

COLEÇÃO:

EBOOK TEE

ORGANIZADOR:

Idanir Ecco

TEMAS EMERGENTES

NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-88528-07-5

ORGANIZADOR:

Idanir Ecco

TEMAS EMERGENTES

NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

**UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DE PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO**



edifapes

Erechim/RS

2020

Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Editoração/Diagramação: EdiFAPES

Revisão: Autores

Capa: (Assessoria de Marketing, Comunicação e Eventos /URI Erechim)

Conselho Editorial:

Adilson Luis Stankiewicz (URI / Erechim/RS) - Presidente

Arnaldo Nogaró (URI / Erechim/RS)

Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)

Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)

Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)

Jadir Camargo Lemos (UFESM / Santa Maria/RS)

José Eduardo dos Santos (UFSCar - São Carlos/SP)

Maria Elaine Trevisan (UFESM / Santa Maria/RS)

Michèle Satto (IFMT / Cuiabá/MT)

Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)

Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)

Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

T278 Temas emergentes na formação inicial docente [recurso eletrônico] : uma abordagem teórico-prática de pesquisas em educação / organização Idanir Ecco. – Erechim, RS : EdiFAPES, 2020.

1 recurso eletrônico. - (Trabalhos Acadêmicos Coleção em E-Book TCC)
ISBN 978-65-88528-07-5

Modo de acesso: <http://www.uricer.edu.br/edifapes>

Editora EdiFapes (acesso em: 10 dez. 2020)

1.Educação 2.Pedagogia 3.Softwares educacionais 4. Formação – professor I. Idanir Ecco

C.D.U.: 37.013

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



EDIFAPES

Livraria e Editora
Av. 7 de Setembro, 1621
99.709-910 – Erechim-RS
Fone: (54) 3520-9000
www.uricer.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR	8
Bruna Milczarek	8
Idanir Ecco.....	8
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E O USO DO MATERIAL MANIPULATIVO DO 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DE ERECHIM.....	31
Alana Paula Chies	31
Rosmari Teresinha Holdis.....	31
Simone Fátima Zanoello	31
PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA URBANA DE ERECHIM.....	43
Daiane Martinelli de Souza	43
Simone Zanoello.....	43
SOFTWARES: UMA ALTERNATIVA PARA FACILITAR A COMUNICAÇÃO ENTRE CLIENTES SURDOS E PROFISSIONAIS OUVINTES EM AMBIENTES COMERCIAIS.....	55
Carine Toso	55
Carlos Antônio da Silva.....	55
TECNOLOGIA, MÍDIA E EROTIZAÇÃO INFANTIL – UMA REVISÃO.....	68
Maiara Fernanda Fusinatto.....	68
Carlos Antônio da Silva.....	68
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO DISCURSO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	80
Caroline C. Pereira	80
Franciele Fátima Marques	80

APRESENTAÇÃO

Alicia Fernandez, psicopedagoga argentina, já afirmava em seu livro “A mulher escondida na professora” (1994), que o espaço que possibilita o escrever é também o espaço da autonomia de pensamento. De acordo com a autora, para escrever é preciso que o sujeito se autorize a pensar e expressar sua opinião tendo prazer ao descobrir sua autoria, de estar presente na ausência. Afirma ainda que escrever é diferente de registrar, e que muitas pessoas treinam o registrar, que se refere ao reproduzir, copiar, mas não aprendem a escrever, pois a palavra escrita, ainda que reproduza o que outro disse, é sempre a palavra significada pelo sujeito que escreve.

A pesquisa, requisito essencial na formação do pedagogo, significa a oportunidade de autoria, a possibilidade de ultrapassar o registrar para realmente escrever. Assim, a vivência da pesquisa conduz o estudante a um diálogo criativo com dúvidas e interrogações, competência indispensável para enfrentar os desafios e necessidades complexas que emergem do cotidiano educacional. Estes são princípios importantes da formação no curso de Pedagogia da URI Erechim e, portanto, este e-book é o resultado do exercício da escrita e da autoria de seus estudantes orientados por seus professores. Sendo assim, dá-se a conhecer através deste instrumento alguns dos trabalhos de conclusão deste curso.

No primeiro artigo intitulado Formação continuada de professores no contexto escolar, os autores Bruna Bruna Milczarek e Idanir Ecco, a partir de pesquisa bibliográfica, analisam a temática da formação continuada de professores iniciando por uma retomada da legislação brasileira e dos conceitos de diferentes autores sobre o tema. Finalizam abordando algumas estratégias de formação possíveis de serem implementadas no contexto escolar que podem qualificar o trabalho docente e transformar sua prática a partir da realidade em que vive.

O segundo artigo que tem como título O processo de ensino e aprendizagem de matemática e o uso do material manipulativo do 1º ao 4º ano do ensino fundamental nas escolas municipais da zona urbana de Erechim é de autoria de Alana Paula Chies; Rosmari Teresinha Holdis e Simone Fátima Zanoello. As autoras, fundamentados em Fiorentini e Miorim (1990), Smole e Diniz (2016), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), realizaram um estudo de caso acerca da utilização de material manipulativo no processo de ensino e aprendizagem da matemática por professores que ministram aulas do 1º ao 4º ano do Ensino

Fundamental nas escolas municipais da zona urbana de Erechim. A partir da análise dos dados coletados observou-se que a maior parte dos professores participantes do estudo fazia uso dos materiais manipulativos e todos acreditavam que os mesmos são um recurso que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

O artigo número três, Problemas matemáticos: um estudo no 3º ano do ensino fundamental nas escolas estaduais da zona urbana de Erechim de Daiane Martinelli de Souza e Simone Zanoello, analisou a temática dos problemas matemáticos. As autoras verificaram por meio de um estudo de caso, se os professores que ministravam aula no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais da zona urbana de Erechim, trabalhavam os problemas matemáticos recomendados pelas autoras Kátia Smole e Maria Diniz. O estudo conclui que os professores consideravam relevante o trabalho com problemas em sala de aula, entretanto, não trabalhavam da forma devida, a diversidade dos tipos de problemas matemáticos em sala de aula.

Carine Toso e Carlos Antônio da Silva são os autores do artigo quarto que se intitula *Softwares: uma alternativa para facilitar a comunicação entre clientes surdos e profissionais ouvintes em ambientes comerciais*. O artigo apresenta a historiografia dos surdos no Brasil, a legislação referente à adequação dos ambientes comerciais com relação aos clientes surdos e sugere opções tecnológicas que facilitem o entendimento entre o cliente surdo e o profissional ouvinte neste contexto. O estudo reforça que a falta de domínio da Língua de Sinais (LIBRAS) limita as necessidades comunicativas do sujeito surdo e dos profissionais que o atendem em instituições comerciais.

De autoria de Maiara Fernanda Fusinato e Carlos Antônio da Silva o quinto artigo, de revisão bibliográfica, intitulado *Tecnologia, mídia e erotização infantil – uma revisão*, apresenta a influência da tecnologia na erotização infantil. Os autores afirmam que ferramentas midiáticas, de maneira subliminar, atuam sobre o comportamento infantil, criando e recriando padrões de erotização que afetam as crianças. Concluem que as propagandas erotizadas presentes no sistema midiático têm o intuito de despertar a feminilidade e a masculinidade nas crianças que não possuem, na infância, possibilidades de discernimento sobre a influência subliminar da mídia em seus comportamentos. O estudo pretende contribuir para orientação de pais e professores que estão diretamente vinculados à formação das crianças em idade de vulnerabilidade.

O sexto e último artigo se intitula *Tendências pedagógicas no discurso de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de um município do norte do estado do Rio*

Grande do Sul de autoria de Caroline C. Pereira e Franciele Fátima Marques. O estudo buscou conhecer quais Tendências Pedagógicas estão implícitas no discurso dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de seis escolas da rede pública municipal de Erechim/RS. Os dados coletados permitiram concluir que a prática pedagógica ainda se configura, em sua maioria, como reprodução de modelos e concepções da tendência tradicional de ensino, que continua marcando forte presença entre os professores e estruturando os espaços escolares. O estudo aponta para a necessidade de maior reflexão por parte dos educadores em relação as tendências pedagógicas e suas implicações na prática de ensino.

Em suma, todos os autores desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apontam temáticas muito significativas para a formação de professores, reafirmando que o conhecimento é uma forma de enfrentamento para a superação dos desafios do trabalho docente. Ainda é importante ressaltar que a publicação dos estudos reforça o protagonismo dos estudantes de Pedagogia e incentiva sua autonomia no processo de reflexão e análise da realidade educativa. Boa leitura!

Profa. Dra. Jaqueline Raquel Bianchi Enricone
Coodenadora da Área do Conhecimento de Ciências Humanas
URI ERECHIM

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Bruna Milczarek¹
Idanir Ecco²

RESUMO: Diante do fenômeno das mudanças sucessivas em todas as áreas de atuação do ser humano cabe ao profissional docente nutrir uma séria preocupação para com a atualização dos seus saberes didático-pedagógicos e de conhecimento geral, isto é, investir na formação continuada. Nesse sentido, esta pesquisa pautou-se em investigar que estratégias/ações são possíveis de serem implementadas no contexto escolar que possam contribuir para a formação continuada docente. E, especificamente, compreender a fundamentação legal e a importância da formação continuada para professores; descrever a escola como espaço de formação docente e explicitar estratégias de formação continuada que podem ser operacionalizadas no contexto escolar. A partir de pesquisa bibliográfica realizou-se uma breve análise da legislação brasileira em relação à formação continuada de professores. Em seguida são expostas ideias de autores que falam sobre a formação do professor, assim como, pontos importantes para que a atualização do mesmo se dê de forma significativa. Ao final deste estudo investigativo são mencionadas algumas estratégias que o educador poderá utilizar para desenvolver a sua formação continuada, de forma que esta seja relevante e dê subsídios para que o profissional educador tenha como transformar a sua prática e a realidade em que vive.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor. Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo em que a sociedade transforma-se, a vida profissional do professor também sofre grandes mudanças ao longo dos anos. Essas transformações, sejam elas culturais, sociais, econômicas ou de qualquer outra natureza, jamais cessarão. Desse modo, cabe ao professor procurar meios para atualizar-se a fim de atender/formar diferentes alunos que, incontestavelmente, vivenciam processos de transformação. Assim, a formação continuada ganha destaque por ser um recurso para o professor atualizar-se, quer seja de maneira formal e/ou informal, sendo que esta compreende palestras, congressos, leituras, pesquisas, entre outros.

¹ Graduada em Pedagogia pela URI Erechim/RS

² Mestre em Educação UPF/RS, Professor da URI Erechim/RS, Membro da Academia Erechinense de Letras. idanir@uri.com.br

No entanto, muitas formações continuadas oferecidas aos professores acabam por não serem eficientes, isso acontece por não serem abordados temas que sejam da realidade dos educadores, por não sanarem as suas dúvidas, angústias e por não atenderem às suas necessidades e expectativas. Desse modo, a escola tem um papel muito importante nesse processo, pois é na escola que os professores devem encontrar o incentivo para buscarem as formações continuadas.

Nesse sentido, esta pesquisa pautou-se em investigar que estratégias/ações são possíveis de serem implementadas no contexto escolar que possam contribuir para a formação continuada docente. Especificamente, busca-se: compreender a fundamentação legal e a importância da formação continuada para professores; descrever a escola como espaço de formação docente e explicitar estratégias de formação continuada que podem ser operacionalizadas no contexto escolar.

A preocupação para com a referida temática surgiu a partir de participações em formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Erechim/RS, nas quais foi possível perceber que a formação continuada tornou-se uma prática de grande importância para a vida profissional de muitos educadores, mas por algum motivo, nem todas as ações de formação continuada são realmente eficazes e proporcionam ao professor subsídios suficientes para a reformulação da sua prática pedagógica.

Este estudo, portanto, resulta de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva considerando a temática anunciada anteriormente e que se constituiu num objeto de investigação. O que segue são os dados coletados, interpretados e sistematizados à luz de um referencial teórico pertinente.

A partir do exposto acima, o presente estudo organizar-se-á em quatro seções, sendo que a primeira irá conter uma breve análise sobre a formação continuada docente na legislação brasileira. A segunda seção irá defender a formação continuada docente e a sua importância para a vida profissional dos professores. A partir da terceira seção a escola será vista como um espaço de suma importância para a formação docente. Por fim, na quarta seção serão expostas algumas estratégias que podem ser operacionalizadas no contexto escolar e que venham a contribuir para a formação continuada de professores, assim como algumas estratégias que os próprios professores poderiam buscar para que a sua formação seja enriquecida com novos saberes.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A legislação sobre a formação de professores, serve como norte para os educadores para a continuação da sua formação docente. E neste particular a preocupação concentra-se para com a formação continuada de professores.

Neste sentido, é necessário que professor saiba dos seus direitos e deveres para com a formação continuada, uma vez que esta é a forma de o profissional desenvolver seus conhecimentos e transformar a sua prática pedagógica, de modo a contribuir para a sua formação docente e, conseqüentemente, para a vida dos seus alunos.

A Formação Continuada na Legislação Brasileira: Uma Breve Análise

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP N° 2 de 1º de julho de 2015, no Art. 16 é evidenciado que a formação continuada compreende áreas coletivas, organizacionais e profissionais, tendo como objetivo a reflexão da prática educacional e a procura pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político no qual o docente deve realizar.

Ainda conforme a lei no Art. 16, parágrafo único, a formação continuada deve assegurar atividades que articulem os saberes teóricos e práticos, trabalhe com os problemas e desafios enfrentados pela escola e pelo contexto onde está inserida, a necessidade de atualização do conhecimento, sobre a ciência e as tecnologias, o respeito ao professor e a necessidade do mesmo em ter um ambiente que lhe permita refletir de modo crítico e posteriormente, melhorar a sua prática pedagógica, o diálogo e a parceria entre todos os integrantes do contexto escolar, portanto, o educador deve conceber-se como um profissional capaz de fazer mudanças no contexto escolar no qual está inserido.

De acordo com o Art. 17, § 1º compreende-se que a formação continuada engloba atividades organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, assim, os cursos ofertados incluem: cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e extensão.

Segundo a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 cabe ressaltar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Podemos entender, segundo a referida lei, que a formação dos docentes que pretendem atuar na educação básica demanda formação mínima em nível superior, com curso de licenciatura para que possam atuar na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental.

No Art. 62-A, parágrafo único, a formação continuada deve ser garantida aos profissionais docentes, realizadas no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, devendo integrar cursos de educação profissional, cursos de graduação superior plena ou tecnológica e, ainda, cursos de pós-graduação.

De acordo com o Art. 63, os institutos superiores de educação tem o dever de continuar e preservar os programas de educação continuada oferecidos para os profissionais da educação de todos os níveis.

Ainda de acordo com a lei, no Art. 67, fica claro que os sistemas de ensino devem disponibilizar a valorização dos profissionais que trabalham com a educação, garantindo nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o aprimoramento profissional de forma continuada com licenciamento constante e remunerado para esse objetivo.

Segundo a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 e aprovada em 25 de junho de 2014, deve-se garantir, na colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação, referentes aos incisos I, II e III do caput do art. 61 que está na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nessa meta, todos os professores e professoras da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

Ainda de acordo com a mesma lei, a meta 16 é referente a formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do referido PNE. Será garantido a todos os profissionais da educação básica, a formação continuada na área de atuação, de forma a ser considerada as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Ao MEC cabe, em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2015, p. 17).

De acordo com o site do MEC, um dos programas oferecidos é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada no ano de 2004, que integra instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, os quais elaboram materiais que servem de orientação para cursos de formação continuada de professores. Os cursos são de modalidade semipresencial e a distância com carga horária de 120 horas, atendendo às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

O público-alvo do programa são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As áreas de formação incluem a alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Sendo assim, o ministério da educação disponibiliza suporte técnico e financeiro, o mesmo ainda tem o papel de coordenador de desenvolvimento do programa, o qual é implementado por concordância, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e, também, pelo Distrito Federal.

Pretende-se que, com a Rede Nacional de Formação Continuada, a necessidade de articulação entre as Universidades e os Sistemas se concretize tanto no sentido de socializar o avanço do conhecimento produzidos nas IES como no de revisitar e ampliar suas teorias considerando, nesse processo, a profícua interlocução com os professores da rede pública de educação básica. Nesse movimento de experiências e de saberes, todos ganham e todos passam a fazer parte de uma rede maior de intercâmbio. (BRASIL, 2015, p. 26).

O Gestar II – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar é um programa que oferece a formação continuada para professores dos anos finais, ou seja, do sexto ao nono ano do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas, em língua portuguesa e matemática. O programa, iniciado no ano de 2004, possui uma formação com carga horária de 300 horas, sendo 120 presenciais e 180 a distância (para estudos individuais) para cada área temática.

O programa engloba um conjunto de ações pedagógicas, com discussões sobre questões prático-teóricas, contribuindo para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Diante do cenário educacional atual, é necessário que sejam analisadas as concepções e reflexões dos professores e suas práticas, bem como as condições profissionais onde estão inseridos, pois apesar de uma das estratégias do programa ser a de provocar desestabilização nos professores, colocá-los em situação de impasses e evidenciar a capacidade de deparar com o novo, a mudança na concepção e na própria prática pedagógica não é tão simples. (GUEDES; SANTIAGO, 2012, p. 6).

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação é um programa de formação continuada destinado aos professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, disponibilizado pelo MEC que conta com a parceria de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O programa é de modalidade semipresencial, contando com materiais impressos e em vídeos, assim como atividades presenciais e à distância acompanhadas por professores orientadores (tutores). Os cursos tem duração de 120 horas, contando com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

As universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, além da formação e orientação do professor orientador de estudos (tutor), da coordenação dos seminários, pela certificação dos tutores e dos professores cursistas e pela avaliação do programa. A formação e acompanhamento do tutor são realizados através de seminários, no decorrer da realização do programa. Conta-se ainda quando no término do curso com um seminário final para avaliação. (PIRES; MAROCHI; SCHNECKENBERG, 2015, p. 7).

O e-Proinfo é um ambiente virtual para a colaboração da aprendizagem, que utiliza a tecnologia da internet, permitindo a concepção, administração e desenvolvimento de diferentes tipos de ações, como por exemplo, cursos a distância, complementos a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos, assim como outras formas de apoio a distância e ao processo de ensino-aprendizagem.

O programa é composto por dois sites: o site do Participante e o site do Administrador. O site do Participante é onde as pessoas interessadas se inscrevem e participam dos cursos que quiserem e de diversas opções de ações oferecidas pelas várias entidades articuladas. É nesse local que os participantes tem acesso aos conteúdos, a informações e atividades, onde podem interagir com os coordenadores, instrutores, orientadores, professores, monitores e com outros colegas que participam do programa.

De acordo com o site do MEC, também, temos o ProInfo Integrado, que é um programa

de formação voltado ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, onde são distribuídos equipamentos tecnológicos nas escolas e disponibilizados conteúdos e recursos multimídia e digitais, oferecidas pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, assim como pelo domínio público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Nesse programa são ofertados os seguintes cursos: Introdução à educação digital (60h), tecnologias na educação (60h), elaboração de projetos (40h), redes de aprendizagem (40h), projeto UCA (Um Computador por Aluno). O programa leva computadores para as escolas, recursos digitais e educacionais.

Ainda temos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que nada mais é do que um programa emergencial que atende o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as instituições de ensino superior – IES.

O programa é realizado na modalidade presencial e estimula a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. O objetivo do programa é induzir e fomentar a oferta de educação superior, de forma gratuita e de qualidade, para os professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam alcançar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e colaborem para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Continuando com os programas ofertados pelo MEC, temos o ProInfantil. O programa é um curso de nível médio, realizado a distância e na modalidade Normal. O programa é direcionado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais e da rede privada sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais) conveniadas ou não, sem formação específica para o magistério. O curso tem a duração de dois anos tem como objetivo a valorização do magistério, oferecendo condições para crescimento do profissional que atua na educação infantil.

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse curso é realizado na modalidade presencial durante 2 anos, com carga horária de 120 horas por ano. No programa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate sobre os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, o planejamento e avaliação das situações didáticas e, ainda, sobre o uso dos materiais distribuídos pelo MEC destinados a melhoria da qualidade do ensino

no ciclo de alfabetização, assim dando apoio aos professores que atuam com o ciclo de alfabetização. A resolução em vigor é a resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

O PNAIC foi estruturado para potencializar a melhoria da prática docente a partir das necessidades encontradas no contexto educacional, com o objetivo de minimizar os indicadores de analfabetismo no Brasil, partindo das necessidades básicas de aprendizagem de grande parte da população. (CELOCHA; CORTE, 2016, p. 109).

A partir disso pode-se, ainda, reconhecer a Residência Pedagógica como um programa para a formação de professores, mesmo que esta seja direcionada aos alunos da graduação, contribui de forma indireta para a formação dos mesmos, que ao final da graduação se tornarão professores.

Segundo o edital CAPES nº 06/2018 o programa visa aperfeiçoar a formação de alunos dos cursos de licenciatura, desenvolvendo projetos que reforcem o campo da prática, de modo que o aluno consiga relacionar a teoria e a prática de forma mais ativa. Ainda segundo o referido edital, o aluno tem a oportunidade de reformular o estágio supervisionado por meio da residência pedagógica. O programa fortalece, amplia e consolida a relação entre a instituição de educação superior na qual o aluno frequenta e a escola em que fará a residência pedagógica, estimulando o papel das redes de ensino na formação de professores.

