos presenciais. Apenas o mesmo participante que afirmou não ser possível aprender e ensinar com cursos EAD se posicionou de forma negativa a experiência com a modalidade de ensino. Os demais alunos se ausentaram de afirmações.

Como um aspecto positivo, referente à primeira questão, temos duas agrupamentos destacadas, a democratização do ensino superior e a facilidade para realizar as atividades em qualquer horário.

A intenção do acesso à educação por meio da EAD, segundo Bóron (2000), é considerada a partir de duas hipóteses: tentativa de democratização do acesso ao ensino superior e ampla formação de mão de obra especializada, e uma dessas hipóteses foi percebida pelos alunos que responderam ao questionário. Como um aspecto negativo, referente à segunda questão, temos um agrupamento em destaque, que é a falta de interações professor-aluno, aluno-aluno e de espaço para debates.

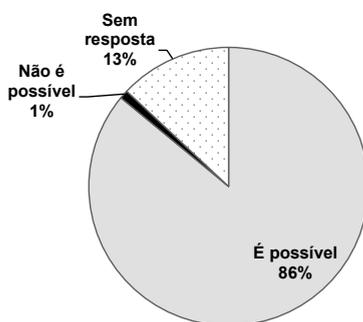
É interessante frisar o que aponta McLuhan (1971) sobre o uso cotidiano das tecnologias as tornarem invisíveis, ou seja, nos cursos presenciais já é possível notar aproximação entre os alunos utilizando as redes sociais on-line, e pode-se entender que esse espaço em cursos EAD seja incentivado e supervisionado.

Se os alunos fariam a sua primeira graduação por meio de EAD, em relação à terceira questão, temos a predominância de um agrupamento, que demonstra que eles não cursariam. Enquanto um curso de extensão ou formação continu-

ada, em relação à quarta questão, temos também um agrupamento em predominância, que demonstra que eles cursariam.

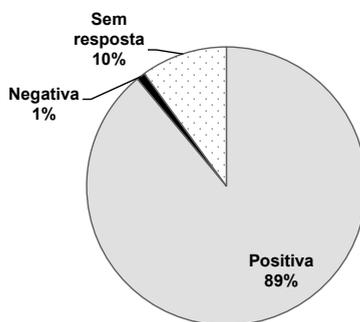
Sobre as dificuldades, em relação à quinta questão, temos dois agrupamentos em destaque, que é a falta de professor para auxílio imediato e a falta de disciplina própria para ser aluno de EAD. Sobre a possibilidade de aprender utilizando a EAD, em relação à sexta questão, temos um agrupamento predominante, que é a confirmação desta possibilidade.

Gráfico 1- É possível aprender e ensinar usando a EAD?



E, sobre a sétima e última questão, sobre a indagação da participação dessa experiência de utilizar um AVA e uma disciplina no formato EAD, temos um agrupamento predominante, que é a confirmação de que a experiência foi positiva.

Gráfico 2- O que você achou dessa experiência?



É perceptível que os alunos conquistaram um olhar crítico sobre a EAD, tanto por terem o contato com esta possibilidade, como por terem estudado essa temática em pelo menos duas disciplinas durante o curso. Assim, justificando a importância de uma reformulação nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como nos cursos de licenciatura, para que estes alunos estudem essas temáticas, que serão fundamentais em sua carreira profissional, que está de acordo com o estudo realizado por Valdemarin (2009). Proporcionando, desta forma, debates esclarecedores sobre estes novos recursos que poderão fazer parte de seu cotidiano profissional após a sua formação.

Segundo Almeida (1999) a informática é um novo domínio da ciência que carrega a ideia de pluralidade, de reflexão, de intercâmbio de saberes. Por isso, o professor deve estar preparado para atender aos diferentes tipos de discentes que encontrará na escola, pois existirá o aluno que sabe usar um recurso melhor que o professor e aquele aluno que ainda não o conhecia.

Conforme afirma Patto (2013), muitos cursos costumam valorizar exacerbadamente a EAD, o que por nós é visto com cautela, uma vez que os dados da pesquisa apontaram para a necessidade de uso das TIC, mas as fragilidades da EAD num curso de formação inicial de professores.

A EAD exige um aluno com algumas características discrepantes da nossa realidade, como nos apresenta Patto (2013, p. 307) “motivado a competir; *disciplinado* (capaz de evitar dispersão e de cumprir horários); *organizado* (apto a dividir o tempo entre o estudo e os horários de atividades *on-line*); e *disposto* a ler textos virtuais ou apostilados”, cabendo ao aluno adequar-se.

Portanto, cabe ao professor fazer o uso pedagógico destes recursos, mostrando novas possibilidades, assim, proporcionando novas informações à todos esse alunos. A adequação à esta realidade deveria ser facilitado durante a formação do aluno, o que seria proporcionado se em sua estrutura curricular estes temas fossem contemplados.

5 - Considerações finais

Ao final da pesquisa bibliográfica conclui-se que a evolução das TIC na sociedade aconteceu de forma veloz, e o processo de adaptação nas escolas já se iniciou. Enquanto as escolas introduzem as TIC nas práticas pedagógicas, cabe ao professor se preparar e conhecer essas ferramentas para que consiga desenvolver com sucesso seu planejamento. Reconhecemos, assim, a importância desses conteúdos fazerem parte da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, para que estes construam reflexões e criticidade sobre o tema, de forma geral.

A partir da pesquisa realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem constatamos que os alunos que têm à disposição essas ferramentas, bem como local apropriado para as discussões – no caso, as próprias disciplinas do curso –, avaliaram como importantes as experiências propiciadas e garantidas pela estrutura curricular. Não deixaram, contudo, de fazer importantes observações com relação ao emprego adequado das TIC, demonstrando a criticidade construída, ao longo das disciplinas, sobre a modalidade de EAD. Estes mesmos alunos puderam afirmar que utilizar a ferramenta e participar de uma experiência EAD os fizeram mudar de opinião e perder os preconceitos que carregavam sem, ao menos, ter conhecimento da mesma.

Não entendemos que o uso da tecnologia no ensino é, exclusivamente, a única forma de melhorar a educação brasileira. Contudo, conhecer estas possibilidades, saber trabalhar com elas e ter senso crítico para discuti-las será essencial aos futuros professores, pois, a partir do que nossa pesquisa constatou e demonstrou, é muito provável que as TIC passarão a ser usadas de forma exaustiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Como resultado imediato deste estudo, pode-se pensar, ainda, em sua contribuição para a reflexão sobre as práticas do professor em sala de aula com questões ligadas aos recursos tecnológicos e as TIC de forma geral, além de sua ajuda à comunidade acadêmica acerca deste assunto, cooperando para um melhor aproveitamento dos recursos das TIC nas escolas.

Possíveis extensões deste estudo poderiam pesquisar como os professores se prepararam, em outros tipos de cursos e aprendizados, para dominar as TIC que utilizam (ou utilizarão) em sala de aula. Como os alunos dos outros Câmpus da UNESP, que não trabalharam as disciplinas exclusivas de tecnologia, se preparam para o trabalho com as TIC também é material de grande relevância a estudos posteriores.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Informática e formação de professores. **Cadernos Informática para a Mudança em Educação***. Brasília: Ministério da Educação, MEC/ SEED/ ProInfo, 1999.

BARROS, Daniela M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (organizadores). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GATTI, Bernadette A.; BARRETO, Elba. S. de S.; ANDRÉ, Marli. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de**

metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCLUHAN, Herbet Marshall. **Guerra e Paz na Aldeia Global**. Trad. Ivan Pedro de Martins. São Paulo: Ed. Record, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

PESCE, Lucila. EAD: antes de depois da cibercultura. In: Cibercultura: o que muda na educação. Ano XXI. Boletim 03 – **Salto para o futuro**. Abril, 2011, pp.11-15. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>. Acesso em: 20/05/2012.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP**. São Paulo: Prograd – UNESP [2009]. (Mimeo).

VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2003.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BAURU

Vera Lucia Messias Fialho Capellini¹
Eliana Marques Zanata²

1 - Introdução

O Ensino Fundamental deve ser oferecido obrigatoriamente para jovens de 6 a 14 anos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno por meio de leitura, escrita e cálculo, além de ampliar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores básicos da sociedade e da família (ZONTA, 2011).

Para que o sistema de ensino possa atender de forma satisfatória todos os jovens, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o direito de atendimento especializado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). Dessa forma, defende que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dos educandos, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos na classe regular (BRASIL, 1996).

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

Como um serviço de apoio para que a LDB possa ser colocada em prática, foi instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando, assim, serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que, além de eliminar barreiras para a plena participação desse aluno na sociedade, promovam o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, o AEE visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ou superdotação) e deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais (SRMs) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de AEE, (BRASIL, 2009) sempre no turno inverso da escolarização comum (ZONTA, 2011), uma vez que esse serviço se apresenta como um suporte para a permanência dos alunos nas escolas regulares (BAPTISTA, 2011).

Segundo Baptista (2011), no período de 2005 a 2010, houve grande investimento para que o AEE fosse prioritariamente oferecido nas salas de recursos, de forma que, em 2007, Arnal e Mori (2007) já apontavam que o espaço estava se tornando a forma mais frequente de atendimento ao aluno com necessidades especiais.

Sendo o objetivo do AEE auxiliar a aprendizagem de conceitos e conteúdos para que o aluno possa acompanhar o currículo da classe regular, é necessário, ao se programar a sala de recursos, observar as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional. É preciso também lembrar que não se trata de reforço escolar, portanto, devem ser utilizadas metodologias e estratégias diferenciadas. (ARNAL; MORI, 2007).

A execução do AEE cabe aos professores da sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE e, nos últimos anos, tem-se discutido a respeito das atribuições desses professores (BRASIL, 2009; BAPTISTA, 2011). De acordo com (ALVES, 2006, p. 17), os professores da sala de recursos tem as seguintes responsabilidades:

atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Neste contexto, cabe à Educação Especial, enquanto área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre o assunto, produzindo mais e mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é investigar como prover a melhor educação possível para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Baptista (2011, p. 61) afirma que não existem muitos estudos que analisam a sala de recursos no Brasil, pelo pouco número existente desse espaço. O autor apontou, também, em seu trabalho, diversos questionamentos a respeito das salas de recursos:

A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns?

De acordo com Briant e Oliver (2012), vários autores apontam dificuldades e falta de preparo dos professores para fomentar a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. Por conta disso, é necessária formação continuada e uma rede de apoio para que esses profissionais possam desenvolver o seu trabalho com qualidade.

Por sua vez, Arnal e Mori (2007) afirmam que os professores das salas de recursos encontram diversas dificuldades em seu trabalho, como, por exemplo, encontram-se trabalhando sozinhos, não possuem formação adequada para as tarefas que devem cumprir e, pela diversidade de materiais pedagógicos disponível nas salas de recursos, não refletem de que forma a atividade pode contribuir para a superação das dificuldades escolares.

Estudos sobre políticas de inclusão escolar realizados em várias cidades do Estado do Espírito Santo (JESUS, 2008, 2009; GONÇALVES, 2010) têm indicado que ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e, apenas mais recentemente, os modelos de apoio em SRMs, conforme recomendação do Ministério da Educação (MEC).

Portanto, ainda existem muitas questões que surgem em relação ao funcionamento do serviço de apoio em SRMs, à avaliação dos alunos com NEEs e à formação dos professores que atuam nesses serviços.

Dessa maneira, são imprescindíveis pesquisas que mapeiem a realidade brasileira, para saber como o AEE tem sido oferecido, quais as dificuldades encontradas pelos professores e também quais os avanços esse serviço pôde alcançar. Foi sob essa perspectiva que emergiu a ideia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de Educação Especial e da instituição do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp), a qual se constitui uma rede cooperativa entre pesquisadores. Tem como meta potencializar a produção de informações e conhecimentos necessários para melhorar as decisões em matéria de políticas de inclusão escolar dos sistemas educacionais e oportunizar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores para aperfeiçoar a sistemática de produção de conhecimento e de desenvolvimento de formação de pessoal na área de Educação Especial.

2 - Objetivo

Com o intuito de mapear as reais necessidades formativas do professor em serviço, o presente trabalho apresenta dados quantitativos, os quais traçam o perfil dos professores da educação especial que realizam atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Bauru, caracterizando não só os professores, mas também, os alunos atendidos, o serviço e a formação desses profissionais em serviço.

3 - Metodologia

Uma das cidades participantes do projeto do ONEESP é Bauru, município do interior do estado de São Paulo. Durante o ano de 2012, uma vez por mês, ocorreram dez encontros com os professores da educação especial da rede mu-

nicipal, visando não só ouvi-los quanto à sua realidade, mas também oferecer ações de formativas em serviço. Dessa maneira, 68 professores participaram dos encontros, divididos em duas turmas, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Os encontros se dividiram em duas etapas, sendo a primeira composta por uma entrevista semiestruturada com um grupo focal formado pelos professores que atuam nas SRMs e a segunda, composta por uma discussão, incluindo todos os professores da Educação Especial, sobre os temas estipulados para cada encontro.