O programa acima ainda tem como objetivo promover o ajuste dos currículos e das propostas pedagógicas referentes aos cursos de formação inicial de professores para a educação básica de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Segundo o programa, durante a residência pedagógica, o aluno de licenciatura terá que cumprir um total de 440 horas de atividades, sendo 60 horas à ambientação na escola e 320 horas de imersão, sendo que nesta serão 100 horas de regência, nas quais serão inclusas o planejamento e execução de intervenção pedagógica, e ainda, 60 horas para elaboração do relatório final, avaliação e socialização das atividades.

Além da residência pedagógica, também há o PIBID – Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Conforme o edital nº 07/2018, o programa tem como objetivos incentivar a formação de docentes para a educação básica em nível superior, contribuindo para que o magistério seja valorizado; elevar a qualidade da formação inicial de professores referentes ao curso de licenciatura, estimulando a relação entre a educação superior e a educação básica.

O PIBID ainda visa introduzir os alunos que cursam licenciatura nas escolas da rede

pública; incentivar as escolas públicas de educação básica, estimulando os professores das mesmas a serem os protagonistas na formação inicial do magistério, assim como procura colaborar na relação entre teoria e prática, na qual é de extrema importância no processo de formação de professores.

EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Formação continuada é um tema que vem ganhando destaque há algum tempo. Com as mudanças sociais, econômicas e culturais que vem ocorrendo nas últimas décadas como consequência do processo de globalização, a formação continuada necessita de mudanças nas práticas dos docentes e na própria escola frente aos novos desafios e exigências da era globalizada, de modo a refazê-las de acordo com a carência do século XXI. As mudanças necessárias aqui mencionadas se dão no sentido dos professores que estão educando alunos que a cada dia estão mais integrados com as novas tecnologias, que passam a maior parte do tempo conectados à internet e que obtém uma quantidade de informações muito grande por meio dela. Nesse contexto Mercado (1999, p.13) afirma:

As informações que nossos alunos obtém através de várias fontes e recursos, dentre estes a Internet, não são apenas recebidas e guardadas. Dependendo do modelo pedagógico, elas representam um ponto de partida e não um fim em si mesmas. Quando um estudante capta uma informação na tela de seu computador, ele a coloca dentro do seu próprio contexto, da sua realidade, busca mais informações a respeito, torna-a um elemento da sua própria formação. É o próprio estudante quem vai saber a importância daquilo que aprendeu. Ele vai buscar o conhecimento e vai descobrir por si mesmo sua utilidade.

Entende-se por formação continuada tudo aquilo que o professor procura para estar atualizado na sua prática, para agregar ao seu conhecimento e à sua formação. Existem dois tipos de formação continuada: a primeira é aquela que o professor busca conscientemente por meio de cursos, palestras, seminários, mestrado, doutorado, entre outros meios. Segundo Benincá e Caimi (2002), esse processo é insuficiente se o professor não se preocupar em dar continuidade ao processo de atualização, desse modo, é preciso ter um método próprio de investigação e o querer procurar e se apropriar de novos conhecimentos.

A segunda é aquela que acontece de forma não planejada, quando o professor lê um livro, um texto, conversa com alguém sobre assuntos que envolvem o seu trabalho e o seu dia a dia, entre outros exemplos. Dessa forma, a continuidade da formação pode ser realizada de

forma individual ou em grupos, dependendo do tipo de estratégia que o professor utilizar.

[...] por ser espontâneo, não se rege por um método qualquer e o conhecimento dele resultante geralmente é visto como superficial e apresenta-se de forma fragmentada. Por ser adquirido de forma espontânea, na experiência cotidiana, e por ser prático, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualizar-se através de cursos formais e, muito menos, sente necessidade de transformar-se. Os professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam à universidade, ou para qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de atualização. [...]. (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 102-103).

O aumento na exigência da formação profissional do professor surge no momento em que ele se depara com uma sociedade que avança cada dia mais e, junto com esses avanços os alunos, também, estão cada dia mais envolvidos no mundo da tecnologia e de realidades sociais e culturais completamente diferentes. Silva e Oliveira (2014), destacam que atualmente a escola depara-se com diversos problemas como o *bullying*, a diferença das classes sociais, a diferenciação de escolas para ricos e para pobres, a cultura da sociedade, a inclusão, entre outras barreiras encontradas, e que tornam a busca pela formação continuada cada vez mais importante e precisa, em que o professor terá que saber lidar com cada situação, seja pelo comportamento como também pelo seu conhecimento do problema em questão.

“A formação continuada de professores possibilita a atualização de conhecimentos, troca de experiências profissionais e docentes aprimorando o fazer docente, entre outros.” (DAMASCENO; SANTOS, 2017, p. 5). Tomando a afirmação desses autores como ponto de partida, tentemos pensar sobre a formação continuada sob a perspectiva das formações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação que são organizadas, geralmente, uma vez ao ano e contam com palestras e falas de profissionais da área da educação, nas quais abordam temas relacionados com a profissão, mas que muitas vezes não tem nada a ver com o cotidiano e os problemas enfrentados pelos professores que estão participando do evento. Portanto,

[...] é preciso escutar os professores, para descobrir suas necessidades, dúvidas, inquietações e as suas perspectivas em relação à formação continuada; facilitar sem dúvida a organização e elaboração de novas propostas de aprimoramento na formação continuada, mais condizentes com o tempo e com a realidade dos professores em serviço. (BRUM, 2017, p. 8).

Nesse sentido, segundo Silva e Oliveira (2014), a escola deve proporcionar aos professores um espaço no qual eles possam trocar experiências, esclarecer algumas dúvidas, ajudando-os a terem mais clareza sobre aquilo que os está preocupando. Fora do ambiente

escolar, o docente deverá procurar a formação continuada por meio de palestras, cursos, entre outras tantas estratégias, oferecidas por outras instituições e programas.

Segundo Brancher e Oliveira (2017), para se pensar em formação continuada é preciso pensar nas necessidades dos professores, desse modo, é válido pensar na escola como o local mais importante da formação dos professores, onde surgem estas necessidades e onde deve-se pensar em soluções para supri-las.

Para tanto, “A escola deve ser um “locus” de formação coletiva onde todos sejam responsáveis pela qualidade do ensino e das formações por ela ofertada. Do contrário esses momentos de formação podem se tornar desestimulantes e estressantes [...]”. (BRUM, 2017, p. 7-8). A escola como lugar central de oferta de formação continuada, deve buscar nos professores sugestões de assuntos que eles gostariam que fossem abordados nas formações desenvolvidas na instituição pois, quando as formações não são baseadas nos interesses de quem participa, há grande descontentamento e os docentes acabam por se desestimular.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A escola, sempre teve e tem um grande papel na formação humana, não apenas de alunos, mas também de professores e de todos os indivíduos que fazem parte do ambiente escolar. Indo além da ideia de que a escola serve apenas para transferir conhecimentos, ela é vista como lugar de prática, onde segundo Prada; Freitas; Freitas (2010, p. 372): “No cotidiano escolar, ao realizarem as atividades docentes, os professores relacionam a teoria com a prática. A prática pode ser explicada e compreendida mediante a teoria e esta pode ser executada e produzida a partir da prática [...]”, de construção de ideias, de trocas de experiências e saberes, lugar de apoio e de reconhecimento profissional.

Durante a formação acadêmica pela qual o profissional da educação perpassa, ele recebe diversas informações sobre vários “conteúdos” que lhe permitem ser um professor(a), mas é na prática que essas informações recebidas serão concretizadas, ou seja, é no seu local de trabalho que ele terá oportunidade de colocar em prática a teoria do que aprendeu durante a graduação.

Desse modo, na escola que o profissional da educação atuará, a maioria dos profissionais conseguirão perceber que tudo o que eles aprenderam durante a graduação não será o suficiente, é preciso estar sempre procurando novos conhecimentos, novas

aprendizagens de acordo com a necessidade. É no ambiente de trabalho que o professor perceberá que ainda tem um longo caminho pela frente, que a sua formação não terminou a partir do momento em que se graduou na universidade.

A escola é vista como um lugar de suma importância para a formação do professor, tanto individual como também coletivamente. Nesse sentido, a escola, como instituição responsável pela educação, pelo conhecimento e pela formação humana, terá que disponibilizar recursos para que o educador dê continuidade à sua formação profissional. Tendo em vista que a escola é uma das responsáveis por disponibilizar a formação continuada de professores, é preciso que ela coloque à disposição do professor tempo e recursos, pontos extremamente necessários para a transformação e desenvolvimento da sua práxis.

Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

É na escola que o professor perceberá as suas necessidades, terá dúvidas sobre diversas questões que antes pareciam muito claras e, é no ambiente escolar no qual encontrará forças, recursos, meios e apoio para resolver os seus conflitos e saciar as necessidades que surgirem durante a sua caminhada profissional.

Para que o educador dê continuidade à sua formação inicial, a escola deverá proporcionar ao profissional diversas estratégias de formação continuada que levem em consideração as particularidades de cada docente, os desafios que cada um encontra, dificuldades, dúvidas, medos, entre outras questões. Desse modo, o professor conseguirá melhorar a sua prática, articulando os antigos e novos saberes. Assim, de acordo com BRUM (2017, p. 10 apud Nóvoa, 1992, p. 25) “[...] a formação não se constrói por acumulação conhecimentos ou de técnicas, mas sim pela (re)construção permanente da reflexão crítica sobre as práticas.”

Indubitavelmente, é preciso que as formações tenham relação com o ambiente de trabalho do educador e também fora dele e tenha consistência para que ele consiga relacionar as aprendizagens e transforme a sua práxis.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

A formação continuada no contexto escolar visa à participação de professores, funcionários, alunos, coordenação, sendo que todos carregam conhecimentos únicos e que podem ser compartilhados. O aluno tem grande participação nesse processo, sendo ele um agente de grande imaginação e curiosidade, que traz consigo uma bagagem de muitas ideias e perspectivas diferentes, e é com ele que o professor passa a maior parte do tempo.

Desse modo, o professor poderia buscar meios de trazer a realidade de seus alunos para dentro da sala de aula, fazendo com que a aprendizagem seja mais significativa para seus educandos, pois quando o aluno aprende algo novo e ao mesmo tempo ele consegue relacionar com coisas do seu dia a dia, a aprendizagem é muito mais significativa. Desse mesmo modo, essa prática contribuiria para a formação do professor, que agrega novos conhecimentos e ensina ao mesmo tempo.

Segundo Leite (2003, p. 15-16) a escola armazena conhecimentos que são produzidos pelo ser humano, que vão sendo socializados para os demais, mas também produz o seu próprio conhecimento, que vai sendo acumulado com o passar dos anos. Ainda segundo a autora, é atribuída duas funções para a escola. A primeira função é a de produtora de conhecimentos e a segunda é a de que os seus “mestres” são vistos como indivíduos capazes de facilitar a “construção” de conhecimentos, promovendo a aquisição do saber sistematizado.

Assim, cabe ao professor e à escola trabalharem juntos para que a educação seja de qualidade, para que o aluno construa seu conhecimento por meio do que ele mesmo sabe e do que o professor tem a compartilhar, de modo que se faça uma ligação, ou seja, que esses saberes sejam relacionados com outros já adquiridos e com as práticas realizadas até o momento e que possam ser transformados em novos saberes.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. (PRADA, L.; FREITAS, T.; FREITAS, C, 2010, p. 374).

Nesse sentido, a formação continuada é muito importante para que o professor saiba como criar um ambiente em que essas situações de ensino-aprendizagem existam. Para que

essas relações aconteçam dentro da escola e da sala de aula, o professor deve reformular a sua prática de acordo com as necessidades. Para isso, a escola pode contribuir com formações que ajudem o professor a pensar sobre como desenvolver esse ambiente de relações, fazendo ele buscar, pesquisar, dialogar. Os próprios professores podem se organizar em seu ambiente de trabalho e realizar encontros com o mesmo objetivo.

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 3).

Entre todas estas questões, é importante ressaltar que as formações para professores no ambiente escolar devem abranger as novas tecnologias, principalmente para professor que já se formaram a alguns anos e que ainda não tem um preparo para lidar com estas questões no seu dia a dia. Desse modo, cabe à escola a procurar desenvolver formações que ajudem o professor a se atualizar, pois muitas vezes os educadores não percebem, por si mesmos, que precisam se capacitar.

A partir disso, Francez, Oliveira e Tezani (2018, p. 3) concluem: “Para obter resultados positivos e efetivos na utilização da tecnologia no ambiente escolar, é preciso que se reconheça sua potencialidade e se aproprie das contribuições que ele tem a oferecer para a educação.”

Mesmo que muitos alunos, na escola, já tenham algum contato com as tecnologias em casa, muitos não tem a noção de tudo que se pode realizar com elas, a maioria apenas as usam para diversão.

Dessa forma, faz-se necessária a formação continuada de professores, na perspectiva do uso das novas tecnologias, a fim de que, estes, além de estarem preparados para utilizá-las e dinamizarem as suas aulas, tornando-as mais atrativas, também possam orientar seus alunos, no sentido de oferecer-lhes outras formas de navegação na Internet, por exemplo, e, conseqüentemente, de construção do conhecimento. (RIBEIRO, 2014, p. 12).

Como vimos até agora, a escola é um espaço de formação, para isso, a escola e os professores devem adotar estratégias para que a sua formação continuada seja de qualidade e venha a beneficiar a prática pedagógica do educador. Sem um plano de formação, sem objetivos concretos, o professor não consegue chegar às mudanças que deseja realizar ou à prática pedagógica que deseja, nesse sentido, na próxima sessão serão colocadas algumas estratégias que o educador pode utilizar para enriquecer a sua formação continuada.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com o que foi explanado até nas seções anteriores, podemos pensar em algumas estratégias de formação continuada para que o professor dê continuidade à sua formação com excelente qualificação. Partiremos do pressuposto de que o professor buscará a formação continuada, num primeiro momento, no ambiente escolar no qual atua, desse modo, podemos contar com uma variedade efetiva de técnicas que contribuem para a formação continuada do professor.

Nesse sentido, o professor que deseja trabalhar de forma construtiva com seus educandos, tem que estar sempre refletindo criticamente seu trabalho pedagógico, de modo a ter estímulo a procurar por novos conhecimentos capazes de melhorar o seu fazer educativo e desenvolver competências nos seus alunos.

Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. (MICHELETTO, 2018, p. 8).

Desse modo, é possível perceber a importância da reflexão do trabalho pedagógico do professor, pois é com essa reflexão que, segundo Micheletto (2018, p. 11), não é suficiente ficar apenas no pensar e refletir, é preciso mais do que isso, é preciso que essa reflexão leve o educador a realizar uma ação transformadora, de modo a fazê-lo pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias que carrega consigo.

Diante do exposto acima, o professor, depois de realizar a sua reflexão, deve buscar meios de aperfeiçoar o que acha que deve melhorar na sua prática. Nesse sentido, a escola e os demais profissionais da educação tem um grande papel nessa transformação.

Assim sendo, os professores e a escola, organizam-se com objetivos comuns, para palestras, grupos de estudos, cursos, leituras, pós graduação e pesquisas, entre outras, no intuito de desenvolver o conhecimento de áreas da docência nas quais são de grande valor para a prática pedagógica dos educadores, dando oportunidade a todos os presentes debaterem e trocar ideias sobre assuntos nos quais tem interesses e dificuldades, ampliando seus saberes práticos e teóricos.

Pesquisar enquanto atua, enquanto age no contexto de sala de aula, oferece aos professores, a possibilidade de: desenvolver sistematicamente um saber educacional; justificar suas práticas educativas, assim como as situações educativas constitutivas através de tais práticas; desenvolver a educação e a pesquisa educativa; dar sentido e significado à práxis; refletir sobre qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino acessível. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998 apud SOUZA; TOZETTO, 2011, p. 5).

Desse modo, alguns desses princípios baseiam-se no diálogo, na observação, na troca de experiências, reflexão, construção de novos conhecimentos, na pesquisa, no respeito, na criticidade, curiosidade, entre outras. O grupo de estudos é um método muito significativo de formação continuada, onde os educadores conseguem trocar experiências, desse modo, relacionando com aquilo que sabem e construindo novos conhecimentos.

Os grupos de estudos, ainda, permitem a pesquisa e a busca por respostas, ou seja, aquilo que os professores tem dúvidas, sobre a sua prática pedagógica e sua profissão, seus medos, podem ser resolvidas, ou pelo menos aliviadas, pela pesquisa.

O professor, como agente do conhecimento, precisa que a pesquisa esteja sempre presente, conforme é colocado por Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dentro da escola, é importante que as palestras tenham, como seu objetivo principal, sanar dúvidas da prática profissional dos docentes, esse é um método que além de tirar as dúvidas dos profissionais, faz com que eles reflitam criticamente sobre a sua prática pedagógica, pois: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 22).

A formação continuada engloba, ainda, a pós graduação que é dividido em duas áreas: *latu sensu*, que compreende os cursos de especialização e *strictu sensu*, que englobam os cursos de mestrado e doutorado. O mestrado é um curso voltado a pesquisa de um determinado assunto que o mestrando se interessa, aprofundando os seus conhecimentos e desenvolvendo a reflexão crítica sobre assunto pesquisado.

Já o doutorado é um estudo mais aprofundado do que aquele realizado no mestrado, desse modo, quem procura fazer doutorado são pessoas que desejam seguir a vida acadêmica

ou tornarem-se pesquisadores.

A especialização *lato sensu* permite que o universitário já graduado tenha a oportunidade de continuar os seus estudos e se especializar em alguma área do conhecimento que seja do seu interesse, que pode ser ou não, relacionada com a graduação.

Os cursos de Pós-Graduação, principalmente o Lato Sensu, em sua trajetória histórica está articulado com a formação continuada de professores, tanto em regulamentações 15 legais, quanto em sua prática, portanto, a formação continuada de professores se aproxima de maneira significativa com os programas de Pós-Graduação Lato Sensu. (SOUZA; SILVA, 2016, p. 14-15).

Nesse sentido, a realização desses cursos como forma de formação continuada é de extrema importância para o educador, uma vez que contribui para aprofundar os conhecimentos já existentes em determinada área do saber, onde a pesquisa é o fator que determina o seu crescimento profissional e pessoal. “Independente do sistema educacional, a Pós Graduação se estabelece como importante diferencial na formação docente, não só para um salto na carreira profissional como para amadurecimento do perfil do professor.” (SOUZA; SILVA, 2016, p. 5).

Além das estratégias de formação continuada citadas até o momento, também temos a formação que o próprio professor deve realizar para si mesmo, ou seja, o educador deve procurar, em seu cotidiano, realizar ações e atividades que contribuam para a atualização da sua prática profissional. Nesse sentido, o professor pode estar realizando, constantemente, leituras sobre assuntos relacionados à sua área de atuação, que sejam do seu interesse e que possam ser transformados em novos conhecimentos e assim sucessivamente.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p.15).

A leitura realizada pelo professor deve, assim, disponibilizar subsídios para que sua prática possa ser transformada e a cada vez melhorada. E nesse sentido afirma Nath (2018, p. 3):

O exercício de leitura é o meio, através do qual se adquire o conhecimento científico. Se questiona e se desvenda a realidade na compreensão da sua historicidade. Sem a prática da leitura o educador não conseguirá estabelecer a mediação necessária para que o educando passe do saber enquanto senso comum ao conhecimento elaborado e sistematizado. Nessa perspectiva de formação do professor, a ausência da leitura seria quase uma mutilação, pois a leitura é, sem dúvida, o alicerce para o exercício da sua função.

Reafirma-se, portanto, que sem a prática da leitura não há como o educador fazer a mediação entre o saber do senso comum e o conhecimento sistematizado do educando, pois a leitura é a base para a sua atuação como professor. De acordo com isso, podemos ressaltar a importância da formação continuada do professor tendo em vista as leituras realizadas durante a sua vida profissional, sendo que estas são capazes de transformar os saberes do educador e educando.

Existe uma variedade de iniciativas que podem ser implementadas pelo professor para dar continuidade à sua formação docente. Segundo Nadolny (2014) estratégias que proporcionam significação são de grande importância. Com a prática reflexiva, o professor consegue encontrar significados para as experiências que ocorrem no seu dia a dia, mas para que haja reflexão é necessário que estas estratégias disponibilizem algum significado, fazendo com que o professor repense de forma permanente sobre as suas concepções e o seu modo de agir.

Ainda segundo a autora citada acima, há a estratégia “Tematização de práticas” que coloca diante do professor a oportunidade de reflexão sobre suas atuações e de outros professores também, de modo que possam construir e identificar dificuldades que estão tendo, de modo que procurem outras alternativas de ação. Assim, tematizar refere-se a organizar, em palavras ou traduzir conceitos presentes na prática. Ao tematizar, o professor pode utilizar recursos como filmagens, escrita, entre outras.

Escrever é uma ótima atividade utilizada como estratégia de formação, fazer redações e analisar casos é uma técnica que permite o educador registrar, do modo que quiser, acontecimentos que ocorrem na sua prática pedagógica, desse modo, o professor pode analisar e refletir sobre as ações e situações que ocorreram. Quando socializadas, podem ser interpretadas de maneiras diferentes por todos os participantes, e assim pode-se chegar a uma solução ou a um entendimento mais claro e mais amplo. O educador pode, ainda, assistir a documentários, pesquisas, programas, filmes, entre outros, relacionados com o assunto que quer se aprofundar, e dentro disso, retirar o que for importante e analisar.

Realizar ou participar de oficinas, também, é uma das possíveis estratégias de formação continuada, sendo que o professor estudará sobre determinado assunto/tema e realizará atividades práticas, relacionando seus saberes teóricos já adquiridos para desenvolver estas atividades, dando um novo sentido ao que está sendo estudado/abordado durante esse processo.

Reafirmamos que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2018, p. 13).

A partir do exposto pode-se seguramente perceber o quanto a reflexão sobre a prática do docente, em qualquer estratégia que o professor utilizar é de extrema importância para a formação continuada e para que a prática do professor seja “fiel” aos seus propósitos e às pessoas que participam do processo educacional. Pode-se perceber, ainda, o quanto as dificuldades presentes na prática pedagógica do educador é um dos motivos mais fortes que deveria fazê-lo sair da sua zona de conforto e procurar dar continuidade à sua formação.

CONCLUSÃO

O educador é um sujeito que deve estar em constante formação e transformação. No século XXI, é impossível que o professor não procure se atualizar frente às novas demandas de uma sociedade onde as crianças estão, a cada dia, mais envolvidas com novas informações e vivências. O domínio de saberes é uma das questões mais importantes para que o docente saiba lidar com todas as mudanças que vêm ocorrendo. A partir disso, a escola como lugar central da produção de saberes e de formação, tanto de alunos como também de professores, deve oferecer ao professor a formação continuada, com o objetivo de ajudá-lo no processo de atualização e construção de conhecimentos.

A formação continuada, por sua vez, deve estar voltada tanto às mudanças que ocorrem no mundo quanto às dificuldades que os professores enfrentam, uma vez que assim, o professor conseguirá resolver as suas dúvidas e preocupações e ter clareza sobre o que fazer. É necessário, também, que as formações colaborem para que o educador troque experiências, dialogue, pesquise, busque, para que ele possa relacionar seus conhecimentos com aqueles que vai adquirindo, ou seja, relacionando a teoria e a prática e, assim, conseguir reformular a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades, com a realidade em que vive e com os novos conhecimentos.

Para que isso seja possível, o professor deve fazer uso de estratégias em sua formação, de modo que ele consiga atingir os seus objetivos. Cabe ao professor encontrar métodos para

que a sua formação se dê de forma significativa, de modo a aproveitar todos os conhecimentos que estão dispostos a ele.

Esta pesquisa contribuiu significativamente para a melhor compreensão no que se refere à formação de professores, tendo como propósito principal, compreender a formação continuada como forma de atualização e desenvolvimento profissional, assim como estratégias que o professor pode utilizar para que a sua formação continuada se desenvolva de forma significativa, contribuindo para a aquisição de novos saberes e, conseqüentemente, para a mudança da sua prática pedagógica

REFERÊNCIAS

ANTICH, Andréia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática.** Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 13.005/14, de 20 de junho de 2014.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2017.

BRUM, Mara Lúcia Teixeira. **Repensando a formação continuada de professores.** Pelotas: 2017. Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/165/original/Artigo_Repensando_a_forma%C3%A7%C3%A3o_continuada_de_professores.docx.pdf?1475849497. Acesso em: 4 set. 2017.

CAMARGO, Michaela; DE PAULA, Déborah Helenise Lemes. **A escola enquanto espaço de**

formação e o papel do professor formador formativo: voz e vida para uma experiência. Curitiba/PR: 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8989_5360.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Escola na contemporaneidade:** Espaço de formação docente na perspectiva da epistemologia da prática. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/4_escola_na_contemporaneidade_espaco_de_formacao_o_docente.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores** - novas tendências e novos caminhos. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 21 out. 2017.

DAMASCENO, Ana Maria Pereira; DOS SANTOS, Maria Raimunda Chaves. **A importância da formação inicial e continuada dos professores na educação infantil.** Paraná: 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD4_SA32_ID2941_09092016215518.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço:** uma ação necessária ao professor contemporâneo. 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FRANCEZ, Claudia Amorin; De Oliveira, Edilson Moreira de Oliveira; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As tecnologias e a formação continuada do professor:** cursos EaD e a prática docente. 2018. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/as-tecnologias-e-a-formacao-continuada-do-professor.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GELCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores:** O que dizem as produções científicas? Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/23455/14622><http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/23455/14622>. Acesso em: 13 dez. 2017.

GUEDES, Simone Batista; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **Gestar II:** contribuição à formação docente frente aos desafios da atual sociedade. Petrópolis/RJ: 2012. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT07/CC81409397653_A.pdf. Acesso em: 11 maio 2018.

LINDINO, Terezinha Corrêa. **Pós-graduação e mercado de trabalho:** exigência de formação continuada como qualificação docente. Marília/SP: 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104793/lindino_tc_dr_mar.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 maio 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió/AL: 1999. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vC6it3eseN8C&oi=fnd&pg=PR2&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+Continuada+de+professores&ots=BvNsNmLU93&sig=IN7u_9dkKKjvPEqL5a0CHtlmF2U#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20professores&f=false. Acesso em: 5 ago. 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. Brasília, 1: 1998. <Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso em: 18 nov. 2017.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. **Ação-reflexão-ação**: processo de formação continuada. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NALDONY, Lorena de Fatima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil**: em foco os saberes do movimento. Florianópolis: 2014. <Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/348-0.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

NALDONY, Lorena de Fatima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil**: em foco os saberes do movimento. Curitiba: 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Lorena%20de%20F%C3%A1tima%20Nadolny.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

NATH, Margarete Aparecida. **A leitura na formação do professor**: aspectos histórico-políticos. 2018. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Acadêmico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/39%20Margarete%20Aparecida.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PIRES, Andréa de Paula, MAROCHI, Ana Claudia, SCHNECKENBERG, Marisa. **Pró-letramento - Alfabetização e linguagem**: a formação continuada na teoria e na prática. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19297_8236.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado-Prada; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba: 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 28 mar. 2017

RIBEIRO, Renata Cristine Santos. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**: por uma aprendizagem mais significativa. Monteiro/PB: 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6748/1/PDF%20-%20Renata%20Cristine%20Santos%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de Oliveira. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva**. Londrina/PR: 2014. Disponível em:

[http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20\(A\)%20PROFESSOR%20\(A\)%20DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf). Acesso em: 23 maio 2018.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de Souza, TOZETTO, Susana Soares. **A formação continuada em serviço:** uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. Curitiba/PR: 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3095.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

SOUZA, Rosemeire Soares de Souza; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e Silva. **Formação continuada de professores, a pós-graduação lato sensu da universidade estadual de Goiás (UEG) na educação básica:** uma revisão de literatura. Jataí/GO: 2016. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1478699962_ARQUIVO_Inscricao7554885_RosemeireSoares_FormacaodeProfessores.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 5 jun. 2018.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E O USO DO MATERIAL MANIPULATIVO DO 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DE ERECHIM

Alana Paula Chies¹
Rosmari Teresinha Holdis²
Simone Fátima Zanoello³

RESUMO: A partir da leitura de Fiorentini e Miorim (1990), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), de Smole e Diniz (2016), entre outros, percebe-se a importância do material manipulativo como um recurso que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, visto que os alunos têm apresentado dificuldades na aprendizagem dos conceitos desta disciplina. Diante disso, realizou-se uma pesquisa que se caracteriza como um estudo de caso e teve por objetivo verificar se os professores que ministram aulas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais da zona urbana de Erechim utilizam o material manipulativo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Com base na pesquisa realizada, verificou-se que a maioria dos professores faz uso dos materiais manipulativos e todos acreditam que os mesmos auxiliam no referido processo. Dessa forma, a definição de objetivo preestabelecido e a relação com os conteúdos trabalhados são indispensáveis à eficácia de tal uso.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem. Matemática. Professores. Material manipulativo.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática, muitas vezes, é visto como algo difícil, o que acaba provocando a desistência de muitos alunos que apresentam dificuldades em relação à mesma. Para amenizá-las, alguns professores recorrem a diferentes recursos, entre eles, os materiais manipulativos, pois acreditam que estes podem contribuir significativamente para

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim. alanapaulachies@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim. mariy.th@hotmail.com

³ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim. simonez@uri.com.br.

um alcance eficaz da aprendizagem.

Desde o século XIX, os materiais manipulativos passaram a ser vistos como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem de Matemática por tornarem as aulas mais atrativas e facilitarem a construção do conhecimento. Segundo Lorenzato (2006), diferentemente de simples palavras ou imagens, esses materiais podem favorecer efetivamente o respectivo processo.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre o uso do material manipulativo no processo de aprendizagem nessa fase escolar. Visa também relatar os dados coletados na pesquisa realizada com professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais da zona urbana de Erechim, a qual buscou investigar o uso efetivo do material manipulativo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Sob tais perspectivas, este estudo aborda inicialmente alguns tópicos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resultado de leituras e análises de documentos oficiais, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como artigos, livros e teses. Na sequência, apresenta uma contextualização do uso do material manipulativo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa em cada uma de suas etapas e, por fim, os resultados da análise dos dados coletados, estabelecendo relação com os autores estudados, dentre eles, Smole (1996), Fiorentini e Miorim (1990), Sarmento (2010) e Smole e Diniz (2016).

O Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O processo de ensino e aprendizagem, também conhecido por ensinagem, é utilizado, neste estudo, em consonância com a concepção de Anastasiou (2015, p. 3-4):

[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parcela deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula.

A ensinagem é compreendida como ato de ensinar e aprender simultaneamente, uma vez que o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, e o aluno, enquanto

aprende, tem a oportunidade de socializar conhecimentos já adquiridos, que podem ser assimilados tanto pelo professor quanto pelos demais alunos. Nesse processo, o professor, na função de mediador, tem o papel fundamental de lançar e conduzir as atividades, tendo em vista a mobilização dos alunos na preparação e construção de conhecimentos.

Referindo-se especificamente ao ensino da Matemática, verifica-se, em decorrência de observações e da prática docente, a necessidade de se investir em esforços no meio acadêmico para que se pense a ensinagem de forma associada às dificuldades que os alunos apresentam no percurso escolar, haja vista a utilização, de forma explícita ou implícita, dessa área do conhecimento nas mais diferentes situações do cotidiano.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Matemática é de fundamental importância, uma vez que, nessa fase de escolaridade, os alunos começam a compreender e a relacionar o conteúdo com o seu cotidiano. Todavia, para que isso aconteça, os professores precisam oportunizar aos aprendizes a construção de seus próprios conhecimentos e não apenas reproduzi-los. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 47), os objetivos da Matemática nos Anos Iniciais são os descritos a seguir.

Compreender e transformar o mundo à sua volta com espírito de interesse, investigação; estabelecer relações entre os aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, utilizando o conhecimento matemático; resolver problemas utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, com isso desenvolver formas de raciocínio e processos de intuição; colaborar para o desenvolvimento de novas competências, ou seja, a capacidade de construir conhecimentos matemáticos e sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos; interagir coletivamente na busca de respostas para problemas, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprender com eles.

Refletindo a respeito dos objetivos, deduz-se que o ensino da Matemática não abrange apenas conteúdos, mas também, aspectos essenciais ao desenvolvimento do aluno como um todo, tais como relações estabelecidas, interação com os colegas e o respeito à opinião dos mesmos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também alertam que o ensino de Matemática, no Brasil, perpassa por diversos obstáculos, entre eles, a falta de formação profissional de qualidade, a organização dos conteúdos e o modo como é trabalhada, muitas vezes, de forma hierarquizada e isolada, com demonstração superficial de relações, as quais não permitem aos alunos o exercício da construção de significados. Enfim, um ensino que não

contempla efetivamente a fixação de relações entre o que se aplica em sala de aula e o que o aluno aprende fora do ambiente escolar.

Para Canal et al. (2013), devido à importância da Matemática e as dificuldades que muitos alunos enfrentam, é essencial que o professor busque diferentes metodologias para trabalhá-la de maneira desafiadora, propiciando o desenvolvimento da criatividade e, por extensão, da reflexão, da análise e da tomada de decisões na resolução de problemas do dia a dia.

Nas palavras de Soares (2014), com o intuito de tornar o ensino da Matemática mais atraente aos alunos e mais próximo de seu cotidiano, são propostas inúmeras sugestões que auxiliam os professores no desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias para que a ensinagem realmente ocorra. Uma dessas sugestões é a utilização de materiais concretos.

O material concreto, consoante Novelo et al. (2009), constitui-se em uma ferramenta que torna as aulas mais interativas, assim como incentiva a busca, o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação; instigando os alunos à elaboração de perguntas, ao desvelamento de relações, à criação de hipóteses e à descoberta das próprias soluções. Corroborando com as palavras da pesquisadora, Souza (2007) afirma que, ao manipular materiais concretos, o aluno se envolve fisicamente com situações de aprendizagem ativas.

Alguns autores como Smole e Diniz (2016), Sousa e Oliveira (2010) afirmam que estes materiais são denominados materiais manipulativos. Já Caldeira (2009, p. 223) os define como

[...] um instrumento para o desenvolvimento da Matemática, que permite ao indivíduo realizar aprendizagens diversas. O princípio básico referente ao uso dos materiais consiste em manipular objetos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias Matemáticas que são abstratas.

Para Sousa e Oliveira (2010, p. 2), os materiais manipulativos podem ser assim definidos:

[...] objetos desenvolvidos e/ou criados para trabalhar com conceitos matemáticos de forma que venha a facilitar a compreensão e o desenvolvimento do aluno, de modo que os estudos possam ser realizados de maneira prazerosa. Salientamos que, na maioria das vezes, estes materiais são produzidos pelos próprios alunos (orientados pelo professor), onde aumenta a quantidade de conteúdos que podemos trabalhar. Também podem ser confeccionados pelo professor.

Sob tais pressupostos, os respectivos materiais podem ser denominados tanto como manipulativos quanto concretos. Não obstante, neste estudo, por opção das autoras, são designados materiais manipulativos por se tratarem de objetos manipuláveis que podem facilitar a compreensão e o desenvolvimento intelectual do aluno no que tange aos conteúdos matemáticos. Entendendo, aqui, material manipulativo como um recurso que pode ser considerado importante para o ensino da Matemática por tornar as aulas mais atrativas e facilitar, ao aluno, algumas experiências fundamentais para que o mesmo possa estabelecer relação entre teoria e prática, e com isso, a transposição do raciocínio concreto para o abstrato.

Tendo em vista a relevância que tais materiais proporcionam ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática, é elementar conhecer um pouco mais da história dos mesmos e como influenciam no referido processo, tema do próximo tópico.

Ensino de Matemática e o uso do material manipulativo

Conforme apresentado no item anterior, muitos professores recorrem ao uso de materiais manipulativos, haja vista que podem auxiliar o aluno a construir seus conhecimentos. As propostas de uso desses materiais não são recentes; desde Comenius, em sua obra *Didáctica Magna*, são recomendados. Nessa perspectiva, Smole e Diniz (2016, p.9) asseveram que:

[...] os educadores como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) propuseram que a atividade dos jovens seria o principal passo para uma "educação ativa" [...] as descrições deveriam preceder as definições e os conceitos nasceriam da experiência direta e das operações que o aprendiz realizava sobre as coisas que observasse ou manipulasse.

Ainda, de acordo com as autoras (SMOLE; DINIZ, 2016, p. 9-10),

São os reformistas do século XX, principalmente Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet, que desenvolvem e sistematizam as propostas da Escola Nova. [...] sem dúvida, foi a partir do movimento da Escola Nova – e dos estudos e escritos de John Dewey (1859-1952) – que as preocupações com as experiências de aprendizagem ganharam força. Ganham força nesse movimento a experiência, a vivência e, conseqüentemente, os materiais manipulativos em Matemática, por permitirem que os alunos aprendessem em processo de simulação das relações que precisavam compreender nessa disciplina.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Fiorentini e Miorim (1990, p. 4), em seus estudos, registram, que, após experiências com crianças excepcionais, a médica e educadora italiana Maria Montessori desenvolveu, no início do século XX, “[...] vários materiais manipulativos destinados à aprendizagem da Matemática. Estes materiais, com forte apelo à ‘percepção visual e tátil’, foram posteriormente estendidos para o ensino de classes normais.” Logo, cabe ressaltar que para o material manipulativo exercer, com efeito, o seu papel deve ser bem explorado pelo professor.

Murari (2011) dá sua contribuição ao enfatizar que os professores devem ter uma visão crítica diante da utilização dos materiais manipulativos, buscando uma conexão entre a manipulação destes e as situações que o aluno enfrenta em sala de aula. É preciso sempre relacioná-los com os conteúdos estudados no determinado momento, bem como com as experiências que os alunos estão vivenciando, tendo o cuidado para nunca usar o material sem planejamento. Em relação a esse aspecto, Novelo et al. (2009, p. 5) afirma:

Utilizar o material concreto por si só, não garante aprendizagem, é fundamental o papel do professor nesse processo, enquanto mediador da ação e articulador das situações experienciadas no material concreto e os conceitos matemáticos, para uma posterior abstração e sistematização.

De forma complementar, Selva (2003) assegura que os materiais manipulativos não podem ser usados sem um objetivo claro e sem preocupação de como desenvolver um trabalho com eles e o momento apropriado. Necessário, portanto, um planejamento prévio.

Segundo Rêgo e Rêgo (2006), ao manipular esses objetos, os professores devem ter alguns cuidados, dentre os quais se destacam: importância de dar um tempo para que os alunos conheçam e explorem o material; incentivo à troca de ideias; mediação de atividades com perguntas, em algumas situações, com solicitação de registro individual e/ou coletivo; planejamento antecipado para conhecimento dos recursos que serão explorados; estímulo à participação dos alunos.

De modo equivalente ao pensamento dos estudiosos já apresentados, Passos (2006) reitera que os materiais manipulativos servem para a apresentação de situações que oportunizam aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, não são eles os responsáveis pela aprendizagem, e sim, a ação que desenvolvem por intermédio dos respectivos materiais.

Considerando-se a necessidade de aprimoramento do ensino de Matemática no Brasil e com intuito de apurar se os professores fazem uso de materiais manipulativos em suas aulas, seguiu-se um percurso metodológico para a realização da pesquisa com professores que atuam nos Anos Iniciais, do 1º ao 4º ano, das escolas municipais da zona urbana de Erechim, sendo este o próximo item a ser abordado.

Metodologia

A pesquisa, aqui relatada, concentra-se em um estudo de caso. Segundo Hernández, Fernández e Baptista (2006, apud OCHOA, 2011) e Gil (2009), é um tipo de pesquisa que busca entender e caracterizar uma determinada instância a partir do delineamento das etapas de pesquisa: definição do problema, coleta e análise dos dados.

O projeto de pesquisa foi devidamente apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, sob o registro de número CAAE 61349316.0.0000.5351. Após aprovação, seguiu-se a regulamentação estabelecida pela Prefeitura Municipal de Erechim para protocolo e, por conseguinte, permissão do Secretário Municipal de Educação para realização da pesquisa nas escolas públicas municipais da zona urbana do referido município.

Objetivando verificar as concepções dos professores sobre o uso dos materiais manipulativos para o ensino dos conceitos de Matemática, identificar se utilizam esses materiais em suas aulas e quais são e se acreditam que o uso dos mesmos auxilia no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, realizou-se uma pesquisa com os professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, das escolas da rede pública municipal da zona urbana do município de Erechim, como já se mencionou.

A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: revisão bibliográfica; definição da amostra dos professores¹; apresentação do projeto aos diretores das escolas; sorteio dos professores participantes e apresentação do projeto a estes; por fim, análise dos dados. O questionário proposto era composto de três questões, porém, dependendo da resposta a uma das questões o mesmo pode ter cinco questões. As respostas às questões fechadas foram tabuladas, realizados os cálculos estatísticos e traçadas as tabelas. Já as questões

¹ Definiu-se, por conveniência, que participariam da pesquisa metade do número de professores que atuam em cada série – 1º ao 4º ano. Antes da aplicação do instrumento de pesquisa à amostra de professores selecionados, foi realizado um teste-piloto com 04 (quatro) professores escolhidos aleatoriamente, a fim de avaliar a validade do instrumento construído.

abertas foram examinadas por meio da análise de conteúdo à luz do marco teórico especificado por Bardin (2011).

O diálogo entre as teorias, os autores estudados e os achados da pesquisa permitem a discussão e a formulação de conclusões que, embora provisórias, podem nortear novos estudos.

Apresentação e análise dos dados

Do total de 66 (sessenta e seis) professores que atuam nos Anos Iniciais das escolas da rede pública municipal, definiu-se a participação de 50% destes na pesquisa, e como critério para a seleção dos participantes, fez-se um sorteio aleatório¹.

Na primeira pergunta, buscou-se descobrir se os professores acreditam que o uso de materiais manipulativos auxilia no processo de ensino e aprendizagem de Matemática e qual a justificativa para tanto. Todos que responderam ao questionário declararam que o uso de materiais manipulativos auxilia no referido processo e, a exemplo dos professores EC21 e ED11, respectivamente, as justificativas são elucidativas:

É através do concreto e manipulação que existe uma maior compreensão, o que está no papel, passa a ser real. (Professor(a) EC21).

Os materiais manipuláveis são de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, pois auxiliam na introdução e explicação de conteúdos matemáticos. Estes materiais se utilizados de forma correta só engrandecem o trabalho do professor e possibilita aos estudantes visualizar e manusear este material, facilitando assim sua compreensão e proporcionando uma aprendizagem com mais significado. (Professor(a) ED11).

Apenas 05 (cinco) professores não apresentaram justificativas. Não obstante, ao analisar as respostas apresentadas pela grande maioria, pode-se depreender que, de forma unânime, os professores acreditam que os materiais manipulativos proporcionam uma grande vantagem ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Sarmiento (2010, p. 4) também destaca algumas vantagens quanto à utilização dos materiais manipulativos, a saber:

¹ Para apresentar as respostas dos professores optou-se, neste estudo, por identifica-los de forma anônima, sob a seguinte codificação: E (primeira letra) = correspondente à escola; A,B,C,D...(segunda letra) = identificação de cada uma das escolas municipais; 1,2,3,4 (primeiro número) = correspondente à(ao) série/ano; 1,2,3,4...(segundo número) = identificação de cada professor(a) das diferentes séries e escolas.