Os encontros seguiram a linha da pesquisa colaborativa, que é aquela que “se propõem a fazer pesquisa com os professores e não sobre os professores” (LONGAREZI; ALVES, 2009, p. 128), pressupondo uma relação de colaboração entre o professor e o pesquisador. Assim, o pesquisador não apenas coleta dados de acordo com seus objetivos, mas possibilita aos professores uma discussão sobre sua prática, levando-os a refleti-la e analisá-la (LONGAREZI; ALVES, 2009; PIMENTA, 2005). Dessa forma, uma pesquisa colaborativa compreende a participação e a imersão do professor nos seus processos formativos, de forma que esta apropriação permita mudanças significativas na prática educativa (LONGAREZI; ALVES, 2009). Assim, a pesquisa colaborativa é uma investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional (LONGAREZI; ALVES, 2009; PIMENTA, 2005), pois permite que o grupo construa relações com o conhecimento, entendendo, assim, seu cotidiano (LONGAREZI; ALVES, 2009).

No primeiro encontro, foi solicitado a todos os participantes o preenchimento de um questionário de caracterização dos professores das salas multifuncionais ou de recursos. Dessa maneira, o questionário compreendeu questões sobre formação inicial, experiência como professor, formação em educação especial, dados profissionais sobre os alunos atendidos e as condições das SRMs.

Os dados coletados por meio desses questionários foram tabelados e submetidos à análise. Foram também apresentados aos professores, na etapa de

discussão de um dos encontros, para que o grupo pudesse refletir sobre os resultados.

4 - Resultados e discussão

A rede municipal de Bauru conta com 80 professores para atender a educação especial, sendo que, entre estes, sete são cedidos à escola especial. Destes, 37 professores atuam no Ensino Fundamental e atendem em SRMs, e 31 são professores itinerantes e atuam no Ensino Infantil, corroborando com diversos autores (BAPTISTA, 2011; GONÇALVES, 2010; JESUS, 2008, 2009) que apontam tanto um pequeno número de SRMs, quanto diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com NEEs.

A *Tabela 1* apresenta os dados sobre a caracterização dos professores. É possível observar que a resposta predominante em cada questão foi a mesma nos dois grupos de professores, de forma que 35,14% dos professores das SRMs e 54,84% dos professores itinerantes se encontram na faixa de 31 a 40 anos; 83,78% dos professores das SRMs e 87,10% dos professores itinerantes possuem formação em ensino superior e magistério; 29,73% dos professores das SRMs e 48,39% dos professores itinerantes possuem entre um a cinco anos de experiência em Educação Especial; 64,86% dos professores das SRMs e 70,97% dos professores itinerantes possuem habilitação em Deficiência Intelectual e 13,51% dos professores das SRMs e 25,81% dos professores itinerantes possuem especialização em Psicopedagogia.

Tabela 1- Caracterização dos participantes

Caracterização dos Professores					
	Professores das SRMs		Professores itinerantes		
	n = 37	%	n = 31	%	
Idade	1	2,7	3	9,68	18-30 anos
	13	35,14	17	54,84	31-40 anos
	10	27,03	6	19,35	41-50 anos
	5	13,51	2	6,45	51-60 anos
	3	8,11	0	0	61 anos ou mais
Formação Inicial	2	5,41	4	12,9	Superior
	2	5,41	0	0	Magistério
	31	83,78	27	87,1	Superior e Magistério
Tempo de Experiência em Educação Especial	11	29,73	15	48,39	1-5 anos
	4	10,81	5	16,13	6-10 anos
	7	18,92	7	22,58	11-15 anos
	8	21,62	4	12,9	16-20 anos
	4	10,81	0	0	21-25 anos
	1	2,7	0	0	26 anos ou mais
Habilitação	24	64,86	22	70,97	Deficiência Intelectual
	15	40,54	21	67,74	Deficiência Auditiva
	7	18,92	2	6,45	Deficiência Visual
	5	13,51	4	12,9	Deficiência Física
	7	18,92	4	12,9	Deficiência Mental
	2	5,41	0	0	Bem Dotado
Especializações	5	13,51	8	25,81	Psicopedagogia
	3	8,11	4	12,9	AEE
	4	10,81	3	9,68	Educação Especial
	1	2,7	3	9,68	Deficiência Intelectual
	1	2,7	0	0	Autismo
	4	10,81	2	6,45	Outros

A Tabela 2 demonstra a caracterização dos alunos atendidos pelos serviços de Educação Especial oferecido pelo Município de Bauru. Os alunos com

Deficiência Intelectual perfazem a maior incidência de atendimentos tanto nas SRMs, como no atendimento itinerante, seguido de outros, que englobam transtornos globais do desenvolvimento e os denominados como alunos sem diagnóstico de deficiências. A condição de menor incidência em atendimentos se restringe aos alunos com altas habilidades. Para agilizar os atendimentos, os professores das SRMs organizam os atendimentos em pequenos grupos, sendo a maioria dos atendimentos realizados em trios, em contrapartida, na itinerância, a maioria dos atendimentos são realizados de forma individualizada.

O AEE deve atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2009), o que corresponde com os tipos de alunos atendidos na Rede Municipal de Bauru. No entanto, vale ressaltar que os alunos com altas habilidades são a minoria, fazendo levantar uma importante questão: se essa é realmente a porcentagem de pessoas com altas habilidades encontradas na população geral.

Tabela 2- Caracterização dos alunos atendidos

Caracterização dos Alunos Atendidos					
	Professores das SRMs		Professores itinerantes		
	n = 37	%	n = 31	%	
Tipos de NEEs dos alunos atendidos	35	94,59	23	74,19	Deficiência Intelectual
	6	16,22	6	19,35	Deficiência Auditiva
	6	16,22	1	3,23	Deficiência Visual
	16	43,24	9	29,03	Deficiência Física
	12	32,43	8	25,81	Deficiência Mental
	2	5,41	1	3,23	Bem Dotado
	18	48,65	16	51,61	Outros

	0	0	3	9,68	até 3
	0	0	13	45,16	4 a 6
Número de alunos atendidos	4	10,81	1	3,23	7 a 9
	10	27,03	4	12,9	10 a 12
	5	13,51	1	3,23	13 a 15
	7	18,92	0	0	16 a 18
	2	5,41	0	0	19 ou mais
Forma de agrupamento para o trabalho	17	45,94	26	83,87	Individual
	18	48,65	6	19,35	Duplas
	21	56,76	3	9,68	Trios
	15	40,54	3	9,68	Quartetos
	2	5,41	6	19,35	5 ou mais

A *Tabela 3* explica o serviço de educação especial, no que diz respeito ao espaço disponibilizado para a efetivação do AEE, recursos, participação do profissional na dinâmica da escola e apoio. A maioria entre os professores das SRMs considera que o espaço e os recursos disponibilizados destinados para a realização dos atendimentos do AEE são adequados, porém os professores itinerantes, em sua maioria, não consideram o espaço e os recursos adequados para a realização dos atendimentos. É possível inferir que esta constatação se justifica devido à inexistência do espaço de sala de aula, ocasionando a necessidade do professor especialista se adequar aos espaços físicos disponibilizados para o AEE. No entanto, é preciso observar, ainda, que 29,73% dos professores das SRMs dizem ser inadequado seu espaço de trabalho, apontando, ainda, alguns recursos que faltam.