A utilização dos materiais manipulativos oferece uma série de vantagens para a aprendizagem das crianças, entre outras, podemos destacar: a) Propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita seu potencial lúdico; b) Possibilita o desenvolvimento da percepção dos alunos por meio das interações realizadas com os colegas e com o professor; c) Contribui com a descoberta (redescoberta) das relações matemáticas subjacente em cada material; d) É motivador, pois dá um sentido para o ensino da matemática. O conteúdo passa a ter um significado especial; e) Facilita a internalização das relações percebidas.

A segunda questão procurou colocar em evidência se os professores trabalham com material manipulativo. Apenas 01 (um) respondeu que não faz uso, e 01 (um) declarou usar às vezes; os demais afirmaram utilizá-lo com frequência. Do mesmo modo, solicitou-se aos professores que especificassem os materiais manipulativos utilizados em suas aulas de Matemática. Entre os principais materiais elencados, destacam-se: ábaco, blocos lógicos, canudinhos, feijões, fita métrica, material dourado, palitos, pedras, régua, sólidos geométricos, tampinhas e Tangram.

Ainda na pergunta número dois, questionou-se a respeito dos conteúdos matemáticos trabalhados diante do uso de tais materiais. Dentre os conteúdos indicados, enfatiza-se: unidade, dezena e centena; sequência numérica; quantidade; seriação e classificação – maior, menor, ordem crescente e decrescente; cálculos matemáticos (adição, subtração, multiplicação e divisão); tabuada; unidades de medida; histórias matemáticas; sistema de numeração decimal; geometria.

Na terceira e última pergunta, buscou-se examinar se os professores acreditam que o uso dos materiais manipulativos, por si só, garante a aprendizagem ou não, solicitando-lhes a respectiva justificativa.

Dos 33 (trinta e três) professores que responderam ao questionário, somente 01 (um) não respondeu e apenas 05 (cinco) responderam que os materiais manipulativos, por si só, garantem a aprendizagem, porém, ao justificarem suas respostas, não apresentaram argumentos condizentes a tal garantia; simplesmente argumentaram quanto à importância do uso dos mesmos, como se verifica em uma das justificativas:

[...] os materiais manipulativos facilitam a aprendizagem, pois os alunos conseguem visualizar e sentir o que os professores estão explicando, tornando-se assim essencial. (Professor(a) EB11).

Vinte e sete (27) professores responderam que o material manipulativo sozinho não garante a aprendizagem, conforme se pode conferir pela justificativa apresentada a seguir.

O uso de materiais manipulativos por si só, não garantem a aprendizagem, pois as crianças precisam da parte teórica e do “fazer constante” para que a aprendizagem seja garantida. (Professor(a) EA22)

Depreende-se, pelo exposto, que as respostas e as justificativas dos professores vão ao encontro da concepção de Novelo et al. (2009), explicitada neste estudo.

Considerações Finais

Ao encerrar a pesquisa, cujo objetivo foi o de verificar se os professores fazem uso dos materiais manipulativos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, constata-se que todos os professores que ministram aulas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública municipal, da zona urbana de Erechim, participantes da pesquisa, reconhecem a importância desse uso, à exceção de 01 (um/a), pelo fato deste(a) não fazer o respectivo uso.

Por meio da revisão de literatura, foi possível visualizar, de maneira mais apurada, as inúmeras dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, o que leva os alunos, muitas vezes, à reprovação, pois não conseguem entender os conteúdos matemáticos. Especificamente, à luz do marco teórico de referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), comprovou-se a relevância de se desenvolver os conceitos matemáticos, instigando e despertando o interesse dos alunos. Logo, infere-se que os materiais manipulativos, devido às suas características, configuram-se como uma das formas de auxiliar o ensino da Matemática.

Autores como Sousa e Oliveira (2010), Smole e Diniz (2016), Nacarato (2004; 2005), entre outros, afirmam que os materiais manipulativos são desenvolvidos e/ou criados para se trabalhar conceitos matemáticos e têm como objetivo basilar proporcionar experiências para que os alunos possam relacionar os conteúdos vistos nas aulas com atividades mais próximas do cotidiano. Além disso, esses materiais podem motivar os alunos para o desenvolvimento de um aprendizado mais significativo, produtivo e desafiador da Matemática.

Existem diversas maneiras de explorar os materiais manipulativos, todavia, como esclarecido por alguns autores, por si só, esses materiais não garantem a aprendizagem. Concepção esta compartilhada pela maioria dos professores que ministram aulas do 1º ao 4º

ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública municipal, da zona urbana, do município de Erechim.

Para finalizar este estudo, ressalta-se que os professores têm clareza da importância de se delinear objetivos precisos e específicos para o uso dos materiais manipulativos em sala de aula, uma vez que a elaboração de inferências no processo de ensino e aprendizagem auxilia a construção do conhecimento de Matemática.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. da G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. IBPEX Curitiba, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica>. Pdf. Acesso em: 22 ago. 2016.

CALDEIRA, M. F. T. H. **A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática**. 2009. 826 f. Tese de Doutorado. Universidade de Málaga, Málaga, 2009.

CANAL et al. O ensino da Matemática nos anos iniciais numa perspectiva Ludopedagógica. **Anais [...]** VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013, ULBRA, Canoas, 17-19 de out. ULBRA, Canoas, 2013. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/624/152>. Acesso em: 26 out. 2016.

FIORENTINI, D. MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. **Boletim da SBEM**- São Paulo, SP, n. 7, p. 1-7, jul/ago 1990.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LORENZATO, S. Começar pelo concreto. In: **Para aprender Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 17-20. (Coleção: Formação de Professores).

MURARI, C. Experienciando Materiais Manipulativos para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática. **Bolema**. Rio Claro, SP, v. 25, n. 41, p. 187-211, dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514010.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, Ano 9., nos. 9-10, p. 1-6, 2004-2005.

NOVELO, T. P. et al. Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos. In: IX Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]** EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 26 a 29 de out. de 2009. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1014/material%20concreto.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 mar. 2017.

OCHOA, J. A. V. **La comprensión de la tasa de variación para una aproximación al concepto de derivada**. Uma análise desde la teoría de Pirie y Kieren. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação Avançada, Medellín, Antioquia, 2011. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/lacompression-tasadevariacion.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de Matemática. In: LORENZATO, S. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

RÊGO, R. M. RÊGO, R. G. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de Matemática. In: LORENZATO, S. (Org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.

SARMENTO, A. K. C. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática**. Piauí, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

SELVA, A. C. V. **Gráficos de barras e materiais manipulativos**: analisando dificuldades e contribuições de diferentes representações no desenvolvimento da conceitualização Matemática em crianças de seis a oito anos. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), UFPE. Recife, 2003. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040122114548.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Materiais manipulativos para o ensino de frações e números decimais**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil**: a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOARES, F. R. **Importância do uso de materiais didáticos nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia (Especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino, Técnico e Educação à distância. Campina Grande, PB, 2014.

SOUSA, G. C. de; OLIVEIRA, J. D. S. de. O uso de materiais manipuláveis e jogos no ensino de Matemática. **Anais [...]** In: X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade, Salvador, 7-9 de jul. 2010. Disponível em: http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC468.pdf. Acesso em: 02 set. 2016.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Anais [...]** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq. Mudi. Maringá, PR. 2007; 11(Supl.2). Maringá, PR. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015II/slides/Rec%20Didaticos%2020MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA URBANA DE ERECHIM

Daiane Martinelli de Souza¹
Simone Zanoello²

RESUMO: A partir da leitura de obras e documentos relevantes da área da Educação Matemática, percebeu-se a importância de se desenvolver um estudo a respeito dos problemas matemáticos, tendo em vista a exploração destes em estratégias metodológicas em sala de aula, haja vista que configuram uma competência fundamental a ser desenvolvida pelos alunos. Diante dessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa, com o objetivo de verificar se os professores que ministram aula no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais da zona urbana de Erechim, trabalham os problemas recomendados pelas autoras Kátia Smole e Maria Diniz e nesse artigo tem-se objetivo de relatar os resultados obtidos ao desenvolver, o mesmo. A referida pesquisa foca um estudo de caso, sob um percurso metodológico delineado em três etapas sequenciais e progressivas. A primeira etapa conta com uma revisão bibliográfica; a segunda, com a definição da amostra de professores participantes da pesquisa, com a respectiva coleta de dados, e a terceira etapa, a análise dos dados coletados. Com base na pesquisa realizada, verificou-se que os professores consideram relevante o trabalho com problemas em sala de aula, entretanto, a diversidade dos tipos de problemas matemáticos não é devidamente trabalhada.

Palavras-chave: Matemática. Professores. Problemas matemáticos.

INTRODUÇÃO

Diante da premissa de que a resolução de problemas, nas aulas de Matemática, é fundamental para o aperfeiçoamento do raciocínio e da lógica matemática dos estudantes, desenvolveu-se uma pesquisa buscando identificar se os professores que ministram aulas no 3º ano, em escolas estaduais do Ensino Fundamental da zona urbana de Erechim, trabalham os diferentes tipos de problemas matemáticos propostos pelas autoras Kátia Smole e Maria Diniz.

A escolha da resolução de problemas como tema central da pesquisa encontra

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, daia11590@yahoo.com.br

² Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora do departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI-Câmpus Erechim. simonez@uri.com.br

argumentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os quais evidenciam o papel da Matemática para compreensão do mundo, bem como enfatizam que o conhecimento da mesma estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, competências fundamentais para desenvolver atividades cotidianas. Além dos argumentos dos PCN (BRASIL, 1998), acrescentam-se as do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1990), ao indicar que a resolução de problemas deve ser o foco da matemática escolar, e de Perrenoud (1999), para o qual a competência de resolver problemas deve ser considerada uma das mais importantes para o indivíduo viver e resolver os problemas apresentados pela sociedade moderna.

Este artigo tem como objetivo apresentar dados da referida pesquisa. Para isso está organizado em quatro seções específicas e intercomplementares, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção aborda o conceito de competência, concentrando o foco nas competências matemáticas. A segunda seção contextualiza o ensino da Matemática e a resolução de problemas, apresentando os tipos de problemas matemáticos recomendados por Smole e Diniz (2001). Com base no marco teórico de referência e para o encaminhamento da análise de dados, a terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, especificando cada uma de suas etapas. Tendo em vista o conteúdo que alicerça as três seções, a quarta faz a exposição da análise dos dados coletados e os respectivos resultados.

COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS

De acordo com Zabala e Arnau (2010), o termo competência surgiu no início da década de 1970 e, consoante Perrenoud (1999), surge com intuito de atender, inicialmente, a uma questão na esfera profissional que, depois, migra para o campo educacional.

Neste artigo, adota-se a concepção de competência como autonomia intelectual e física para compreender e desempenhar determinadas atividades, problemas e funções. Ou seja, uma junção de conceitos, habilidades e atitudes que a pessoa vai adquirindo e assimilando no decorrer de sua vida, que só tem sentido se a mesma for capaz de colocá-los em prática com bom desempenho, muito diferente de aplicá-los de modo incorreto e não ético, ou então, de forma espontaneísta, sem o devido conhecimento de causa.

Além de competências essenciais à vida, à constituição e crescimento do ser humano, é

mister considerar as competências matemáticas, as quais será o tema tratado na sequência.

De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2012, p. 7), competência matemática é:

Uma capacidade do indivíduo para desenvolver, empregar e interpretar a matemática numa variedade de contextos. Inclui raciocinar matematicamente e usar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas para descrever, explicar e prever fenômenos. Ajuda os indivíduos a reconhecer o papel da matemática no mundo e fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisões necessariamente construtivas, engajadas e reflexivas.

Pelo exposto, depreende-se que, para desenvolver essas habilidades e competências, na área da Matemática, uma excelente alternativa pedagógica é o trabalho com situações-problema.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), um dos objetivos do Ensino Fundamental corresponde à resolução de problemas, validando estratégias e resultados a partir de dedução, analogia, indução, estimativa, conceitos, intuição, procedimentos matemáticos e uso de tecnologias. De acordo com o referido documento, as situações-problema são o ponto de partida do ensino da Matemática e devem fazer parte do cotidiano escolar, tendo em vista o ensino e a aprendizagem de procedimentos, atitudes e conceitos; ponto comum entre os PCN (BRASIL, 1998) e o NCTM (2007).

Tendo em vista a relevância da resolução de problemas na área da Matemática, é primordial a todos os profissionais que atuam na Educação, sobretudo, com a Educação Matemática, aprimorar conhecimentos para identificação e seleção de problemas matemáticos adequados; tema da próxima seção.

ENSINO DE MATEMÁTICA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Devido à importância de se resolver problemas não só no meio escolar ou acadêmico, mas também, na resolução de soluções do dia a dia, faz-se necessária uma reflexão sobre a concepção de problema matemático, apresentada por Pozo (1998, apud MERTZ; GROENWALD, 2007, p. 1),

[...] qualquer tipo de atividade procedimental que seja realizada dentro ou fora da sala de aula. No entanto, uma tarefa qualquer (seja matemática ou não matemática) não constitui um problema [...] a pessoa que está resolvendo esta tarefa precisa encontrar alguma dificuldade que a obrigue a questionar sobre qual seria o caminho

que precisaria seguir para alcançar a meta.

Para Onuchic (1999, p. 208), problema é “[...] tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em resolver.” Complementarmente, Dante (1991, p. 9) assevera que todo problema matemático se refere a “[...] qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la.”

Diante das concepções apresentadas, neste trabalho, assume-se que resolução de problemas matemáticos corresponde a toda situação em que se faz necessário criar algum plano ou estratégias a serem seguidas. Ou seja, estabelecer um caminho a trilhar, sem a certeza absoluta de que se está indo para o que apresenta um desfecho satisfatório. Não obstante, para seguir este caminho, o solucionador do problema precisa sentir-se motivado para criar estratégias significativas e profícuas.

Quanto à resolução de problemas e seus variados métodos, o NCTM (1990) determina que a aprendizagem e o aprimoramento da capacidade de resolver problemas se configura na principal razão para se estudar Matemática.

Assim sendo, a principal função dos problemas matemáticos na vida escolar é tornar possível o pensamento por si próprio na busca por soluções do que é proposto. Por isso, os problemas devem se tornar um desafio permanente em sala de aula. E para que isso se transforme em uma prática pedagógica eficaz, o professor deve diversificar tanto a forma quanto os tipos de problemas matemáticos.

Tipos de problemas matemáticos

Muitos são os autores da área da Matemática que defendem, em suas obras, a relevância da resolução de problemas matemáticos em sala de aula e ressaltam ainda a necessidade de trabalhar diferentes tipos de problemas no ambiente escolar. Diante disso, neste trabalho optou-se por trabalhar a classificação proposta por Smole e Diniz (2001) a qual apresenta-se na sequência.

a) Problemas sem solução: Este tipo de problema, auxilia o aluno a desenvolver a habilidade de aprender a duvidar e se tornar um ser humano mais crítico, pois mostra que nem todo problema tem solução.

b) Problemas com mais de uma solução: Como o próprio nome diz, são problemas que

apresentam mais de uma solução o qual instigam o aluno à percepção de que “[...] resolvê-los é um processo de investigação do qual ele participa como ser pensante [...]”. (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 109-110)

c) Problemas com excesso de dados: São aqueles em que nem todas as informações disponíveis no texto são usadas para sua resolução, rompendo a crença de que todos os dados do texto são necessários. Isso exige dos alunos uma leitura atenta, em virtude de ser necessária a seleção de dados importantes para a respectiva resolução.

d) Problemas de lógica: Os problemas de lógica exigem raciocínio dedutivo e propiciam uma experiência rica para o desenvolvimento de operações, busca de suposições, análise e classificação.

e) Problemas não-convencionais: Ao se referirem aos problemas não-convencionais, Smole e Diniz (2001) apontam a sua importância devido ao seu caráter não convencional, o qual exige certa dosagem de perspicácia do professor. Um recurso interessante para se trabalhar esse tipo de problema é o quadrado mágico.

Com o objetivo de se verificar se os professores trabalham, em sala de aula, com os diferentes tipos de problemas matemáticos estudados e recomendados pelas autoras Kátia Smole e Maria Diniz neste trabalho, realizou-se uma pesquisa com professores do 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas estaduais da zona urbana, do município de Erechim, RS.

A próxima seção põe em evidência a metodologia utilizada no estudo.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, sob a perspectiva de um estudo de caso. O percurso metodológico da pesquisa reuniu etapas específicas e, ao mesmo tempo, intercomplementares¹.

Na primeira etapa da pesquisa, construiu-se a revisão bibliográfica. Na segunda, realizou-se o contato com a direção de cada uma das escolas participantes para a devida socialização do projeto e solicitação de permissão para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas.

¹O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, com aprovação, sob o protocolo número CAAE 79530317.2.0000.5351.

Nas dependências de cada uma das escolas, a pesquisadora efetuou um sorteio entre os professores que ministram aulas no 3º ano do Ensino Fundamental, objetivando escolher um representante deste ano(série). Na sequência, foi apresentado o projeto aos 19 professores sorteados, denominados como participantes, solicitando-lhes consentimento para a respectiva participação na pesquisa. Enfatiza-se que essa participação correspondeu à ação de responder ao instrumento de pesquisa - questionário, o qual objetivou verificar se os professores trabalham ou não os variados tipos de problemas matemáticos, conforme explicitado no marco teórico de referência, sob a recomendação de Smole e Diniz (2001).

Na terceira e última etapa, procedeu-se a análise dos dados obtidos no questionário, composto por quatro questões, sendo duas abertas e duas fechadas.

As respostas às questões fechadas foram tabuladas, seguindo os cálculos estatísticos para que tabelas fossem traçadas. Já as questões abertas foram analisadas à luz da teoria de Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo. Por fim, foi realizada uma análise inferencial, a qual exigiu busca, no referencial teórico, de argumentos para concordar ou questionar as concepções apresentadas pelos professores. Destaca-se que o diálogo entre as teorias, os autores estudados e os achados da pesquisa permitiram discussão e formulação de conclusões que, embora provisórias, podem servir de subsídio a novos estudos.

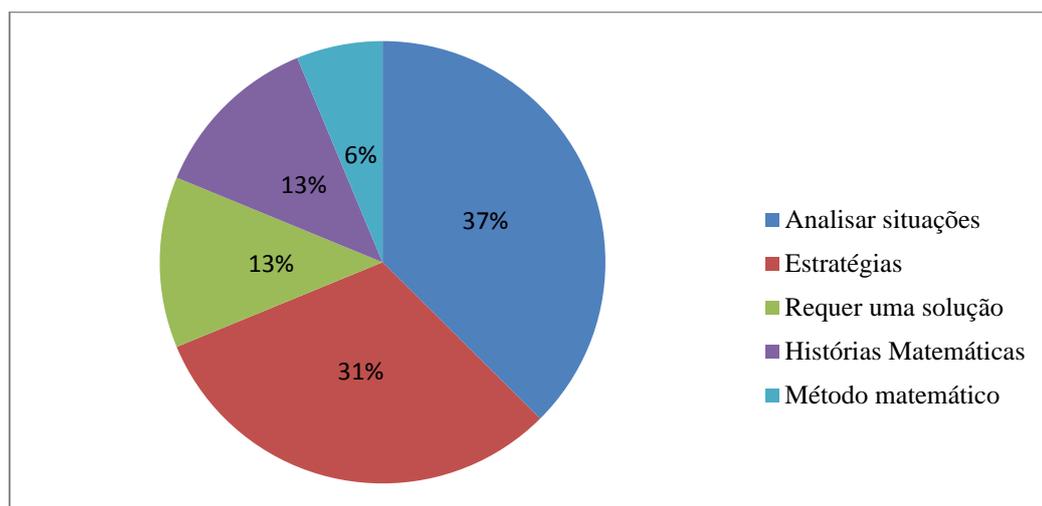
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Com o propósito de verificar se os professores que ministram aulas no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais da zona urbana de Erechim, trabalham os problemas matemáticos apresentados por Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz, solicitou-se aos professores participantes da pesquisa que respondessem a um questionário, constituído por quatro questões, duas abertas e duas fechadas. Ao todo, são 19 professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais da zona urbana do município de Erechim. Desses, três, ou seja, 15,8% não responderam ao questionário proposto.

A primeira questão buscou identificar a concepção de problemas que os professores possuem. Verificou-se que, seis (37%) dos que responderam ao questionário consideram que problema matemático é uma análise de situações que podem ou não ser resolvidas. Cinco professores (31%), acreditam que problema matemático é uma busca de estratégias. Duas professoras (13%) acreditam que problema matemático é algo que requer uma solução. Para

outras duas professoras (13%), problemas matemáticos são histórias matemáticas, pois representam um atrativo para trabalhar com as crianças. E uma professora (6%) acredita que é um método matemático. A Figura 1 apresenta tais dados.

Figura 1 - Concepção de problema matemático segundo os professores entrevistados



Fonte: A autora (2018).

Ao inter-relacionar as respostas dos professores com o aporte teórico, verifica-se que os mesmos compreendem o que é um problema matemático, fazendo a devida menção em suas colocações, todas relevantes e com sentido

Na pergunta seguinte, procurou-se saber se os professores participantes da pesquisa consideram importante trabalhar problemas matemáticos e qual a justificativa para esse trabalho. De forma unânime, os dezesseis professores reconhecem a importância do trabalho com problemas em sala de aula.