Tabela 3- Caracterização do serviço

Caracterização do Serviço					
	Professores das SRMs		Professores itinerantes		
	n = 37	%	n = 31	%	
Considera o espaço adequado?	23	62,16	6	19,35	Sim
	11	29,73	11	35,48	Não
Atividades de que participa na escola	24	64,86	12	38,71	Conselhos de classe
	14	37,84	18	58,06	Reuniões administrativas
	20	54,05	24	77,42	Reuniões dos pais
	32	86,49	26	83,87	HTPC
	30	81,08	27	87,1	Atividades sociais, culturais
Considera a sala equipada?	18	48,65	6	19,35	Sim
	16	43,24	14	45,16	Não
Se a sala é adequada, quais recursos estão disponíveis?	18	48,65	2	6,45	Eletrônicos (computador, rádio, televisão, etc)
	10	27,03	2	6,45	Periféricos para computador (<i>scanner</i> , impressora)
	16	43,24	2	6,45	Jogos
	9	24,32	2	6,45	Materiais adaptados
Se a sala é inadequada, quais recursos são necessários?	5	13,51	7	22,58	Mais jogos
	8	21,62	8	25,81	Mais materiais adaptados
	12	32,43	1	3,23	Internet
	1	2,7	2	6,45	Programas/Softwares
	5	13,51	1	3,23	Manutenção de computador
	2	5,41	1	3,23	Reposição de materiais como cartucho de impressora
Recebe apoio da equipe escolar?	34	91,89	29	93,55	Sim
	1	2,7	1	3,23	Não

De maneira geral, os professores participam de todas as atividades realizadas pela escola, umas com mais incidência, outras com menos; por exemplo: nas reuniões administrativas, os professores das salas de recursos participam pouco dessas reuniões; em contrapartida, a incidência menor de participação dos professores itinerantes está nos conselhos de classes. Por fazer parte da estrutura organizacional da Rede Municipal de ensino, e ter apoio financeiro, os professores das salas de recursos têm grande participação no horário de trabalho pedagógico; esta opção é a segunda em incidência de participação dos professores itinerantes, tendo, como maior participação destes professores, as atividades sociais e culturais.

A participação da maioria dos professores no horário de trabalho pedagógico coletivo foi expressa, portanto, na questão sobre atividades de que participa nas escolas. No entanto, pensando-se em todas as responsabilidades que o professor deve ter, identificadas por Alves (2006) e já apontadas anteriormente, seria ideal que os professores pudessem participar de todas as atividades presentes no questionário. Por exemplo, se o professor deve orientar pais e família dos alunos atendidos, é preocupante que 45,95% dos professores das SRMs não participem das reuniões de pais.

É possível observar-se, ainda, que a maioria dos professores das salas de recursos e itinerância afirmaram que recebem apoio; porém, a questão não especificou de qual instância é este apoio.

Quanto à formação em serviço, os dados apresentados na *Tabela 4* mostram que a maioria dos professores da sala de recursos e itinerância consideram importante a formação em serviço, das opções apresentadas referente aos tipos de formação, consideram a realização da formação em serviço nas reuniões de equipe realizada mensalmente, os dois tipos de formação em serviço com menos incidência ficou entre a formação própria e em EaD (educação a distância).

Tabela 4- Formação em serviço

Formação em Serviço					
	Professores das SRMs		Professores itinerantes		
	n = 37	%	n = 31	%	
Participa de formação em serviço?	32	86,49	26	83,87	Sim
	3	8,11	3	9,68	Não
De que tipo de formação em serviço participa?	10	27,03	8	25,81	Cursos
	4	10,81	3	9,68	Congressos
	0	0	1	3,23	O que é oferecido pela escola
	9	24,32	2	6,45	O que é oferecido pela rede municipal
	15	40,54	17	54,84	Reuniões
	6	16,22	8	25,81	Palestras
	3	8,11	4	12,9	Eventos
	2	5,41	0	0	Pesquisa própria
	2	5,41	0	0	EaD

Embora a literatura (ARNAL; MORI, 2007; BRIANT; OLIVER, 2012) indique dificuldades na formação dos professores que realizam AEE, os dados coletados apontam que a maioria dos professores que atuam no Município de Bauru possui formação inicial em magistério e ensino superior, com habilitação em Deficiência Intelectual, correspondendo à maior parte dos alunos atendidos, e procuram realizar formação em serviço. Além disso, mais de 80% dos professores dizem realizar formação em serviço.

Conclusão

O AEE no Município de Bauru é realizado por professores que se preocupam com a formação em serviço e, em sua grande maioria, recebe apoio da equipe escolar. Uma pesquisa qualitativa seria interessante para aprofundar tais questões.

Estes resultados foram imprescindíveis para mapear as reais necessidades de apoio a esses professores em serviço. Ressalta-se, neste cenário, a condição peculiar de que, no município, todos os professores têm formação específica na área da Educação Especial, condição esta ainda bastante rara na maioria dos municípios brasileiros.

É atendida uma variedade de alunos, sendo em sua grande maioria, alunos com deficiência. Embora alunos com altas habilidades se encontrem entre os alunos atendidos, chama a atenção o pequeno número desse alunado, cuja realidade corrobora com os indicativos censitários das últimas décadas, o que abre caminho para outro campo de pesquisa voltado para a identificação.

As SRMs possuem diversos recursos disponíveis; no entanto, ainda faltam alguns recursos necessários, mostrando, assim, que ainda é preciso investimentos em aspectos de estrutura física e recursos pedagógicos, para melhorar a qualidade do atendimento oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Referências

ALVES, D. O. et al. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. Educação Escolar Inclusiva: A prática Pedagógica nas Salas de Recursos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/242.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago., 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17, 5 out. 2009, Seção 1.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar., 2012.

GONÇALVES, A. F. S. G. **Formação continuada em contexto: possibilidades de instituir novas práticas educacionais inclusivas e políticas educacionais no estado do Espírito Santo**. Relatório de estágio de Pós-Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2010. Mimeo.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; MILANESI, J. B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do espírito santo?. **Cadernos ANPAE**, v. 08, p. 1-12, 2008.

JESUS, D. M.; GONCALVES, A. F. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do espírito santo. **Cadernos ANPAE**, v. 08, p. 1-12, 2009

LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 125-132, jan. 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

ZONTA, C. (Org.). **Bauru:** Plano Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

DO DEBATE ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR NO INTERIOR DO 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA AOS DESAFIOS ATUAIS

Vitor Machado¹
Marcelo Augusto Totti²

A Sociologia como disciplina do currículo escolar teve seu início no Brasil com o advento da República, quando o então ministro da educação Benjamim Constant, iniciou uma Reforma da Instrução Pública, em 1890, no governo de Floriano Peixoto (1891), em que se prevê a introdução de tal disciplina em todas as escolas (CARVALHO, 2004). E, desde então, sua trajetória no currículo das escolas brasileiras é permeada por constante inclusão e exclusão. Essa reforma recebeu deveras críticas, inclusive pelos seus apoiadores³, devido ao seu caráter generalista e intelectual, que desprezava uma noção de concepção preparatória para o ensino secundário.