Ao apresentarem suas justificativas, seis (37%) afirmaram que a resolução de problemas matemáticos é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio do aluno, promovendo, assim, a aprendizagem.

Cinco professores (31%) justificaram suas respostas, afirmando que é importante trabalhar problemas matemáticos, pois estes possibilitam aos alunos interpretar e resolver situações do cotidiano.

Três professores (19%) compreendem que é importante trabalhar problemas, uma vez que estes promovem a investigação e a busca de estratégias, com relação à investigação e

busca de alternativas a partir da resolução de problemas. Apenas 13% dos professores, por algum motivo que não se tem conhecimento, não justificaram suas respostas.

Com base nas justificativas apresentadas, infere-se que os professores consideram importante trabalhar com problemas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática e justificam devidamente suas opiniões, seja pelo fato de cooperar para o desenvolvimento do raciocínio lógico ou estabelecer relações aos acontecimentos do cotidiano. Independentemente, todos acreditam que, por meio da resolução de problemas matemáticos, os alunos aprendem a desenvolver estratégias úteis e necessárias à vida, o que vem de encontro ao que dizem os documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998), NCTM(2007) e relatório da OCDE(2007).

Na sequência, solicitou-se que os professores indicassem os tipos de problemas matemáticos que costumam trabalhar no 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da sugestão de Smole e Diniz (2001): problemas com mais de uma solução; problemas sem solução; problemas com excesso de dados; problemas de lógica e problemas não-convencionais.

Na tabela 1, é indicada a quantidade de professores que trabalham cada um dos tipos de problemas. Ressalta-se que todos responderam a essa questão.

Tabela 1 - Tipos de problemas matemáticos trabalhados pelos professores participantes da pesquisa

Tipologia	Trabalham
Problemas com mais de uma solução	14
Problemas sem solução	2
Problemas com excesso de dados	3
Problemas de lógica	13
Problemas não-convencionais	8

Fonte: A autora (2018).

De acordo com os dados da tabela 1, é possível depreender que os problemas mais trabalhados pelos professores, de modo geral, são os com mais de uma solução (87,5%) e os problemas de lógica (81,3%). Já os problemas não-convencionais são trabalhados por 50% dos professores. Apenas 18,7% dos professores trabalham com problemas com excesso de dados e dois professores (12,5%) trabalham com problemas sem solução.

O baixo índice de professores que trabalham os problemas sem solução viabiliza questionamentos, tais como: Por qual motivo a grande maioria dos professores da rede pública

estadual do 3º ano do Ensino Fundamental não trabalha esse tipo de problema? Será que os professores acreditam que todo problema tenha uma solução unicamente?

Outro tipo de problema pouco trabalhado pelos professores do 3º ano é o com excesso de dados. Dos dezesseis professores que responderam ao questionário, quatro deles afirmaram trabalhar esse tipo de problema em sala de aula. Situações que envolvem esse problema são as apresentadas na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), haja vista que as questões aplicadas são extremamente extensas e nem todos os dados apresentados nos problemas são necessários à resolução do mesmo.

De maneira associada à questão de número 3, solicitou-se aos professores que identificassem a frequência trabalhada com os devidos problemas, como pode-se observar na tabela 2.

Tabela 2 - Frequência em que os diferentes tipos de problemas são trabalhados

Tipologia /Problema	Semanalmente	Esporadicamente	Regularmente	Mensalmente	Sem lógica à resposta	Sem Resposta
Com mais de uma solução	4	1	2	0	3	6
Sem solução	0	1	0	0	0	15
Com excesso de dados	0	0	1	2	0	13
De lógica	3	2	4	0	4	3
Não convencionais	2	1	1	1	2	9

Fonte: A autora (2018).

Como se evidencia na tabela 2, alguns professores, mesmo tendo indicado que trabalham determinado tipo de problema, deixam a questão relativa à frequência sem responder. Esse aspecto chama a atenção, pois, ao indicarem que trabalham determinado tipo de problema, supostamente, depreende-se alguma frequência. Todavia, por não indicarem, surge a dúvida: Os tipos apontados pelos professores, efetivamente, são trabalhados em sala de aula?

A análise dos dados da terceira questão sustenta a inferência de que os professores trabalham muito pouco a variedade de problemas apresentada por Smole e Diniz (2001), reduzindo-se àqueles que apresentam uma solução ou a exercícios que os professores denominam problemas.

Na quarta e última questão, solicitou-se aos professores que apresentassem um exemplo para cada tipo de problema mencionado na questão de número 3. Quatro citaram exemplos, especificando o determinado problema (conforme mostra a Tabela 3), enquanto os

demais não estabeleceram relação entre o exemplo e o respectivo tipo de problema

Tabela 3 - Tipos de Problemas referidos e exemplificados pelos professores

Professores	Problemas com mais de uma solução	Problemas sem solução	Problemas com excesso de dados	Problemas de lógica	Problemas não-convencionais
Professor 1	X		x	x	
Professor 2	X	x			
Professor 3	X	x			
Professor 4	X		x	x	

Fonte: A autora (2018).

A partir dos quatro problemas exemplificados pelos professores na referente análise, para problemas com mais de uma solução e em conformidade com os pressupostos teóricos apresentados por Smole e Diniz (2001), verificou-se que nenhum dos problemas apresentados correspondem as características deste tipo de problema. Referindo-se aos problemas sem solução, identificados por dois apenas um dos exemplos apresentou realmente um problema sem solução. Para problemas com excesso de dados, apenas uma das exemplificações referidas pelos professores tinha dados em excesso, podendo contar como um exemplo de problema com excesso de dados. Em relação aos problemas de lógica, apenas um professor conseguiu fazer a correspondência certa se tratando desse tipo de problema. Para os problemas não-convencionais, oito professores admitiram na pergunta de número 3 que trabalham esse tipo de problema, porém, no momento de apresentarem o exemplo, nenhum professor o especifica.

Após a análise verificou-se que 70% dos exemplos apresentados não se referem ao tipo de problema referenciado e com isso, questionamentos surgem: Os professores conhecem e diferenciam um problema do outro? Se não identificam a diferença, como incluí-los no planejamento das aulas?

Retomando a tabela 3, nota-se que seis professores dos 16 que responderam ao questionário, apresentaram exemplos, porém não relacionaram os mesmos à classificação proposta pelas autoras estudadas. Restam, então, dúvidas: Não tiveram tempo? Ou não sabem distinguir os tipos de problemas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações coletadas na pesquisa, verificou-se que os professores têm uma concepção de problema que vem ao encontro dos renomeados autores Pozo (1998), Onuchic (1999), Dante (1991) e Polya (1978). E também reconhecem a importância de se trabalhar problemas matemáticos em sala de aula, pois, para eles, a resolução de problemas coopera para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar de forma lógica, de interpretar e resolver situações do cotidiano, bem como de elaborar estratégias produtivas. Essa posição dos professores condiz com os documentos oficiais estudados, PCN (BRASIL, 1998), NCTM (2007) e relatório da OCDE (2002), os quais reafirmam a importância e a necessidade de se trabalhar problemas matemáticos.

Para se tornar competente na resolução de problemas, segundo Vergnaud (1990), é fundamental que o professor trabalhe com vários tipos de problemas. Corroborando com essa ideia, Smole e Diniz (2001) indicam diferentes tipos de problemas: problemas sem solução, problemas com mais de uma solução, problemas com excesso de dados, problemas de lógica e problemas não-convencionais. No entanto ao inter-relacionar as respostas apresentadas pelos professores, apesar dos mesmos admitirem trabalhar com problemas diferentes, a dificuldade apresentada no momento da exemplificação abre espaço para se questionar se realmente os professores diferenciam um tipo de problema do outro e se têm conhecimento suficiente para tal diferenciação. Outro fator relevante e que contribui para esse questionamento é a frequência do trabalho com problemas, revelando, assim, que se os diferentes tipos de problemas são trabalhados, poucos explorados no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 1991.

GROENWALD, C. L. O; MERTZ, M. R. **Estratégias de aprendizagem e soluções de problemas para professores e alunos**. Disponível em: <http://dados.famurs.com.br/portal/econteudo/relatorioCibele1.doc>. Acesso em: 27 set. 2017.

NCTM. National Council of Teachers of Mathematics. A Matemática essencial para o século XXI. In: **Educação e Matemática**, n.14. Portugal: APM, 1990.

NCTM. **Princípios e Normas para a Matemática Escolar**. Lisboa: Associação de professores de Matemática, 2007.

OCDE. **Projecto**: Definitions et selection des competences. Fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie. DEELSAIED/CERI/CD, 2002. Disponível em: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.html>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M.A.V. (Org.). **Pesquisa em matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

POZO J.I.; ANGÓN, Y.P.. A solução de problemas como conteúdo procedimental da educação Básica. In: POZO, J.I. (org.) **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 139-165.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches em Didactiques des Mathématiques**, 10 (23), p.133-170, 1990.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOFTWARES: UMA ALTERNATIVA PARA FACILITAR A COMUNICAÇÃO ENTRE CLIENTES SURDOS E PROFISSIONAIS OUVINTES EM AMBIENTES COMERCIAIS

Carine Toso¹
Carlos Antônio da Silva²

RESUMO: Esta pesquisa tem como foco principal propor algumas alternativas de capacitação humana e tecnológica capazes de facilitar a relação de surdos com ouvintes em ambientes comerciais. Primeiramente apresenta-se a historiografia dos surdos no Brasil e a legislação referente a adequação dos ambientes em epígrafe com relação aos clientes surdos. Ao final, sugerem-se opções tecnológicas, visando facilitar o entendimento entre o cliente surdo e o profissional ouvinte ali presente. Constatou-se que a falta de domínio de uma língua acaba privando o sujeito de muitos fatores cotidianos, ao mesmo tempo que um profissional com desconhecimento da Língua de Sinais, acaba limitando os clientes surdos quanto as suas necessidades comunicativas. A LIBRAS é o alicerce da compreensão e comunicação dos surdos, portanto, quando os ambientes comerciais e os profissionais estão habilitados quanto a mesma, propiciam um atendimento justo e de qualidade aos seus clientes surdos.

Palavras-chave: Surdos. Tecnologias. LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Considerando a premência de inclusão dos surdos, esta pesquisa investigou conhecer como ocorre a comunicação entre uma pessoa surda e ouvinte, tendo como foco a comercialização de aparelhos celulares ou *smartphones*. Do ponto de vista de sua natureza classifica-se como pesquisa básica, de cunho bibliográfico, uma vez que tem como objetivo gerar conhecimentos novos e de interesse universal, buscando-se conhecer a historiografia dos surdos, além de caracterizar como ocorre a comunicação entre surdos/ouvintes.

A estrutura desta pesquisa, apresenta, inicialmente a historiografia dos surdos no Brasil e a legislação referente a adequação dos ambientes comerciais com relação aos clientes surdos. Ao final, sugere-se opções tecnológicas, visando facilitar o entendimento entre o cliente surdo e seu interlocutor na operacionalização da venda de aparelhos celulares e similares.

¹ Mestre em Educação URI Frederico Westphalen

² Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim

Tem esta pesquisa, pretensão de continuidade uma vez que, assim como podem surgir novos entraves comunicativos, também é verdade que a cada novo problema são criadas tecnologias que podem perfeitamente facilitar o processo de entendimento satisfatório entre o cliente surdo e o ambiente comercial, basta para isso permanecer ativo na busca de recursos midiáticos promotores da satisfação deste tipo de clientes.

SURDOS - QUEM SÃO?

Durante muito tempo a surdez foi algo discutido por médicos, igreja, entre outras autoridades, debatia-se os conceitos de linguagem, deficiência e constituição do surdo.

O bilinguismo começou a ser utilizado em 1980 no Brasil, os surdos deveriam adquirir a língua de sinais, como a língua materna, devido esta ser considerada a língua natural, e a segunda língua, deveria ser a língua oficial do país, no caso do Brasil, o português. A implementação do bilinguismo iniciou na década de 80 e na década de 90 essa abordagem começou a ter mais adeptos em todos os países do mundo. (GOLDFELD, 2002).

O projeto de lei da senadora Benedita da Silva, na década de 90, iniciou uma longa batalha da regulamentação e legislação da língua brasileira de sinais (LIBRAS) no Brasil (STROBEL, 2008).

No final dos anos 80, os surdos lideraram no Brasil o movimento para a oficialização da LIBRAS. Essa denominação foi estabelecida em outubro de 1993, em Assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS - (BAGGIO e NOVA, 2012).

A língua de sinais é considerada a primeira língua dos surdos e também a língua materna, e como segunda língua, encontra-se a língua portuguesa (oral-auditiva), que é realizada por meio da aprendizagem formal.

O surdo pode ser considerado bilíngue, pois, utiliza a língua de sinais, como sua língua materna, e a segunda língua, que é o português no Brasil. “[...]a Língua Brasileira de Sinais é uma língua espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2006, p.160).

Para Alves (2012, p. 87) o bilinguismo parte do princípio que:

[...] o surdo deve aprender como primeira língua, a Língua de Sinais, e ter a língua de seu país como segunda língua, propondo desse modo, uma nova perspectiva de educação, no qual o aspecto linguístico do surdo seja valorizado. Dessa forma, o surdo é concebido diferentemente das outras propostas apresentadas até então, onde a surdez era vista como uma patologia, pois, esta proposta, afirma que seja considerado as dimensões políticas pedagógicas que fundam a educação dos surdos.

A LIBRAS é uma língua da modalidade visual-espacial, e representa uma cultura própria. Kozlowski (2000), ressaltou que a criança surda participa de um ambiente bicultural, pois, da mesma maneira em que aprende a LIBRAS, precisa ser alfabetizada na língua oficial do país.

É por meio da língua de sinais que os surdos recebem a sua herança cultural, a LIBRAS é utilizada pelos surdos brasileiros, e se torna diferente das línguas orais, pois, utiliza o canal visual espacial, ao contrário das línguas orais, que necessitam da linguagem oral e da audição. Esta língua, pode ser adquirida pelas crianças surdas pelo simples contato com a comunidade surda, devido ser considerada a língua natural e materna dos surdos (BRITO, 1993).

Assim como a língua portuguesa possui características próprias, a LIBRAS também possui suas especificidades e não pode ser considerada universal, devido cada região ter sinais com significados diferenciados.

Percebe-se a importância das pessoas ouvintes compreenderem que a maneira de um surdo se comunicar e receber informações é diferente do sujeito ouvinte, pois, é por meio da língua de sinais que irá estabelecer uma comunicação, seja com surdo/surdo ou surdo/ouvinte, e não por meio da oralidade, maneira equivocada que era utilizada na antiguidade.

Quanto antes a criança surda estabelecer contato com a comunidade surda e tiver acesso a língua dos surdos, melhor e mais fácil será sua aquisição da LIBRAS.

Chaveiro e Barbosa (2004, p. 4), citaram que:

A linguagem é um instrumento de poder e aos surdos não pode ser negado o direito de usufruir os benefícios de uma língua, portanto, aceitar a diferença do surdo e conviver com a diversidade humana é um desafio proposto a sociedade. Garantindo ao surdo a aquisição da língua de sinais é possível ver o seu discurso sendo criado na textura de sua língua. [...]

O surdo tem o direito de estabelecer contanto com outras pessoas, sejam ouvintes ou surdos, em diferentes espaços. É fundamental que os mesmos tenham consciência da importância de utilizar a LIBRAS como forma de se comunicar, assim, representando a cultura surda.

A LIBRAS é reconhecida de acordo com a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002):

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Compreende-se por meio da lei citada, que a LIBRAS é considerada a língua oficial da comunidade surda com características próprias e por meio dela os surdos estabelecem comunicação e expressam-se com o mundo. Esta também ampara a educação bilíngue para os surdos, reconhecendo assim, a comunidade surda.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), definiu o surdo sendo aquele que interage e compreende com o mundo por meio das experiências visuais, devido a perda auditiva. Manifestando principalmente por meio da LIBRAS a sua cultura surda.

Pode-se dizer que, este decreto caracteriza o surdo como quem tem perda auditiva, estabelecendo contato principalmente por meio da LIBRAS. Interagindo assim, por meio de experiências visuais.

Silva (2009, p.15) explicou que:

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Devido à falta de audição o surdo, fica incapacitado de receber informações da língua oral/auditiva, tornando-se assim excluído de informações. Para que o mesmo possa compreender o que é falado, necessita-se fazer uso da língua visual/espacial.

Muitas pessoas ainda resistem em aceitar essa diferença entre surdos e ouvintes. Goldfeld (2002), acrescenta que apesar da oficialização da LIBRAS, ainda há pouca aceitação do bilinguismo no Brasil.

Alves (2012), frisou que:

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres, e a audição participa efetivamente dos processos de aprendizagem dos conceitos básicos, até a leitura e a escrita. Além disso influi decisivamente nas relações [...].

A maior parte da sociedade é constituída por ouvintes, e isso resulta muitas vezes em um preconceito das pessoas, pois, a fala e audição desempenham o papel de destaque na vida “normal” das mesmas.

Portanto, os surdos, que são minorias, em muitos casos acabam por despercebidos devido não fazerem uso da língua oral e da audição.

Sabe-se da necessidade da sociedade em estar apta a receber e satisfazer as necessidades dos sujeitos surdos em diferentes locais, entre eles os comerciais. Tendo como referência a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), já citada, preconiza também que:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º- As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

O ideal seria os locais de serviços públicos possuírem um Intérprete da Língua de Sinais (ILS), profissional habilitado para ser o mediador entre surdos/ouvintes. A efetivação deste, com enfoque bilíngue, envolveria os surdos numa diversidade de possibilidades para se relacionarem e receberem informações presentes na sociedade.

Conforme Alves (2012, p. 89-90), já citada anteriormente:

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial concebem a atuação do intérprete, como algo fundamental para inserção de crianças surdas em salas regulares de ensino, pois este, representa um canal comunicativo, entre o surdo e as pessoas que lhe cercam no contexto escolar. Sua função, demanda a tradução das atividades educacionais realizadas nesse ambiente [...].

Da mesma maneira que a presença do intérprete é indispensável em ambientes escolares, a sua presença faz-se necessária também em outros ambientes onde há o contato com público. O ILS é responsável pela tradução das informações, sendo o elo da comunicação entre surdos/ouvintes.

A efetiva inclusão dos surdos em diferentes ambientes, entre eles, os comerciais, requer mudanças além da contratação do intérprete ou da mera utilização da LIBRAS, esta proposta legislativa busca um conjunto de ações que visam compreender e valorizar a comunidade surda.

A LEGISLAÇÃO E O CLIENTE SURDO

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), regulamenta a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, segunda língua no Brasil, e a língua oficial dos surdos brasileiros. Esta, foi regulamentada pelos decretos 5.296/2004 e 5.626/2005, os quais, obrigam a sua aplicação como forma de comunicação e acessibilidade aos surdos do país.

Com fulcro no que preconiza a legislação em vigor, tem-se entre outras, o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002), onde encontra-se que:

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Portanto, os ambientes comerciais devem estar devidamente adequados com profissionais capacitados e com formação em LIBRAS, para suprir parcialmente as necessidades dos surdos quanto ao produto ou dúvida referentes ao ambiente.

Estes devem oferecer uma formação aos seus funcionários e adequarem-se da melhor maneira para assegurar um atendimento de qualidade ao cliente surdo, suprimindo as limitações dos surdos, devido a não utilização da língua portuguesa oral.

Complementando sobre o acesso as tecnologias, o artigo 49, do Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), indicou que:

Art. 49. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir o pleno acesso às pessoas portadoras de deficiência auditiva, por meio das seguintes ações:

[...]

II - no Serviço Móvel Celular ou Serviço Móvel Pessoal:

- a) garantir a interoperabilidade nos serviços de telefonia móvel, para possibilitar o envio de mensagens de texto entre celulares de diferentes empresas; e
- b) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a

serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Telefônico Fixo Comutado.

Assim, os profissionais necessitam ter conhecimento da cultura surda e da LIBRAS, para poder adaptar os aparelhos celulares e *smartphones* que comercializam naquele ambiente, enquadrando-se nas especificidades dos surdos.

Ainda, segundo o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002), lê-se que:

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Percebe-se a obrigatoriedade dos ambientes comerciais em incluir nos seus orçamentos um valor destinado a formação e capacitação dos funcionários quanto a aprendizagem da LIBRAS. Sendo assim, sugere-se que estes, organizem-se para realizar as devidas formações e adequações de seus espaços e funcionários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a legislação, os clientes surdos necessitam e possuem o direito de um atendimento diferenciado por meio da LIBRAS.

A inclusão dos surdos nos ambientes comerciais precisa envolver uma diversidade de possibilidades e contextos diferentes, valorizando a realidade de cada local e a disponibilidade de profissionais habilitados para atender essa demanda de público.

Sabe-se que o ILS, é o profissional adequado para mediar essa relação com o cliente surdo, mas, devido constatar-se que os locais não possuem um intérprete, é possível recorrer ao uso das tecnologias assistivas ou das TIC para auxiliar nessa relação e assim, assegurar um

atendimento de qualidade aos clientes surdos.

O contato do cliente surdo com o profissional ouvinte, por meio da tecnologia, é uma maneira de promover a interação e comunicação. Assim, as tecnologias visam facilitar esse contato.

Lévy (2000, p.84), afirmou que:

[...] não basta estar na frente da tela de um computador, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva, (pois) a luta contra as desigualdades e a exclusão deve visar o **ganho de autonomia** das pessoas ou dos grupos envolvidos (grifos do autor).