1 Docente do Departamento de Educação da FC/UNESP.

2 Professor Assistente Doutor do Departamento de Sociologia e Antropologia - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília.

3 Um dos críticos da introdução da disciplina de Sociologia foi Silvio Romero, que fora precursor da sociologia no Brasil. Apesar de se colocar a frente da defesa da introdução da disciplina, Romero critica os pressupostos da Reforma Constant ao colocar a disciplina de Sociologia e Moral no lugar de Filosofia, para ele: “os únicos princípios lógicos que tinham validade eram aqueles derivados do fazer científicos”... o que não seria “pertinente a existência de uma disciplina ocupada especialmente com essa discussão, que já estaria se realizando ao serem discutidos os princípios metódicos das ciências especializadas presentes no Currículo” (apud. BRITO, 2012, p.108). Assim, os estudos sociológicos foram incorporados à disciplina História das Civilizações.

Anos mais tarde a referida reforma passa por modificações (1901), estabelecendo um novo Código de Ensino Unificado, mais curto e introdutório e acaba por retirar da educação básica diversas disciplinas, inclusive a Sociologia.

Nessa trajetória, cabe destacar que o marco inicial da disciplina ocorreu nas escolas Normais — formação de professores/as dos anos iniciais de ensino fundamental —, e a primeira escola a introduzi-la foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo Adrien Delpech⁴, em 1925, o primeiro professor a lecioná-la.

Podemos considerar ainda, mais duas iniciativas, segundo demonstra Azevedo (1975, p. 320): “uma na Escola Normal do Distrito Federal, por iniciativa de Fernando de Azevedo, e outra, na Escola Normal de Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e proposta de Carneiro Leão”.

Apesar de iniciativas importantes, elas foram esparsas e não acompanhadas de uma política de formação de professores, pois em 1931, início da Era Vargas, ocorreu uma ampliação do ensino de Sociologia em todo o país, por determinação do ministro da educação Francisco Campos. O fruto dessa política era perceptível na carência de formação dos profissionais, que se debutavam sobre a difícil missão de reger as cadeiras de Sociologia. Azevedo (1975) aponta um despreparo desses docentes⁵ que estavam entregues à própria sorte, os quais tinham uma formação improvisada, autodidata, permeada pelo cará-

4 Adrien Delpech foi sugerido para assumir provisoriamente a recém-criada disciplina de Sociologia, em virtude de não haver concurso previsto para a disciplina naquele ano (BRITO, 2012). Somente em 21 de novembro de 1927, Carlos Delgado de Carvalho, que era ocupante da cadeira de Inglês do Externato, fora transferido para a cadeira de Sociologia e dá novos contornos a disciplina no Colégio (DORIA, 1997).

5 Passado mais de 20 anos, já nos anos 1950, no Seminário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Florestan Fernandes (1959, p.35) aponta que a falta de preparo dos professores não ocorria na disciplina de sociologia, mas o problema de maior volúpia da educação brasileira era a formação geral dos educadores, pouco afeita ao trabalho científico: “a preparação científica dos educadores se ressentia de seu caráter predominante ‘informativo’ e ‘livresco’. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico”. Diante desse problema e como forma de equacioná-lo, o autor propõe uma colaboração multidisciplinar, em especial, dos cientistas sociais trabalhando em conjunto com os educadores.

ter livresco da formação escolástica, que viria a ser resolvido em partes, com a fundação de diversas faculdades.

A fundação da Escola de Sociologia e Política e a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, — a de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, e, de outro, o concurso das missões de professores estrangeiros, em São Paulo e no Rio, e o ensino de sociologia se teria arriscado a comprometer-se gravemente quanto à sua solidez, eficiência e orientação (AZEVEDO, 1975, p. 320).

Porém, em 1942, com o ministro da educação Gustavo Capanema, “[...] a obrigatoriedade da disciplina Sociologia é retirada dos currículos das escolas secundárias, permanecendo apenas nas Escolas Normais.” (CARVALHO, 2004, p. 19).

O debate acerca da obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi incorporado na Universidade e pela intelectualidade nos anos 1950, sendo marco fundamental de um enorme embate na história da sociologia brasileira.

Esses debates tiveram o ápice no I Congresso Brasileiro de Sociologia⁶, em 1954, realizado na cidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Tal Congresso foi organizado com discursos de autoridades, ocorrendo o pronunciamento do então governador do estado Sr. Lucas Nogueira Garcez e os discursos inaugural e de encerramento realizado por Fernando de Azevedo.

A partir disso, o Congresso organizou-se em apresentações de comunicações orais e exposições de delegações de diversos estados, com as seguintes

6 A Sociedade Brasileira de Sociologia foi fundada em 1937, como uma sociedade regional denominada de Sociedade Paulista de Sociologia, transformada em Sociedade Brasileira de Sociologia em 1950. Seu primeiro Congresso Nacional ocorreu de 21 a 27 de junho de 1954, sob o patrocínio da Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo, como parte das comemorações do referido evento.

temáticas: O ensino e as pesquisas sociológicas; Organização Social e Mudança Social.

Dentre os temas destacados nas comunicações, o ensino e as pesquisas sociológicas tiveram lugar de destaque. Foram 5 comunicações: duas delas ligadas a pesquisa de Mário Lins e Olavo Baptista Filho; Uma vinculada à “Sociologia da Educação” de Antônio Cândido, sobre o papel do estudo sociológico na escola; Duas sobre “Ensino de Sociologia”, elaborada por Oracy Nogueira, sobre o ensino de Sociologia no bacharelado e, certamente, a mais polêmica, pertencente a Florestan Fernandes, sobre o “Ensino de Sociologia na Escola Secundária”.

A comunicação⁷ de Florestan rendeu dois dias de debates, tendo como personagens importantes o próprio autor e Alberto Guerreiro Ramos. Com visões opostas sobre a introdução da obrigatoriedade da sociologia no currículo das escolas, ambos sedimentaram teses que viriam se desdobrar em duas escolas de pensamento: uma ligada à escola de sociologia paulista criada na USP e de outro lado o ISEB⁸.

Florestan parte de um diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira. Para ele, não se trata de uma mera introdução da Sociologia no ensino secundário, mas das possibilidades da introdução dessa disciplina como elemento de inovação dentro do sistema de ensino e da própria sociedade. Para ele “a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar

7 A comunicação de Florestan Fernandes foi tão relevante que o Congresso aprovou a introdução da Sociologia como disciplina autônoma no ensino secundário. Suas sugestões, apontadas em forma de perguntas, foram objetos de inquérito a ser realizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia e sua comunicação foi acrescentada ao mesmo, para ser apresentado à Câmara dos Deputados.