Diariamente as atividades humanas são mediadas por ferramentas tecnológicas e quando utilizadas, alteram as práticas interacionais, podendo aprimorar e gerar novos conhecimentos ao usuário.

Vygotsky (2010), ressaltou que deficiente é o contexto social, devido não atender as necessidades dos sujeitos que apresentam alguma restrição biológica frente às necessidades sociais. Assim, é possível classificar as estruturas sociais como deficientes, e não o sujeito com alguma restrição.

Quadros (2003), acrescentou que para um contexto social favorecer o surdo, ele precisa realizar as interações linguísticas de maneira plena, ou seja, valorizando as diferentes maneiras linguísticas, e não apenas uma específica.

Um profissional que busca realizar um atendimento de qualidade e que possui um contato direto por meio da comunicação com seus clientes, necessita uma formação com o objetivo de compreender seu cliente surdo, não apenas em relação as suas características biológicas, mas também, deve compreender a sua cultura e as especificidades de sua língua.

Opina-se, que devido à falta de profissionais com algum conhecimento referentes a LIBRAS ou do ILS nos locais comerciais, as utilizações de tecnologias digitais são indispensáveis para um melhor atendimento aos surdos.

As tecnologias e inclusão remetem a um assunto inquietante e a sociedade necessita refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, aceitando e dispondo-se a mudar conceitos, aprimorando também os conhecimentos, tanto para substituir conceitos antigos, para analisar novas informações ou para obter novos conhecimentos.

Pensando nisso, indica-se algumas sugestões de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ou tecnologias assistivas que possam auxiliar nesse contato com os clientes surdos. É possível indicar diferentes *softwares* destinados aos surdos, mas, a maioria podem ser classificados como o dicionário *on line* de LIBRAS. Devido este não ser o objetivo, buscou-se analisar dois *softwares*, *ProDeaf* e *Hand Talk*, os quais, são classificados como

tradutores.

Os softwares *ProDeaf* e *Hand Talk*, são ferramentas gratuitas de tradução *on line* e em tempo real, do português para a LIBRAS. Estes tradutores podem ser utilizados por pessoas ouvintes ou surdas, de todas as idades.

O software *ProDeaf* móvel é o primeiro software tradutor de português para a LIBRAS. Com esta ferramenta, é possível traduzir automaticamente pequenas frases para LIBRAS por meio de textos escritos ou reconhecimento de voz, facilitando também a aprendizagem da língua de sinais.

Por meio do software, é possível realizar traduções para LIBRAS de qualquer conteúdo textual do mundo físico, por meio de um código de barras 2D (QR-Code) localizado, estrategicamente, próximo ao conteúdo a ser traduzido. Basta o indivíduo surdo ou ouvinte apontar seu aparelho celular para o código e usufruir do conteúdo devidamente traduzido para LIBRAS.

Este software possui um Dicionário de LIBRAS com milhares de palavras em português, realizando traduções sem necessidade de conexão com a internet.

As traduções são interpretadas por um personagem animado em tecnologia 3D. O software é compatível em aparelhos com *Android* (via *Google Play*), *iOS* (*iPhone/iPad/iPod*) e *Windows Phone 8* (via *Windows Phone Store*).

Por meio do *ProDeaf*, é possível personalizar o atendimento do ambiente comercial com a LIBRAS, sendo implementada em autoatendimento ou *tablets*. Assim, pode ser oferecido conteúdos específicos em LIBRAS. O software possui função videochamada, diretamente com a central de intérpretes do *ProDeaf*, os quais estão aptos a conversação entre surdos e ouvintes.

O uso e *download* do *ProDeaf* Móvel é gratuito, sendo possível encontrar no link <http://prodeaf.net/instalar> ou na loja de softwares do aparelho.

Quanto ao software *Hand Talk*, necessita do acesso a internet e é compatível com: *iOS* (*Apple*); sistema operacional a partir do *iOS 5.0*; dispositivos: *iPhone* (3Gs ou superior), *iPad* (todos os modelos), *iPod Touch* (todos os modelos); *Android*; *Tablets* e *smartphones* a partir da versão *Android 2.3*; estrutura de processamento *ARMv7*, *OpenGL 2* ou superior; *BlackBerry*; dispositivos: *Smartphones BlackBerry Z10*, *Q5* e *Q10*.

Este software traduz conteúdos apenas do Português (Brasil) para a LIBRAS, ainda não possui suporte para línguas estrangeiras.

Existe três possibilidades de inserir conteúdo para ser traduzido, as quais são:

Texto: Digitar ou colar algum texto no campo determinado e logo após o Hugo, intérprete virtual da *Hand Talk*, traduz para LIBRAS.

Áudio: Ao clicar no ícone com o microfone, o software captura o áudio ambiente e a pessoa ouvinte pode falar naquele momento. Logo após deve clicar no botão com um "X" para encerrar a gravação. Após isso, deve-se aguardar poucos segundos e visualizar a tradução. É

necessário enviar mensagens curtas de voz para que o Hugo compreenda com mais clareza.

Foto: É possível fotografar ou escolher alguma foto na galeria do aparelho, que contenha um texto legível, como por exemplo, um título de uma matéria de revista. Após escolher a foto, é preciso recortar o trecho desejado com o texto, verificando a tradução logo em seguida.

Para utilizar a tradução automática, é necessário que o *software* tenha acesso à *internet*, pois, todo o sistema de tradução automática funciona *on line*. Diariamente novos sinais são inseridos automaticamente, por isso, a necessidade da *internet*. Caso não tenha acesso o tradutor irá apenas usar a datilologia (soletração) de cada palavra consultada.

É possível salvar os vídeos com as traduções ou compartilhá-los nas redes sociais. O *download* e o uso do *software* são gratuitos e para realizar o *download* basta entrar no site próprio da Hand Talk (<http://www.handtalk.me/app>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da sociedade conhecer e respeitar a cultura surda, é preciso que os próprios surdos tomem conhecimento da sua história, defendendo sua cultura e a sua língua de sinais com suas peculiaridades.

Os surdos possuem seus direitos enquanto cidadãos, e devem exigir da sociedade e dos locais públicos ou privados, entre eles, nos ambientes comerciais que vendem aparelhos celulares e *smartphones*, que seus direitos saiam do papel e sejam postos em prática, visando a importância do profissional intérprete, para mediar a comunicação entre surdos/ouvintes.

Como alternativa para suprir parcialmente a dificuldade em atender o cliente surdo, devido ao desconhecimento da LIBRAS dos profissionais, indica-se o uso de tecnologias assistivas ou das TICs, entre elas, sugere-se o uso dos *softwares ProDeaf* ou *Hand Talk*.

Percebe-se a importância dos profissionais terem condições de refletir, analisar e reorganizar seus conhecimentos, para assim, reconhecerem suas limitações e buscarem uma maneira para minimizá-las. Por meio do contato com o novo, terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos e aprimorar os já existentes.

Devido a falta dos ILS e de profissionais habilitados, os *softwares* citados acima, podem facilitar essa relação dos surdos com ouvintes, entretanto, por meio da pesquisa foi possível constatar que existem vários projetos de *softwares* inacabados ou que ainda não foram postos em prática.

Conclui-se que embora os *softwares* indicados apresentem limitações, tais como:

necessidade de conexão e restrição de determinados aparelhos nos dois *softwares*, o que acaba reduzindo a quantidade de usuários, é possível facilitar, por meio desses, o processo de inclusão dos surdos. Assim, rompendo as barreiras da comunicação entre surdos/ouvintes e transformando esses ambientes comerciais em algo verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_educacao_apos_auschwitz.asp?f_id_artigo=529. Acesso em: 30 nov. 2004.
- ALVES, Edilania Reginaldo. Caracterizando a Surdez: Fundamentação para Intervenções no espaço escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 2, n. 2, p. 75-92, Jul.-Dez. 2012. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 23 out. 2014.
- BARANAUSKAS, Maria Cecília C.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Acessibilidade em Ambientes Educacionais: Para Além Das Guidelines. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**, SP, v.2, n.2, p.13-23, fev. 2001.
- BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.
- BETTS, Daví Nelson. **Desafios para o docente do século XXI**: o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação. In: DANYLUK, Ocsana Sônia. QUEVEDO, Hercília Fraga de; MATTOS, Mára Beatriz Pucci de (Org.) Passo Fundo: UPF, 2005.
- BRASIL. **Decreto Federal** nº 3.298, Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.296. Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, Presidência da República, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, Presidência da República, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & Educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel; 1993.

CASTELLS, Manuel. **The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the UrbanRegional Process.** Oxford, UK & Cambridge. USA: Blackwell, 1992.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 06, n. 02, p.166-171, 2004. Disponível em www.fen.ufg.br. Acesso em: 20 out. 2014.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristine de. Bilinguismo e Surdez: Conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas.** 2009. 346 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Educação Tecnológica.** In: GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (Org.) Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

KOZLOWSKI, Lorena. **A educação bilíngüe-bicultural do surdo.** In: LACERDA, C. B.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84- 102.

LANE, Harlan. **The Medicalization of cultural deafness in historical perspective.** Boston USA, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura 2.** ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. **Surdos: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.
MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia, 2005.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias,** IV Congresso RIBIE. Brasília: 1998.

MONDELLI, Maria Fernanda Capoani Garcia; BEVILACQUA, Maria Cecília. **Estudo da deficiência auditiva das crianças do HRAC-USP Bauru-SP: subsídios para uma política de intervenção.** São Paulo: Moreira Jr, 2002.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. **Rev. Práxis educativa.** Ponta Grossa: PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan.-jun 2006.

PERNISA JUNIOR, Carlos; VIANA, Fernanda. Interfaces do Saber: o uso das tecnologias digitais na difusão do conhecimento. **Impulso**, Piracicaba, 20(49), jan.-jun. 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.69, p. 141 – 162, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

SANTAROSA, L. M. C. Escola virtual” para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Revista de Informática Educativa**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 115-138, 1997.

SILVA, S. et al. **As contribuições da psicologia na educação de surdos**: o caso do Centro de Educação Especial do estado da Bahia. 2009. In: DÍAZ, F., et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Sandra Maria Gonçalves Fernandes da. **Classes Bilíngues para alunos surdos em escolas inclusivas – Modelo de Referência em Pernambuco**. Monografia – (Curso de Especialização). Faculdade de Santa Helena, Recife, 2009. 64 f.

SKILIAR, Carlos. **Os estudos em Educação**: problematizando a normalidade. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis :Editora da UFSC, 2008.

VARGAS, Milton (Org.) **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. São Paulo, Ed. Unesp: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 1994.

VALENTE, José. A. As tecnologias e a verdadeira inovação. **Pátio**. Ano XIV - Nº 56 - Como as tecnologias transformam (ou não) a educação - Novembro 2010 / Janeiro 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed., 2010.

WRIGLEY, Oliver. **Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

<http://portal.mec.gov.br/seeep/index.php?option=content&task=view&id=64Itemid=193>. Html. Acesso em: 06 maio 2014.

<http://www.handtalk.me/> Acesso em: 7 de novembro de 2014.

<http://www.prodeaf.net/> Acesso em: 10 de outubro de 2014.

TECNOLOGIA, MÍDIA E EROTIZAÇÃO INFANTIL – UMA REVISÃO

Maiara Fernanda Fusinato¹
Carlos Antônio da Silva²

RESUMO: Esse artigo, elaborado a partir de revisão bibliográfica, apresenta a tecnologia e a sua influência na erotização infantil, por meio de maneiras subliminares, utilizando-se de ferramentas midiáticas que atuam no comportamento infantil, criando e recriando padrões que afetam das crianças. Também buscou-se resgatar autores que discutem essa temática a fim de proporcionar, a partir disso, orientações aos pais e professores que estão diretamente vinculados a formação das crianças em idade de vulnerabilidade. Ao final é possível afirmar que as propagandas erotizadas que circulam deliberadamente no sistema midiático têm o intuito sagaz de despertar a feminilidade e a masculinidade nas crianças que não possuem, na infância, possibilidades de discernimento sobre a influência subliminar da mídia em seus comportamentos.

Palavras-chave: Mídias. Erotização Infantil.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a tecnologia é uma valiosa criação da sociedade. Ela é transformadora, informativa, acessível e moderna. Com ela pode-se criar, modificar, conhecer, transmitir, entre outros tantos verbos. A tecnologia inovou o modo de ver, pensar e agir em todos os âmbitos da sociedade. Com ela foi possível atualizar os meios de informação, os métodos de criação e fabricação de produtos, facilitar o acesso à educação, ao conhecimento, a cultura, ao entretenimento, desenvolver aparelhos, máquinas e tantas outras criações que tanto beneficiaram e seguem beneficiando a sociedade.

Neste artigo pretende-se apresentar um escopo conceitual de autores direcionados a reflexão sobre a influência da mídia na infância especialmente a forma subliminar como as ferramentas midiáticas atuam no comportamento infantil, criando e recriando padrões que afetam a vida de todos.

¹ Mestre em Educação – UPF

² Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim

CONCEITUANDO...

A fim de, minimamente, clarear a temática apresentada no título deste artigo, são apresentadas a seguir definições de tecnologia, mídia e erotização.

A palavra tecnologia provém de uma junção dos termos gregos *techné*, que significa saber fazer e *logus*, que quer dizer razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001). Em outras palavras, quer dizer o estudo da técnica. O estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir (VERASZTO, 2004).

Alguns dos principais objetivos da tecnologia são criar algo novo, reinventar e/ou aprimorar o que já existe para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Por isso, no decorrer dos anos, foram sendo criadas diversas ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a interação entre as pessoas e das pessoas para com o universo da informação e do conhecimento. Uma dessas ferramentas tecnológicas são os meios de comunicação que serviram e servem, até hoje, para, entre outras tarefas, informar a sociedade, estimular condutas e influenciar atitudes.

Sendo assim, os meios de comunicação são poderosos instrumentos sociais que podem servir tanto para uma disseminação positiva de conteúdos educativos e de interesse da população, como também, para desenvolver e cultuar comportamentos inadequados relativos ao ser humano e à sociedade.

Por isso e com o objetivo de alcançar um maior número de pessoas, abrangendo todas as áreas comunitárias, os meios de comunicação foram subdivididos para se multiplicarem. Dessa forma, foi criada a mídia, que é um dos meios de comunicação mais utilizados no século XXI.

Segundo Lima (2004, p.50), mídia pode ser entendida como:

[...] o conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. Este é um tipo específico de comunicação que aparece tardiamente na história da humanidade e se constitui em um dos importantes símbolos da modernidade. Duas características da mídia são a sua unidirecionalidade e a produção centralizada e padronizada de conteúdos. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa.

Uma das conceituações de erotismo vez de Paz (1994, p. 24) quando afirma que este é: “a sexualidade transfigurada pela imaginação humana. Muda, transforma-se continuamente e, não obstante, nunca deixa de ser o que é originalmente: um impulso sexual”. O autor seguiu conceituando que a imaginação é o que move o ato erótico, pois é por meio dela que acontece a elaboração do desejo.

E Ferreira (2010), complementou que a palavra “erotização” caracteriza-se como o “ato ou efeito de erotizar”, que pode ocorrer por meio de ações, palavras ou gestos. Logo, o verbo “erotizar” significa “dar caráter erótico” seja para uma pessoa, um objeto, um animal, um texto, entre outros. Já o significado da palavra “erótico(a)” é “o que se refere ao amor sensual; licencioso, libidinoso”.

Todas estas palavras possuem um centro comum denominado “erotismo” que, por sua vez, quer dizer “qualidade do que é erótico; manifestação explícita da sexualidade; grau de excitação ou de prazer sexual”. (FERREIRA, 2010). Em outras palavras, pode ser entendido como algo que é realizado explicitamente, mas sem ser obsceno, diferentemente da pornografia.

REFLEXÕES INICIAIS

Em sua assertiva de Lima (2004) destacou que a mídia é uma forma de comunicação mediatizada, ou seja, é a maneira encontrada de divulgar tudo o que se deseja. Essa ferramenta tecnológica possui também a função de mediar o contato do ser humano com a informação que é de seu desejo. Além disso, o autor ressaltou a sua unidirecionalidade, que significa que a mídia não seleciona quem recebe suas informações, portanto, todos podem ver, ouvir e ter conhecimento sobre tudo.

Diante disso, e por ser um meio de comunicação de massa, a mídia está presente em todos os lugares, alcançando os mais variados setores da sociedade e tendo grande influência sobre a maior parte da população, especialmente as crianças.

Indubitavelmente, o período da infância é o mais marcante da vida de todo o ser humano, pois é nesta fase que acontecem as primeiras descobertas em relação ao mundo e aos indivíduos que nele vivem. O convívio familiar passa a não ser mais o suficiente para sanar todas as dúvidas e curiosidades que sondam a mente infantil, que necessita buscar novas vivências e experiências, estar em contato com outras pessoas e realidades para que tenham conhecimento sobre o que é real e o que é imaginário, visto que o universo infantil é marcado por novidades e

fantasias que fazem com que a criança confunda o que é certo do que é errado, assim como, o querer e o poder.

Desse modo, a mídia encontrou na criança uma grande telespectadora, que se vislumbra com as diversas novidades e com a facilidade que se tem para chegar até estas determinadas informações.

Uma publicação do Instituto Alana (2009), relatou sobre o impacto que a mídia possui no desenvolvimento infantil nos dias atuais, influenciando as crianças a perceberem o mundo por meio de uma visão proposta pelos meios de comunicação que muitas vezes estimulam a comportamentos indevidos como a violência, a discriminação, o consumismo, a obesidade e a erotização infantil.

Partindo do princípio de que a concepção de infância se modificou muito no decorrer dos tempos, Figueiredo *et al.* (2009, p.65), acreditaram que, atualmente, as crianças são expostas a conteúdos advindos da mídia que estimulam excessivamente a erotização, e que, devido à sua precocidade, ainda não são capazes de assimilar de forma adequada e precisa tais conteúdos. Também, salientaram que: “a mídia cultua a banalização do sexo e a vulgarização do sexo feminino [...]o que acarreta mudanças no modo de se vestir das crianças, no uso da linguagem, assim como atitudes e comportamentos inapropriados para sua faixa etária.”

Paterno *et al.* (2009, p.3), afirmaram que o processo de erotização infantil começa a ficar evidente quando a criança descobre, por meio das mídias sociais, o mundo adulto. A partir desta descoberta nasce o desejo de se tornarem “mini adultos”, pois “talvez acreditem que com esse comportamento reduzam a distância criada entre esses dois mundos. Talvez, a criança projete os desejos adultos como se fossem os seus. Se apropria de algo que ainda não é totalmente seu desejo, algo fabricado.”

Assim, no momento em que a criança é livremente admitida no universo das informações irrestritas, o comportamento infantil passa a caracterizar-se como sendo o de um adulto, assumindo sua imagem e semelhança, modificando sua forma de pensar e agir.

Para Conti *et al.* (2010), o sistema midiático é o grande responsável pelas novas tendências perigosas inseridas na formação da identidade de crianças e adolescentes que desconhecem os limites entre o real e a ficção, são desinteressados pela leitura, possuem preguiça para pensar ou ter senso crítico sobre o que vêem e ouvem no mundo virtual e midiático.

Essa imaturidade é compreensível em relação às fantasias e ilusões que são próprias da infância, mas jamais deve ser aceita quando avança os limites de uso dos meios de comunicação, que muitas vezes nem chegam a ser estabelecidos pelos pais e/ou familiares. A falta de limites em relação à utilização de meios de comunicação, tais como celulares, computadores, televisores, revistas, etc. pode desencadear uma série de problemas que trarão inúmeras consequências cognitivas, sociais e psicológicas, que seguirão com a criança por toda sua vida adulta.

Dorneles (2010), afirmou que o que interfere muito na formação da sexualidade de crianças e adolescentes e que induz à erotização infantil são as revistas impressas que abordam conteúdos repletos de sensualidade e subjetividade, motivando seu público alvo – crianças e adolescentes – a terem condutas padronizadas, estimulando o erotismo.

Tendo em vista tais situações de erotização infantil, buscou-se a proteção legal dos direitos das crianças vitimadas pela mídia no artigo 227 da Constituição Federal do Brasil (1988), onde está legalizado: “[...] a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, assegurando-lhes absoluta prioridade na garantia de seus direitos fundamentais, como direito à vida, à saúde, à liberdade, à educação, à convivência familiar e comunitária, dentre outros.”

Seguindo este mesmo pensamento, Lima (2010) ressaltou que:

O Estatuto da Criança e Adolescente, legislação infraconstitucional que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, traz em seu artigo 7º a determinação da obrigatoriedade de respeito à integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes: “têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.”

Assim, percebe-se que as crianças, mesmo tendo seus direitos devidamente amparados por lei, continuam sendo expostas a situações que preconizam a erotização infantil e estimulam a sexualidade, por meio das mídias sociais.

Dessa forma, Ribeiro *et al.* (2010, p.74), afirmaram que: “[...] o público infantil tem sido exposto a uma falta de ética nas campanhas publicitárias infantis e que estas estão contribuindo negativamente para a formação do seu caráter e da sua personalidade, além de gerar hábitos pouco saudáveis para os futuros cidadãos.

Estas mensagens publicitárias infantis se tornam antiéticas, pois se direcionam a um público-alvo que ainda está em fase de desenvolvimento psíquico e que não é capaz de analisar criticamente as informações que a ele chegam. Dessa forma, empresas publicitárias acabam

agindo de maneira desleal e desrespeitosa em suas campanhas, anúncios, propagandas e demais trabalhos realizados no universo da comunicação e da mídia.

Tais atitudes, por parte das empresas publicitárias, preocupam muito pais, educadores, psicólogos e demais estudiosos da educação, como também, do comportamento humano, pois segundo Santos (2010), os meios de comunicação, em especial, a mídia exercem a função de demonstrar modelos a serem seguidos, apresentando padrões físicos, estéticos, sensuais e comportamentais que sirvam como moldes para as pessoas.

É fato que as pessoas, no geral, baseiam suas vidas de acordo com que é estabelecido pela mídia no tempo cronológico. Por exemplo, as roupas que são tendências de cada estação do ano chegam até o consumidor por meio do sistema midiático; os padrões de corpo e beleza dependem do artista que está fazendo mais sucesso na mídia, mas que, no geral, não alteram ou variam suas medidas físicas; os produtos eletrônicos, cada vez mais atualizados, são desejo da maioria da população ao serem anunciados, que se endivida para adquiri-los. Enfim, existem inúmeros fatos que fazem com que a mídia seja a norteadora da vida de cada indivíduo e que influencie em suas decisões e comportamentos por meio dos conteúdos que por ela são disponibilizados.

Além disso, o autor dissertou a respeito dos sérios problemas que estes conteúdos podem trazer para a vida de cada indivíduo. A estimulação da erotização precoce, por exemplo, pode causar nas crianças: a antecipação da menstruação nas meninas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, distúrbios alimentares, depressão, baixo desempenho escolar, banalização da sexualidade, assim como, o aumento da pedofilia no mundo adulto.

Neste caso, Aboim (2011), relatou que diversas pesquisas a respeito das redes sociais e erotização foram realizadas buscando soluções para este novo problema de comportamento sexual que traz sérias consequências tanto para a sociedade, quanto para cada indivíduo que o pratica.

No entanto, a erotização infantil não está somente relacionada com programas televisivos ou conteúdos *online*, a erotização infantil está também relacionada ao consumo. Segundo Brei *et al.* (2011, p. 112), “[...] as ações de marketing se valem de apelos eróticos ou sensuais para estimular a compra”. Por isso, buscando descaracterizar estas ações, foi criado um movimento chamado “Criança e Consumo” que visa chamar a atenção para a erotização precoce e o consumismo ligado à mídia. Este movimento, criado pelo Instituto Alana, tem como

missão: “promover a conscientização e a defesa dos direitos da criança frente à comunicação mercadológica”. (ALANA, 2009).

Seguindo esta concepção Cardoso (2011), avaliou que a publicidade não se preocupa com as consequências de sua influência erotizada sobre o desenvolvimento infantil e que tais propagandas fazem uso de estratégias enganosas para persuadir e moldar a sociedade de acordo com os novos padrões.

Flores *et al.* (2011, p. 7), destacaram que: “a propaganda transforma costumes por meio da violência simbólica.” Essa transformação de costumes banaliza a erotização precoce, permite a adultização da criança e pode incentivar à pedofilia.

Diante disso, Gomes afirmou que a mídia acabou banalizando a sexualidade que: “é uma construção história e cultural” (2011. p. 2) sem entendê-la como algo muito mais complexo do que a reprodução humana ou ato sexual. O sentido da sexualidade está se perdendo juntamente com os sentimentos, desejos e relacionamento entre as pessoas.

Embora a sexualidade esteja presente desde o nascimento, ela obedece a um ritmo próprio e natural de desenvolvimento (GOMES, 2011. p. 4) que é interrompido quando existe uma exposição exagerada a estímulos sexuais desde a infância. Tais estímulos levam a criança a ter uma compreensão errônea do significado de sexualidade, sensualidade, pornografia e até mesmo pedofilia, criando perigosas lacunas em seu desenvolvimento que poderão resultar em graves consequências no futuro.

Assim também, Matias (2011), compreendeu que, por se vivenciar constantes transformações tecnológicas e culturais, a ideia de infância como um período de bondade, pureza, imaturidade e inocência foi deixada de lado, sendo substituída pela sensualidade, sexualidade e erotização precoce.

Para Vasconcelos (2011), esta ideia de infância se perdeu na medida em que a infância foi tratada como um objeto de consumo e de desejo, processo chamado de “pedofilização” da sociedade. Se a criança antigamente era vista como símbolo de pureza, ingenuidade e doçura, com as transformações tecnológicas, a influência dos meios de comunicação de massa, da mídia e da globalização do consumo, ela deixou de ser invisível e passou a ser o centro da valorização atual.

Todas estas transformações fizeram com que as crianças e adolescentes se interessassem precocemente sobre o tema sexualidade, gerando diversas dúvidas, inquietações e preocupações. Para Gutjahr *et al.* (2012), a mídia poderia contribuir muito, e positivamente,

para responder às dúvidas das crianças e dos adolescentes, bem como para falar abertamente sobre assuntos relacionados à sexualidade. Assim, crianças e adolescentes teriam todas as informações necessárias para desenvolver um pensamento crítico sobre este tema e estariam bem informados a respeito de possíveis riscos. No entanto, não é o que acontece. A mídia, com suas mensagens subliminares, desperta ainda mais a curiosidade das crianças e adolescentes a respeito da sexualidade, sem dar as devidas respostas e esclarecimentos, fazendo com que eles as busquem em lugares não confiáveis, gerando diversos riscos.

Estes possíveis riscos, como já foi mencionado, derivam das diversas formas de interação existentes no mundo tecnológico, nem sempre confiável, que resultam em “cibercrimes”, utilizando o exemplo da internet. Segundo Moreira *et al.* (2012, p.465), “a internet hoje já é considerada a maior responsável pelo comércio, divulgação e exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo”.

No mundo virtual quase nada é proibido, tudo está a um *click* de distância, nada é selecionado e pouca informação é vista com olhos críticos pelos internautas. No entanto, não se pode culpar este ou aquele meio de comunicação pela erotização precoce, pois, segundo Pagnussatti (2012, p.4): “a erotização não é privilégio só de um ou outro meio de comunicação ou suporte tecnológico, ela está “disseminada” em todos os espaços.”

A Internet é, atualmente, a ferramenta mais utilizada como meio de comunicação entre as pessoas. Com ela é possível ter conhecimento sobre todos os assuntos, acessar milhares de informações, notícias e conteúdos. No entanto, tais conteúdos nem sempre vêm de fontes confiáveis, levando as pessoas a crer em determinadas afirmações que sequer existem.

Dessa forma, com a liberdade dada às crianças para acessar a internet e outros recursos midiáticos sem a supervisão de um adulto, os perigos se tornaram ainda maiores. Uma criança ainda não possui compreensão suficiente para saber selecionar o que pode ou não ter conhecimento quando está *online*, ou, ainda, distinguir o que é seguro do que não é, o confiável do não confiável, o certo do errado, o verdadeiro do falso.

Assim, sem saber selecionar seus conteúdos, a criança acaba caindo em uma rede de acesso irrestrito, tomada por milhares de pessoas, em todas as partes do mundo, com várias intenções, nem sempre boas. Deste modo, se tornou imprescindível que pais ou responsáveis, educadores, a sociedade e o próprio sistema midiático alertassem e educassem as crianças na utilização das diversas mídias sociais de forma consciente e responsável, pois não se pode retroceder em seu uso, tampouco, proibir seus conteúdos, mas se deve estar atentos aos locais

visitados pelas crianças na internet para que elas não estejam correndo perigos reais no mundo virtual.

Pensando assim, Claro *et al.* (2013), afirmaram que a criança mergulha no universo da alta conectividade muito mais cedo do que normalmente acontecia. Essa super exposição ao mundo virtual e as infinitas informações que dele provêm necessitam de muita atenção e cuidado. Percebe-se a falta de teor educativo dessas informações e o descaso da família que deveria selecionar o que pode ou não ser visto.

A partir dessas informações, a criança vai conhecendo e se adaptando a um universo que lhe chama muito atenção pelas atitudes adultizadas e sensualizadas, que antigamente eram pouco percebidas no cotidiano, mas que atualmente estão sempre em evidência no dia-a-dia e nos meios de comunicação.

Para Guizzo *et al.* (2013), a sociedade brasileira também é responsável pela erotização precoce, pois super valoriza a exposição do corpo, especialmente feminino, que é considerado por todo o mundo como o mais sensual e belo. Dessa forma, o corpo parece ser o caminho para as melhores oportunidades.

Para Moraes *et al.* (2013), essa realidade brasileira é conceituada como uma representação cultural disseminada entre os indivíduos que a essa cultura pertencem. Para a sociedade brasileira é natural ver pessoas em poses sensuais, roupas curtas e vulgares e insinuando atitudes eróticas. No entanto, as crianças ainda não estão preparadas para ver e compreender estas imagens de forma crítica, sem perceber que tais atitudes podem não ser adequadas para sua faixa etária e sem realmente saber se é dessa forma que desejam se comportar. Assim, a internet é, segundo Nascimento *et al.* (2014), marcada por uma dualidade entre a segurança e o risco, pois não desenvolve somente oportunidades de aprendizagem, mas também perigos que podem comprometer a vida de quem está por de trás de um aparelho eletrônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos autores pesquisados acredita que a mídia desencadeia um processo de exposição infantil quando se utiliza de propagandas, desenhos animados, revistas, jogos *online* ou da internet para direcionar determinados conteúdos às crianças, fazendo com que elas

desejem modificar suas atitudes, seu comportamento e sua personalidade, por acreditarem que ao realizar estas mudanças serão vistas e aceitas na sociedade como pessoas adultas e independentes.

Além disso, o consumo está diretamente ligado a este processo, pois as propagandas erotizadas que circulam deliberadamente no sistema midiático têm o intuito de despertar a feminilidade e a masculinidade em meninas e meninos que ainda nem sequer compreendem o significado destas palavras, fazendo com que queiram comprar roupas vulgares e inadequadas, fazer uso de maquiagens pesadas e utilizar salto alto (no caso de meninas), ingerir bebidas alcoólicas e, principalmente, despertar a sexualidade precocemente.

Assim, a criança que anteriormente era vista como símbolo de pureza, inocência e ingenuidade, passou a ser o alvo ideal para a mídia, que não mede esforços para conquistar seus telespectadores.

REFERÊNCIAS

ABOIM, Sofia. Redes Sociais e Comportamento Sexual: para uma visão relacional da sexualidade, do risco e da prevenção. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.1, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BREI, Vinicius Andrade; GARCIA, Luciane Burnett; STREHALU, Suzane. A Influência do Marketing na Erotização Precoce Infantil Feminina. **Teoria e Prática em Administração**, v. 1, n. 1, 2011.

CARDOSO, Tânia Patrícia **A influência da publicidade no consumo da moda infantil.** 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

CLARO, João Alberto dos Santos; Ana Teresa Labate MENCONI; LORETO, Juliana Rodrigues. Consumo Infantil: O Telefone Celular e a Criança. **RAUnP.**, v. 5, n. 1, 2013.

CONTI, Maria Aparecida; BERTOLIN, Maria Natacha Toral; PERES, Stela Verzinhasse. A. *et. al.* **A Mídia e o Corpo:** O que o jovem tem a dizer? Ciência & Saúde Coletiva, 2010.

DORNELES, Leni. Vieira. Sobre Meninas no Papel: Inocentes/Erotizadas? As Meninas Hoje. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FIGUEIREDO, Adriana de Oliveira Gonçalves. A Influência Televisiva como Desencadeadora da Erotização Infantil na Contemporaneidade. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n. 2, p. 1-122. Belo Horizonte: 2009.

FLORES, Alice Lacerda Pio; OLIVERIA JÚNIRO, José Nunes de; SANTOS, Maria Eduarda Viana; TEIXEIRA, Suelen Souza; TEIXEIRA, Sílvia. Erotização e Infância: as Duas Faces da Publicidade. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 4 - Edição 3**– Março-Maio de 2011.

GOMES, Ana Paula. **Manifestações da Sexualidade no Comportamento dos Adolescentes e a Influência da Mídia**. Dia a dia Educação, Sengés, Paraná: 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar; QUESADA, Dinah Beck. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura – ULBRA**. n. 24, 2013.

GUTJAHR, Mayara; JOHN, Valquíria Michela. Erotização Precoce: Uma análise das representações da infância nas páginas do suplemento infantil *Folhinha*. **Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**. Universidade Federal do Paraná. v. 2, n. 2, 2012.

INSTITUTO ALANA. **Infância e Consumo: Estudos no Campo da Comunicação**. Veet Vivarta - Brasília, ANDI, 2009.

LIMA, Aline Aparecida Novais Silva. **Publicidade Dirigida às Crianças e Adolescentes na Sociedade Contemporânea: Consequências e Ilegalidades no Brasil**. Presidente Prudente: 2010.

LIMA, Venício Araújo de. Sete Teses sobre a Relação Mídia e Política no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.61, p. 48-57, março/maio 2004.

MATIAS, Vanessa da Silva. **Mídia Televisiva e Sexualidade na Educação Infantil**. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNESC. Criciúma: 2011.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de; BRESOLIN, Paoline Bresolin. **Representações Culturais do Universo Infantil Feminino**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, Vivian Lemes; ROMÃO, Lucília Maria Sousa Romão. Discursos em Movimento: Considerações Sobre a Pedofilia e Pornografia Infantil na Rede. **Revista PSICO**. Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. v. 43, n. 4, 2012.

NASCIMENTO, Laura Pereira; SILVA, Rosane Leal da. **Crianças e Adolescentes Internautas como Alvo da Criminalidade Online: Pedofilia e Pornografia na Internet**. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2014.

PAGNUSSATTI, Vera Beatriz Hoff. Os Discursos da Mídia, as Novas Tecnologias x Sexualidade Precoce. **[Anais...]** dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2012.

PATERNO, Keli Andréa Vargas; MÜLLER, Verônica Regina. **Normalização da Erotização da Infância: Cotidiano Escolar e Familiar**. Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá. 2009.

PAZ, Octavio. **A dupla chama: amor e erotismo**. Tradução de Vladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

RIBEIRO, Débora Cristina; EWALD, Ariane Patrícia. Ética e Publicidade Infantil. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 11, n. 20. 2010.

RODRIGUES, Ana Maria Moog. Por uma Filosofia da Tecnologia. In: Grinspun, Míria Paura Zippin (org.). **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ana Maria Moog. A Cultura do Consumo e a Erotização Infantil. **Revista Extraprensa**. São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, Beatriz Nogueira Marques de. **As Construções da Infância e suas Raízes Sóciohistóricas: Da Invisibilidade aos Holofotes**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa: 2011.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonamto Assis, SIMON, Fernanda Oliveira. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Revista Prisma**. nº 7, 2008.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO DISCURSO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Caroline C. Pereira¹
Franciele Fátima Marques²

RESUMO: O presente trabalho, resultado da pesquisa de Conclusão de Curso em Pedagogia, tem como temática central a discussão acerca das Tendências Pedagógicas presentes no discurso de docentes da Rede Pública de um município do Norte do estado do Rio Grande do Sul. Assim, para a proposição da pesquisa, parte-se do seguinte problema: Quais as Tendências Pedagógicas presentes no discurso dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um município do Norte do Estado do Rio Grande do Sul? Tem-se por objetivo principal, conhecer quais as Tendências Pedagógicas que estão implícitas no discurso destes profissionais envolvidos. A presente pesquisa justifica-se por se constituir em uma necessidade atual de análise das práticas exercidas no contexto educacional. A pesquisa é de caráter qualitativo com enfoque exploratório, sendo bibliográfica e de campo. Teve como universo de investigação escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Erechim - RS, num total de 6 (seis) escolas. Para a pesquisa bibliográfica, os dados foram coletados mediante leitura, fichamento e análise de obras pertinentes à temática de investigação e para a pesquisa de campo foram coletados os dados mediante aplicação de um questionário anônimo aos participantes da pesquisa. Os dados obtidos por meio dos questionários anônimos foram submetidos à interpretação, com o auxílio do método de análise de conteúdo, que por sua vez permite desvelar, de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Docência. Concepções Educacionais. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a prática docente refere-se a ações que encontram-se imbricadas nas concepções de sujeitos e sociedade, as quais resultam de diferentes pressupostos

¹ Graduada do Curso de Pedagogia- caroline_pereira94@outlook.com

² Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo - RS, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia, pela Universidade do Minho - Braga/PT. Professora do Sistema Público Municipal de Ensino e do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Erechim – RS). E-mail: francielemarques@hotmail.com

epistemológicos sobre a formação e o papel do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem.

O questionamento que dá o mote deste texto, apresenta-se como: Quais as Tendências Pedagógicas presentes no discurso dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um município do Norte do Estado do Rio Grande do Sul?

O objetivo central pauta-se em conhecer quais as tendências pedagógicas que estão implícitas no discurso dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um município do Norte do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de caráter qualitativo com enfoque exploratório, bibliográfica e de campo, teve como estratégias metodológicas a leitura, o fichamento de obras pertinentes à pesquisa, o contato e coleta de dados com sujeitos pertencentes ao universo pesquisado, a organização, análise e síntese dos dados coletados.

O universo de investigação foram as Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Erechim - RS, num total de 6 (seis) escolas, com a aplicação de questionários anônimos, os quais foram submetidos à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que, por sua vez, permite desvelar, de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado.

A seção intitulada “Tendências Pedagógicas e percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de um município do norte do estado do Rio Grande do Sul” constituiu-se como o foco principal da temática pesquisada, à medida que possibilitou análises, reflexões, questionamentos, discussões e relações significativas com a teoria e a prática, sendo esta redigida na presente escrita.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Entende-se que a educação busca comprometer-se com a sociedade em sua luta pela transformação, baseada no diálogo e na problematização. "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (FREIRE, 2014, p. 104).

Ensina Freire (2014) que a educação é construída como prática da liberdade onde os

sujeitos são capazes de tomar decisões e reconhecer as relações sociais e culturais associada à conscientização da realidade vivida pelo mesmo. Neste sentido, é real afirmar que a prática escolar dos professores está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítico que implicam em distintas concepções de homem, de sociedade e, portanto, de educação, o que interfere de maneira singular nos pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem no contexto atual.

Para tanto, torna-se ainda mais significativa a presente pesquisa, que passa a tratar das elucidações dispostas pelos professores no questionário anônimo, em que retratam quais são as concepções intrínsecas em seu fazer educativo, correlacionados explicita ou implicitamente aos seus conceitos construídos ao longo de sua formação inicial e/ou continuada. Tais concepções são analisadas a partir do referencial teórico, sendo este a base de sustentação para as colocações expressas.

Percurso da pesquisa: concepções metodológicas

A pesquisa é de caráter qualitativo com enfoque exploratório, bibliográfica e de campo.

As estratégias metodológicas utilizadas constituem-se em leitura, fichamento de obras pertinentes da pesquisa, contato e coleta de dados com sujeitos pertencentes ao universo pesquisado, organização, análise e síntese dos dados coletados, sistematização da pesquisa e divulgação em meios e eventos científicos.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Erechim – RS, no período de março a junho de 2018, e como instrumento de coleta de dados utilizou-se o Questionário Anônimo. A escolha pelo município de Erechim - RS deu-se pela proximidade com as propostas e conhecimento do funcionamento dos espaços.

A pesquisa teve como universo de investigação 6 (seis) escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Erechim - RS. Os docentes (professores regentes) com atuação nas turmas de 1º ano ao 5º ano (anos iniciais) do Ensino Fundamental no ano de 2018 foram os participantes da pesquisa, num total de 60, sendo que foram recebidos, na devolutiva da pesquisa, 44 questionários.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, uma vez que visa interpretar resultados que surgem de um contexto de interesse para o estudo (TRIVIÑOS, 2008). Os dados obtidos por meio dos questionários anônimos foram submetidos à interpretação com o auxílio do método de

Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado.

Com base nesse método, os dados passaram por três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise foi realizada a organização do material. Na descrição analítica, o material foi submetido a um estudo aprofundado a partir dos referenciais teóricos. Por fim, a interpretação referencial possibilitou trazer à tona o conteúdo latente, o que permitiu estabelecer relações com conhecimentos já existentes. Além da forma descritiva, tabelas e gráficos são utilizados para apresentar os dados.

Os dados foram analisados de acordo com categorias definidas pela orientação teórica e constantes nos instrumentos elaborados para a coleta de dados, porém não estiveram fechadas dando possibilidades de emergirem outras categorias a partir da análise dos questionários. De posse dos dados, os mesmos foram agrupados considerando as categorias, analisados e interpretados à luz da base teórica.

Em relação à área do conhecimento, a discussão dos resultados pode alimentar o debate entre estudiosos e gestores públicos acerca das influências do discurso docente na formação dos sujeitos, propondo novas metas e alternativas para a configuração dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As tendências pedagógicas sob o olhar dos professores

Considerando-se o interesse de autores, pesquisadores, professores e comunidade escolar acerca das metodologias ainda hoje utilizadas no contexto escolar formalizado, o presente debate tem assumido papel central nas discussões acerca da melhoria da qualidade da educação. Entende-se, assim, que é pertinente a presente pesquisa, por ter como foco central a busca pelas concepções dos professores acerca da educação na atualidade.