8 O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi criado em 1955, com a finalidade de formular uma concepção da realidade brasileira. Organizado por Departamentos, teve Guerreiro Ramos como chefe do Departamento de Sociologia até 1960. O Instituto ficou conhecido por formular a redução sociológica, que consistia no entendimento dos limites do empreendimento sociológico no Brasil e na negação de princípios e formulas vindas do exterior (VALE, 2006).

a esfera de ajustamentos e controles conscientes para novas técnicas de organização do comportamento humano” (FERNANDES, 1955, p. 90).

Conforme o autor supracitado, a introdução do ensino de Sociologia como elemento de inovação, liga-se aos novos contornos da expansão da economia capitalista, da perspectiva de uma sociedade em mudança. Devido a esses fatores, as normatizações sociais baseadas no costume e na tradição seriam incapazes de atender a esses novos ajustamentos.

Assim, a Sociologia seria o elemento de racionalidade das relações sociais, favorecendo o próprio ensino secundário do período, considerado como um apêndice, cujo objetivo consistia apenas em preparar os alunos para o acesso ao ensino superior: “a posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como uma ‘educação estática’, que visa unicamente a conservação da ordem social” (FERNANDES, 1955, p. 98).

Dessa forma, o ensino tinha um caráter aquisitivo, de perspectiva humanística e de extensão enciclopédica, mais “preso à *tradição acadêmica* herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente” (FERNANDES, 1958, p. 238, grifo nosso) o que impedia um desenvolvimento conectado entre conteúdo escolar e a dinâmica social, criando um descompasso, podendo ser definido como “um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um ‘instrumento consciente do progresso social’, isto é, incapaz de proporcionar uma ‘educação dinâmica’” (FERNANDES, 1955, p. 98).

Nesse aspecto, o sistema de ensino mantém uma relação estreita com a estabilidade do sistema social vigente, com os interesses das camadas sociais dominantes e com as políticas públicas conservadoras, atuando como elemento de ajustamento social.

Fernandes (1955) aponta que seria possível a introdução da disciplina de Sociologia no ensino secundário, tendo como premissa a mudança desse sistema.

Portanto, a Sociologia seria um elemento inovador, desde que as técnicas pedagógicas fossem modificadas

alterando-se as condições atuais do sistema de ensino brasileiro, em sua estrutura, em seu funcionamento e na mentalidade pedagógica dominante: com fundamento de operar na convivência prática os processos de socialização operantes na sociedade brasileira (FERNANDES, 1958, p. 243).

Florestan deixa evidente que, mesmo diante de uma disciplina humanística como a Sociologia, fundamental para compreensão do patrimônio cultural de uma determinada comunidade, mediante utilização de técnicas de ensino obsoletas, oriundas do passado colonial, pouco ou quase nada representaria em nível de modificação das estruturas existentes.

De uma perspectiva distinta, Guerreiro Ramos apresenta-se ao debate defendendo o profundo envolvimento do ensino de Sociologia e dessa disciplina com o pensamento brasileiro. Reconhecendo que seria ideal a difusão em larga escala dos conhecimentos sociológicos na escola secundária, pergunta-se se a Sociedade Brasileira está em condições de permitir esse ensino. “[...] A resposta seria negativa porque a Sociologia brasileira está alienada da realidade social”⁹ (RAMOS, 1955, p. 320).

O entrave admitido por Guerreiro Ramos é que a Sociologia trazia seus referências de fora, refletindo sobre problemas de outros países, sendo alienada de sua realidade. Além disso, o problema da “falta de especialistas”, seria um complicador para a disciplina, tendo que se amparar em profissionais pouco afeitos ao trato sociológico¹⁰.

9 Esse é o eixo norteador dos debates que se desdobraram no II Congresso Latino-Americano de Sociologia e no texto *Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo* (RAMOS, 1995). Nele, Ramos discute a identidade e cientificidade da sociologia e faz duras críticas ao que denomina de sociologia enlatada, oriunda da escola de sociologia paulista, que tinha como principal expoente Florestan Fernandes. Ramos defende que a sociologia se volte aos problemas nacionais, deixe de estudar as minúcias da vida social e se depare com os grandes problemas nacionais.

10 A curiosidade desse debate é a intervenção de Fernando de Azevedo. Após fazer inúmeras críticas ao ensino ministrado, o orientador de doutorado de Florestan Fernandes, admite que a introdução da Sociologia no ensino secundário sem uma ampla reforma, de nada serviria

As bases do ensino de sociologia deveriam emergir da realidade cotidiana, sendo um elo efetivo entre o saber sociológico e a vida comunitária. A Sociologia não poderia ser obra, paralelos, pastiches “de transcrições de obras estrangeiras” (RAMOS, 1995, p. 123).

Assim, Guerreiro Ramos propõe um ensino de Sociologia voltada às raízes nacionais e que fosse capaz de brotar nos jovens o pensamento espontâneo:

O que se pede ao ensino de sociologia é que desenvolva no educando a capacidade de autonomia e de assessoramento das forças particulares da sociedade em que vive. O ensino da sociologia não deve distrair o educando da tarefa essencial de promoção da autarquia social do seu país. (RAMOS, 1995, p. 128).

Florestan responde aos questionamentos de Guerreiro Ramos, salientando as funções universais do ensino de sociologia e trazendo como exemplo a realidade norte-americana. Além disso, a sociologia teria um papel renovador no ensino secundário brasileiro e na formação da juventude preparando-a para uma nova realidade social em construção.

Quanto ao fato da Sociologia estar alheia a realidade nacional, Florestan destaca a necessidade de entendê-la à luz da realidade brasileira, mas sem deixar de lado os problemas mais amplos, típicos do capitalismo ocidental. “Evidentemente essas funções devem ser encaradas da perspectiva da realidade brasileira, levando-se em conta a nossa diferente maneira de viver certos problemas que afetam o mundo ocidental” (FERNANDES, 1955, p. 327).

Ao final de sua intervenção, Florestan retoma o debate do papel político da introdução da Sociologia dentro do sistema social como elemento de conser-

e adverte do “risco que se correria se a matéria fosse ensinada por professores não compenetrados do espírito objetivo das Ciências Sociais” [...] pois o número de escolas secundárias chegará no país a “2.100, e as Faculdades de existentes não são capazes de atender a essa exigência” (AZEVEDO, 1955, p.326).

vação ou de renovação, para ele um elemento de difícil previsão. Quanto a isso sua opinião é clara:

Há quem diga que as forças conservadoras no Brasil têm um poder tão grande que nada se pode fazer e mesmo nada deve ser feito contra elas. Na verdade, essa atitude é, sociologicamente, uma atitude de acomodação (FERNANDES, 1955, p. 328).

A Sociologia para Florestam Fernandes é claramente um elemento de transformação das relações sociais existentes. Com uma formulação utópica, mas não ingênua, o sociólogo uspiano expõe a crença da ciência e da racionalidade como luz no final do túnel, uma mudança necessária e provocada, não pela crença ingênua da educação, mas pela perspectiva utópica crítica e utópica da Sociologia como remodelamento do status quo vigente.

1 - A Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica: a história cronológica de sua trajetória

A reforma Capanema de 1942 vigorou até 1961, quando a Lei Federal nº 4.024, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulando o ensino de educação básica em todo o país.

A lei manteve a divisão do ensino básico em dois ciclos (ginásio e colegial) além de criar as seguintes modalidades de ensino: normal, comercial, agrícola, industrial e secundário (MACHADO, 1987).

A reforma propunha também, para o ensino secundário, a adoção de um currículo diversificado, composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias e um rol de disciplinas optativas.

Segundo Machado (1987, p. 130), no ensino secundário

as quatro séries do ginásio e as duas primeiras do colégio teriam em cada série um mínimo de cinco e um máximo de sete disciplinas,

entre as quais uma ou duas deveriam ser optativas, escolhidas pelo estabelecimento; e a terceira série do colégio, com um mínimo de quatro e um máximo de seis disciplinas, seria organizada com um currículo diversificado. [...] O Conselho federal de educação indicou até cinco disciplinas obrigatórias (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências) para as séries das escolas médias de todo o país e, para as escolas do sistema federal de ensino, também indicou as disciplinas obrigatórias complementares e a lista de optativas.

Dentre as mudanças determinadas pelo Conselho Federal de Educação não constava referência alguma à introdução da Sociologia como disciplina obrigatória ou optativa. Na lista organizada por ele apareciam disciplinas como “Organização Social e Política Brasileira”, dentre o conjunto das disciplinas obrigatórias complementares para o ginásio, e as disciplinas de “Estudos Sociais” e “Elementos de Economia” entre as optativas a serem ministradas no colegial.

Todavia, em relação aos sistemas estaduais do ensino médio coube, respectivamente, ao Conselho Estadual de Educação, de cada estado brasileiro, indicar a relação de disciplinas obrigatórias e complementares. Por meio desses conselhos, em alguns estados, a Sociologia passa a figurar ora como disciplina obrigatória complementar, ora como optativa.

No caso do Estado de São Paulo, conforme aponta Machado (1987), a Resolução CEE nº 7/63, ao estabelecer as disciplinas complementares e as optativas para os dois ciclos do ensino médio, não apresentou para o ciclo ginasial a Sociologia como componente curricular do seu rol de disciplinas. Porém, essa Resolução indicava a possibilidade dos estabelecimentos de ensino de admitirem, desde que aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, outras optativas que não constassem da lista apresentada na Resolução CEE nº 7/63. Já em relação ao ciclo colegial

constava “Sociologia” como disciplina optativa para os cursos colegiais secundários (clássico, científico ou eclético) (art. 11) e tam-

bém para os cursos colegiais técnicos industriais (art. 15, parágrafo único) e técnicos comerciais (art. 23, § 1º); e constava “Sociologia da Educação” como disciplina obrigatória complementar para o curso colegial de formação de professores primários (art. 30). Para os cursos colegiais secundários, o artigo 11 relacionou sete disciplinas optativas (entre as quais constava a “Sociologia”) (MACHADO, 1987, p. 131).

Cabe ressaltar que em seu art.9º, § 2º, a Resolução supracitada possibilitava também que no curso colegial secundário, as disciplinas de História e Geografia pudessem ser condensadas em uma só disciplina – Ciências Sociais – a qual poderia abordar noções de sociologia.

No final da década de 60, o Estado de São Paulo vai reorganizar o seu sistema de ensino através da Lei nº 10.038. Na regulamentação dessa lei são incluídos alguns Decretos e Resoluções que atribuem maior status a Sociologia introduzindo-a numa lista de disciplinas optativas e outra de disciplinas obrigatórias a serem adotadas no ciclo colegial secundário e normal. Essa reforma propunha que

Para as duas primeiras séries do ciclo colegial secundário e normal, a “Sociologia” constava como optativa numa lista de treze disciplinas, mas indicava-se que além dessas poderiam ser escolhidas como optativas: a) qualquer das disciplinas obrigatórias; b) outra disciplina mediante a aprovação do Conselho Estadual de Educação (Res. CEE nº 36/68, art. 7º). Na terceira série os alunos optariam por uma das seguintes áreas: “Ciências Humanas”, “Ciências Físicas e Biológicas”, “Ciências Contábeis e Administrativas”, “Letras”, “Artes” e “Educação”. Cada área teria seis disciplinas obrigatórias e uma optativa escolhida pelo estabelecimento. Entre as disciplinas obrigatórias e optativas arroladas para essas modalidades de terceiro ano, constavam: “Sociologia”, “Antropologia” e “Introdução à Economia Política”, numa lista de treze optativas para a “Área de

Ciências Humanas”; “Sociologia Industrial”, entre as onze optativas para a “Área de Ciências Contábeis e Administrativas”; “Sociologia da Arte”, entre as dezoito optativas para a “Área de Artes”; e “Sociologia Aplicada à Educação”, como disciplina obrigatória da Área de Educação (MACHADO, 1987, p. 131-132).

Em 1971 com a promulgação da lei nº 5.692, o governo federal realizou novas mudanças na educação do Brasil, reorganizando o ensino de 1º e 2º graus. A reforma passava a estabelecer para a educação básica a obrigatoriedade de um currículo comum e uma parte diversificada, para ser adotada em todo o território nacional.

Com essa reforma a Sociologia passa a ser ministrada, como disciplina do núcleo comum, apenas no curso normal de formação de professores.

No entanto, a Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou alguns dispositivos referentes a profissionalização do ensino de segundo grau. Para colocá-la em prática no Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 236, de 03 de outubro de 1983, recomendava para o 2º grau das escolas da rede estadual de ensino que

Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, Sociologia, Psicologia e outros (MACHADO, 1987, p. 133).

Com a reorganização do ensino de segundo grau, um grande número de escolas paulistas adotou a Sociologia como disciplina obrigatória em sua grade curricular. Segundo Machado (1987, p. 131)

embora as escolas tenham adotado no geral a disciplina de nome Sociologia, houve escolas que optaram por disciplinas de nome Ciências Sociais, Fundamentos de Sociologia, Sociologia Geral e Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos.

Em 1996, com a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), houve novamente uma reorganização da educação no Brasil e a Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória a ser ensinada na educação básica.