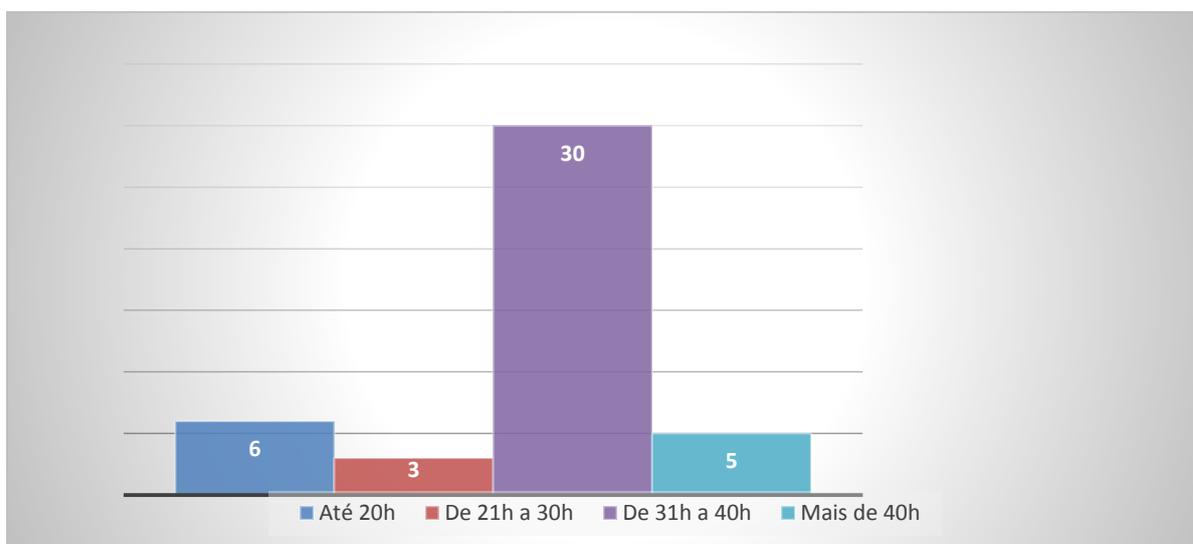
Cabe pontuar, nesse sentido, que faz-se necessário clarificar, nos discursos aqui expostos, qual concepção pedagógica está dirigindo a prática educativa. Busca-se, com isso, orientar práticas transformadoras, capazes de refletir e intervir na realidade vivenciada pelos sujeitos. Nestes termos, passa-se a analisar os questionários recebidos, numa constante relação com a teoria aqui fundamentada.

Nesse primeiro momento, para a identificação e conhecimento dos espaços físicos onde atuam os professores da pesquisa, os gráficos subsequentes mostrarão as atividades diárias de

cada um, o número de horas semanais em que atuam e as turmas que atendem, o que possibilita distinguir os diferentes espaços e formas de atuação.

Salienta-se que 13 (treze) dos professores pesquisados atuam em mais de uma escola, nos diferentes turnos, sendo que a maioria destes atua 40h ou mais semanais, conforme mostra gráfico abaixo.

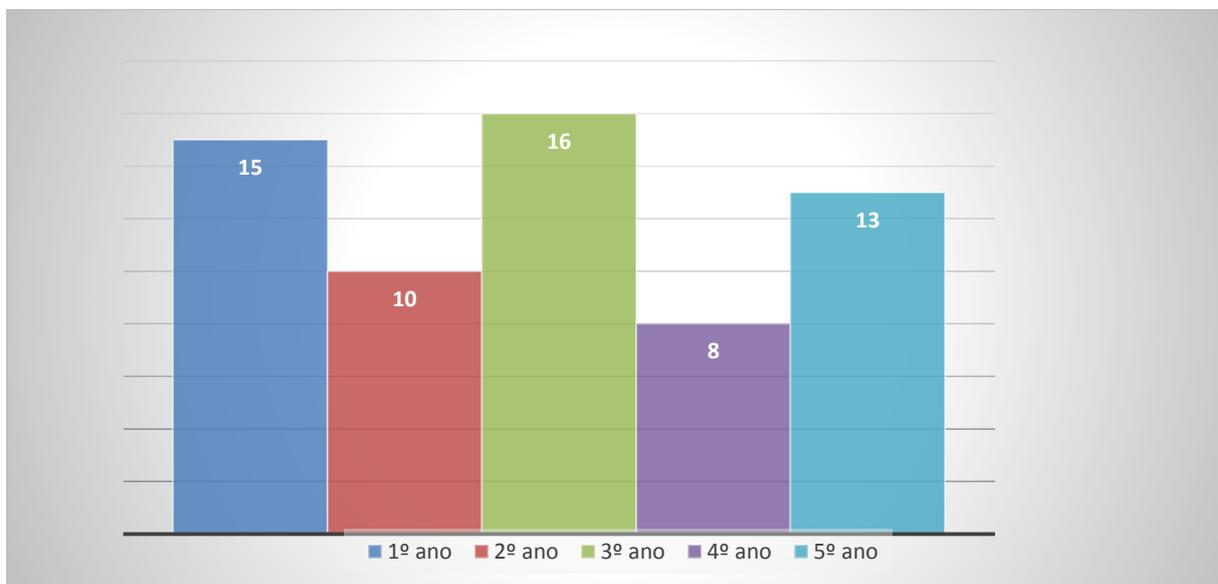
Gráfico 1 - Número de horas trabalhadas pelos professores pesquisados



Fonte: A pesquisadora, 2018.

Tendo como foco da pesquisa os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, área de atuação do Curso de Pedagogia, os professores pesquisados encontram-se assim distribuídos, do 1º ao 5º ano (gráfico 2):

Gráfico 2: Ano de atuação dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



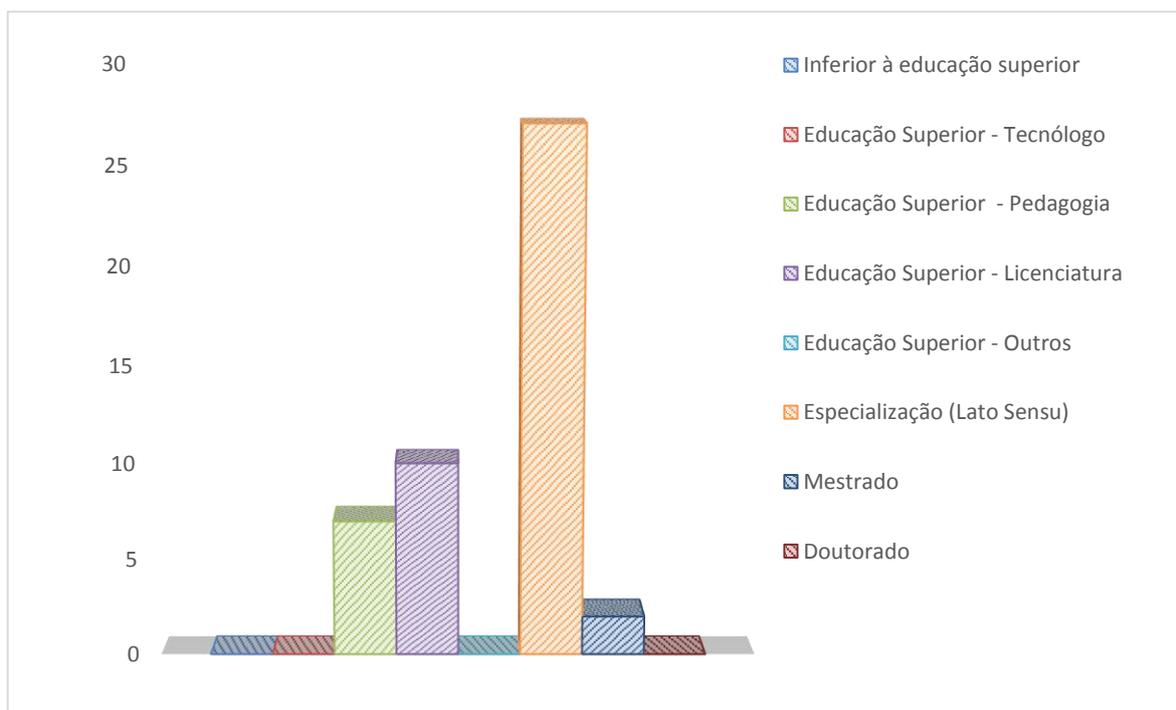
Fonte: A pesquisadora, 2018.

Ressalta-se que os profissionais que trabalham em mais de uma escola atuam em diferentes níveis de ensino, ou seja, concomitantemente nos diferentes anos escolares dos Anos Iniciais e/ou Anos Finais e Ensino Médio.

No que se tange a formação dos profissionais, o gráfico a seguir demonstra que a maioria possui Especialização *Lato Sensu* como a maior formação na área específica de atuação, nos diferentes cursos, podendo citar: Educação Especial (5), Psicopedagogia (9), Interdisciplinaridade (3), Gestão Escolar (4), Educação Infantil (6).

Salienta-se a importância da contínua atualização dos profissionais da educação, o que possibilita a inserção de novas metodologias e o constante aperfeiçoamento destes, garantindo-se, assim, a melhoria da qualidade dos processos educativos, com novas visões de escola e novas formas de organização do tempo e do espaço.

Gráfico 3: Formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

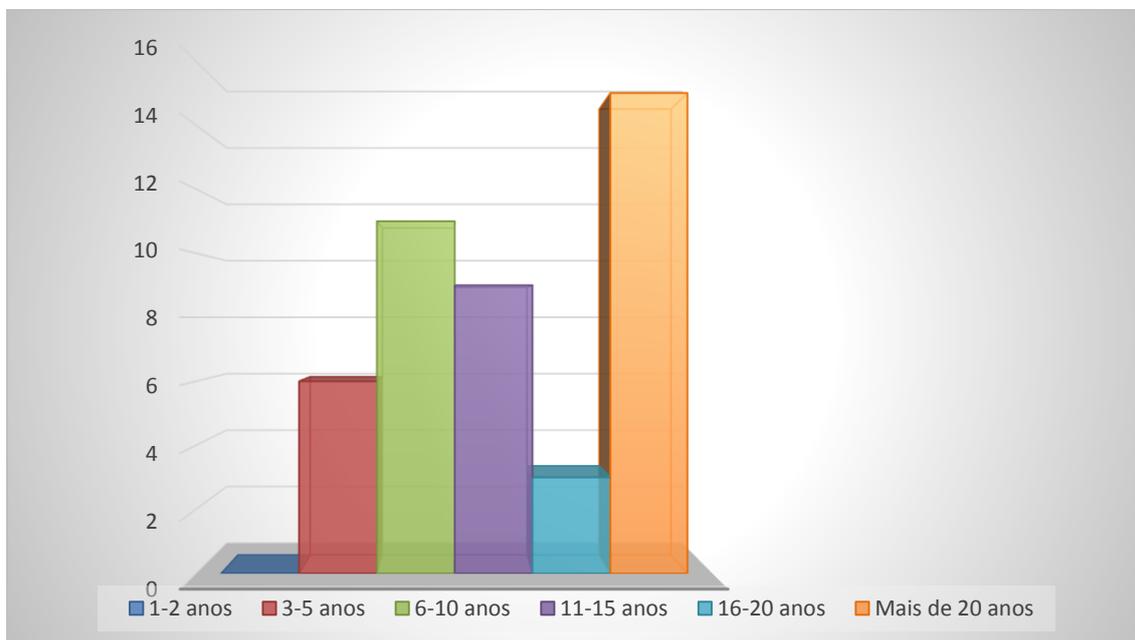


Fonte: A pesquisadora, 2018.

Um ponto que merece destaque é o fato de os professores municipais das escolas de Erechim possuírem, em seu Plano de Carreira, desde o ano de 2011, uma redução de carga horária para cursar Pós-graduação, nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, sem precisar repor tal redução. O município entende que a Formação Continuada de seus professores é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino e reestruturou seu plano para que isso fosse possível, levando-se em conta o expressivo número de horas em que cada profissional atua. De igual forma, é insignificante o número de professores que possuem formação a nível *stricto sensu*.

Os anos de atuação com experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental variam, conforme demonstra gráfico a seguir, sendo que predomina os que possuem mais de 20 anos de atuação no espaço escolar.

Gráfico 4: Tempo de atuação escolar dos professores pesquisados.



Fonte: A pesquisadora, 2018.

Nestes termos, a partir da visualização do espaço de atuação de cada profissional e do tempo destes no espaço escolar, passa-se à análise dos questionários recebidos na devolutiva da pesquisa, abordando-se aspectos centrais nas discussões e relacionando-os com a construção teórica até aqui redesenhada, discussões estas divididas em sete categorias de análise, as quais possibilitam um olhar criterioso sobre as percepções dos professores e a inserção destas nas Tendências Pedagógicas analisadas.

O papel da escola na formação dos estudantes

Formar uma escola democrática, que prima pela construção da autonomia do sujeito não está sendo tarefa fácil para os profissionais da educação. Embora a escola esteja presente em muitos anos das vidas dos sujeitos, um espaço em que estes passam a maior parte do tempo, exercendo, juntamente com a família, o papel de educar o ser humano em formação, as dificuldades encontradas no meio desse caminho são significativas. Há, ainda, inúmeras contradições acerca do papel da escola na formação do indivíduo, pautando-se, por vezes, em discussões que abrangem: a escola tem o papel de ensinar ou educar?

Apesar dos avanços educacionais e das novas perspectivas sociais incorporadas na contemporaneidade, a escola continua, ainda hoje, sendo o lócus central para o desenvolvimento integral do ser humano e construtora de uma nova realidade social para os sujeitos que por ela passam, exercendo, portanto, um papel fundamental perante a sociedade e sua reconstrução.

Nesta perspectiva, acerca das discussões da educação de qualidade, Setton (2002, p. 109) evidencia que, juntamente com a escola e a família, no contexto atual, a mídia também interfere na ação pedagógica, de maneira tanto positiva quanto negativa. Destaca ele, a respeito de tal condição: “[...] a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, [...]”.

Destarte, apesar da inserção das tecnologias e da mídia nesse contexto escolar, ampliando-se o papel da escola, de acordo com as tendências até aqui abordadas, pode-se visualizar nos discursos docentes que, em boa parte ainda predominam concepções tradicionais de abordagem dos conceitos e de inserção do sujeito na sociedade, sendo estas manifestadas nos discursos dos professores, conforme consta abaixo, ao abordá-los sobre o papel da escola na formação dos estudantes:

É auxiliar e transmitir conhecimentos aos estudantes, preparando-os para viverem na sociedade como cidadãos responsáveis, de direitos e deveres e oportunidades de trabalho.” (Prof. A); “Possibilitar a formação de conhecimentos e valores.” (Prof. B); “O papel da escola na formação dos estudantes deve ser de ensinar conteúdos.” (Prof. C); “Educação Formal.” (Prof. D); “Em primeiro lugar desenvolver sua principal função: propiciar meios para que os estudantes aprendam a ler; escrever; interpretar e solucionar questões práticas.” (Prof. E); “Importantíssimo, pois em alguns casos a escola é o único espaço em que são trabalhados valores e limites. (Prof. F).

Manifesta-se, nas falas expostas, a forte presença da concepção Tradicional, em que o importante é a transmissão constante dos conteúdos expressos na organização curricular, com a utilização, por vezes do livro didático como o único recurso, descontextualizando a aprendizagem da realidade social. A aprendizagem se dá de forma vertical, numa receptividade automática, sem que seja necessário a utilização de habilidades críticas e criativas do estudante.

Edgar Morin (2000, p. 8), ao discorrer sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, fala sobre o que é subestimado, ignorado ou fragmentado no contexto das escolas. Em sua fala, ressalta sobre a incompreensão, destacando que, enquanto professores, “Estamos adormecidos, apesar de despertos, pois diante da realidade tão complexa, mal percebemos o que se passa ao nosso redor.” (MORIN, 2000, p. 08). Morin não poderia estar mais correto em

sua análise, visto que estamos completamente influenciados pelo sistema e continuando, em muitos momentos, a reproduzir esse com nossos estudantes.

Há, no entanto, outros profissionais que primam por uma educação diferenciada, entendendo a escola como corresponsável pela preparação dos sujeitos para uma análise crítica da realidade vivida e a ativa participação na sociedade, com viés de transformação coletiva, o que também fica explícito nas respostas dadas, como segue:

Prepará-los para que se tornem cidadãos críticos e preparados para o mercado de trabalho." (Prof. G); "Tornar sujeitos mais pensantes sobre o que acontece em nossa sociedade." (Prof. H); "Prepará-los para ser seres pensantes, críticos e mais ativos na sociedade." (Prof. I); "A escola tem um papel de instruir, estimular, proporcionar momentos de interação e aprendizagem nas diversas áreas." (Prof. J); "Instigar o aprendizado dos conteúdos programáticos co-relacionando com o cotidiano, usando o aprendizado da escola para a vida." (Prof. K); "Entendo que a escola deve considerar toda a bagagem do estudante e aprimorar seus conhecimentos. A escola deve se responsabilizar pelos conhecimentos científicos." (Prof. L); "Construção e socialização de conhecimentos. (Prof. M).

Tais concepções estão pautadas numa abordagem libertadora de educação, com um viés freiriano, que visualiza a educação como possibilidade real de transformação dos sujeitos e, portanto, da sociedade. Entende-se que a escola deve promover espaços de construção e socialização de conhecimentos, que estejam em constante aproximação com o cotidiano dos estudantes. Neste sentido, cabe novamente citar Morin (2000), ao destacar que nesse mundo pronto, a escola perde espaço, perde seu objetivo e, portanto, seu papel precisa ser repensado, reanalisado. Formar para o mundo do trabalho certamente é importante e não pode ser mantida no esquecimento, no entanto, antes do mercado de trabalho faz-se necessário que as escolas preparem sujeitos e cidadãos atuantes da realidade.

Os conteúdos selecionados durante o ano letivo

Diante das tendências aqui estudadas, percebe-se que a escola ainda segue padrões no que se refere ao currículo educacional, estabelecendo normativas e conteúdos necessários para cada nível escolar, seguindo, em grande parte das turmas, o livro didático como a base principal para a seleção e organização dos conteúdos.

O processo de ensino e aprendizagem é organizado de maneira tradicional, acontecendo mecanicamente e direcionado pela escola/professor, ou seja, são priorizadas técnicas de “decoreba” de conteúdos que são repassados dentro de cada disciplina e,

posteriormente, retratados em provas e trabalhos orais (individuais). Este ensino descontextualizado e sem estabelecimento de relações entre professor e aluno, fica claro nas falas dos professores participantes da pesquisa:

São selecionados de acordo com as necessidades e níveis dos estudantes.” (Prof. V); “Os conteúdos desenvolvidos são pela LDB e pelos planos de estudos organizados juntamente com a coordenação.” (Prof. T); “Seleciono a partir do plano de estudos e das prioridades que os estudantes devem saber no 2º ano do ensino fundamental.” (Prof. O); “Seguindo os conteúdos programáticos que são previstos no currículo em consonância com os projetos da escola. (Prof. N).

Sob outra perspectiva, também, encontram-se professores que se preocupam com a aprendizagem significativa dos alunos. Utilizam-se de normativas no currículo escolar, porém adaptam e ressignificam de maneira crítica e edificante, colocando o aluno não como mero receptor de informações, mas como sujeito crítico e ativo no processo de ensino aprendizagem. Evidenciando-se na prática pedagógica da seguinte maneira:

Pesquisando, solucionando para que sejam realmente conteúdos importantes, onde os estudantes tenham interesse em aprender.” (Prof. A); “Segundo a Base Nacional Comum Curricular, assuntos de interesse da turma, fatos em evidência no momentos, dificuldades apresentadas.” (Prof. B); “Observo muito o nível em que os alunos estão suas vivências e assim tenho um ponto de partida, aprofundando aos poucos os conteúdos.” (Prof. I); “Na maioria das vezes os conteúdos são selecionados visando atender as necessidades sociais e individuais das crianças, pensando sempre em adequar a suas realidades dando significado conforme as necessidades que observo na turma para promover a aprendizagem.” (Prof. P). “A escola disponibiliza os planos de estudos, porém sempre ouço e avalio a realidade das crianças; partindo de diagnósticos.” (Prof. Q); “Os conteúdos são selecionados conforme a realidade dos estudantes considerando os conhecimentos prévios que já possuem.” (Prof. R); “A partir dos conteúdos propostos para ser desenvolvidos durante a etapa, procuro que sejam atrativos, despertando a curiosidade e o gosto pelo saber.” (Prof. S); “Conforme o PPP. Os conteúdos regidos pelo MEC e conforme a realidade dos estudantes. (Prof. U).

Como evidenciado na fala dos professores, precisa ser levado em consideração as vivências e realidades dos alunos. Conforme a Tendência Progressista Libertadora e a Tendência Progressista "crítico-social dos conteúdos" afirmam, os conteúdos devem ir ao encontro do compartilhamento de conhecimentos, onde tanto o professor quanto ao aluno possuem algo a contribuir no processo educativo. Sua intencionalidade é dinamizar e dialogar com os diferentes temas que possibilitem a reflexão e compreensão das relações do meio no qual o aluno se insere. Nestes termos, o conteúdo é útil se fizer parte da vivência dos estudantes e puder auxiliá-los na melhoria da qualidade de vida, podendo agir em sociedade, numa perspectiva de mudanças e transformações.

As metodologias utilizadas em sala de aula

Como exposto anteriormente nos estudos bibliográficos, a prática educacional passou por diferentes mudanças em relação às concepções epistemológicas de educação e suas manifestações pedagógicas de sala de aula. O ensinar e o aprender vêm sendo expostos de acordo com a concepção de cada professor, bem como, as metodologias de trabalho no discurso dos docentes se apresentam de diferentes maneiras, conforme exposto abaixo, nas falas dos professores participantes da pesquisa:

Leitura, recorte, jogos, conversação, confecção de painéis e trabalhos dos assuntos estudados. Uso de tecnologia digital, biblioteca, pesquisa, trabalhos em grupo, uso do livro didático, livros de literatura infantil, passeios, observação, música, registro dos conteúdos, aulas expositivas.” (Prof. A); “