Foi somente depois de mais de uma década, precisamente no ano de 2008, através da lei 11.684, que a Sociologia passou novamente a fazer parte da escola de ensino médio em todo o território nacional.

Segundo Carvalho (2010, p. 23) esse processo foi bastante significativo pois

a Sociologia, se trabalhada com coerência metodológica, poderá tornar-se uma disciplina extremamente atraente para o público do ensino médio, até porque ela mobiliza capitais e trata de questões que estão profundamente arraigadas na existência conflituosa dos jovens (CARVALHO, 2010, p. 23).

No entanto, Carvalho (2010) destaca que as novas configurações dessa juventude, revelam que os estudantes do ensino médio até conseguem ter uma noção do que trata a disciplina de Sociologia, mas pouco absorvem os elementos teóricos e conceituais mais densos da disciplina, “estamos diante de uma época em que as novas tecnologias imprimem uma nova dinâmica ao conhecimento, criando um novo tipo de estudante” (CARVALHO, 2010, p. 32), que concentra muito mais informação do que conhecimento.

Desta forma, a retomada da Sociologia como disciplina obrigatória trouxe diversos desafios para a Universidade, que passou a desenvolver estudos e pesquisas com a intenção de contribuir com a prática de docentes que ministram tal disciplina no ensino médio.

2 - A Sociologia na sala de aula: uma contribuição à prática docente

A experiência do PIBID/Ciências Sociais¹¹, da Unesp/Marília vinculada a uma escola periférica da zona oeste, na mesma cidade, possibilitou-nos articular um movimento dialético de intervenção através do instrumento metodológico denominado espiral, que mapeou o conhecimento sociológico dos alunos. Esse instrumento é baseado em um questionário lúdico, no qual, os alunos vão respondendo as questões e ao mesmo tempo virando a página, modificando o caráter formal de um simples questionário, transformando o lúdico em uma possibilidade metodológica de grande envolvimento dos alunos na atividade.

A partir do resultado desse mapeamento foi realizada a dinâmica da mais-valia, que procurou demonstrar de forma prática e simples como o trabalho gera um valor não pago pelos donos dos meios de produção.

O material utilizado foi apenas papel e tesoura e consistiu na seguinte exposição: a sala foi dividida em grupos e cada grupo era responsável por uma linha de montagem de celulares de papel. Os alunos recortaram e montaram os celulares e o esquema de pagamento ao final da produção foram os próprios celulares. Cada grupo produziu 30 celulares com um custo unitário de R\$ 500,00 e um salário de R\$ 1.500,00. Todos esses valores foram determinados pelos alunos.

Ao final, os celulares de papel produzidos pelos alunos, foram depositados em uma sacola. O professor e os bolsistas PIBID fizeram então os pagamentos dos custos e dos salários aos alunos na forma de celulares. Como resultado, os alunos observaram que, após os pagamentos, houve uma sobra excessiva

11 O PIBID – Programa Institucional de Iniciação a Docência é financiado pela Capes e tem como objetivo incentivar e valorizar a formação de professores para a educação básica. O sub-projeto de Ciências Sociais da Unesp/Marília atua em 4 escolas da cidade, contando com uma coordenação geral, 6 docentes colaboradores, 4 professores supervisores e 25 bolsistas do curso de Ciências Sociais.

de celulares na sacola, enquanto eles acabaram ficando com uma quantidade ínfima da produção.

Essa atividade gerou forte contestação e estranhamento por parte dos alunos frente a realidade vivenciada, possibilitando uma compreensão mais densa e aprofundada do conceito de mais-valia.

A dinâmica da mais-valia ensejou o processo de apropriação e objetivação de um conceito sociológico denso, de difícil compreensão em se tratando de apreensão teórica e abstrata.

Por sua vez, a atividade realizada trouxe esse conceito à luz da realidade e do contexto social vivenciado pelos alunos, aproximando o conceito teórico da realidade prática-social por eles vivenciada, facilitando e contribuindo com o processo de apreensão do conhecimento sociológico.

3 - Considerações Finais

Do debate profícuo iniciado nos anos 1950, percebemos que a disciplina de Sociologia é encarada como elemento inovador frente aos desafios de uma sociedade em mudança. Após esse período, a Sociologia parece distanciar-se da educação (TADEU, 1990).

Com a retomada da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, garantida pela lei 11.684 de 2008, esse reencontro é retomado por discussões, debates em torno de material didático, técnicas de ensino de sociologia no sentido de auxiliar os professores.

Diante desse novo cenário, a perspectiva de entender a realidade social é fundamental para se compreender o processo de aprendizagem dos alunos, conforme explica Florestan:

deixando de satisfazer necessidades psico-culturais e sócio-econômicas que variam regionalmente, o sistema educacional brasileiro deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevi-

tavelmente, o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira (FERNANDES, 1958, p. 58).

Partindo de uma perspectiva macro-sociológica, o autor supra citado destaca a importância de se respeitar as especificidades culturais dos alunos, pois a escola e as instituições de ensino não devem atender apenas uma parcela da população e funcionar como “mero fator de transmissão e de preservação da parcela de ‘cultura’ herdada através do complexo processo de colonização” (FERNANDES, 1959, p. 57).

A escola, nesta perspectiva, deve funcionar como um fator social construtivo sendo elemento integrante do processo de socialização do indivíduo.

Entendendo o processo cultural dentro de uma visão micro e macro-sociológico, Willis (1991), contrariando as teorias reprodutivistas de Althusser e Bourdieu, destaca que os processos culturais podem ser absorvidos e reelaborados de uma forma dialética, remodelando e criando um processo de resistência a partir das escolhas feitas pela própria classe em questão e consolidando, por sua vez, um pensamento espontâneo nos termos de Guerreiro Ramos.

Assim, a experiência desenvolvida pelo PIBID/Ciências Sociais, da Unesp/ Marília, foi fundamental para intervir numa realidade escolar específica, adaptando os conhecimentos sociológicos ao horizonte cultural dos seus respectivos alunos.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 11. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

_____. Debates. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1, 1954, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. p.324-328.

BRITO, Silvia Helena de Andrade. O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 95-124, set./dez., 2012.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Ijuí: Rio Grande do Sul: Editora Unijuí afiliada, 2004.

CARVALHO, Cesar Augusto de. Relação escola e universidade: a Sociologia no ensino médio em perspectiva. In: _____. **A sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: Eduel, 2010.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do colégio Pedro Segundo**. Brasília: Inep, 1997.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1, 1954, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p.89-106.

_____. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhembi, 1958.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, v. 32, n. 75, jul./set., 1959.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-148, jan./jun., 1987.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Debates. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1, 1954, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p.324-328.

_____. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Ufrj, 1995.

TADEU, Tomaz. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o Pós-

-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.

VALE, Antônio Marques. **O ISEB, os intelectuais e a diferença**: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. PortoAlegre: Artes Médicas, 1991.

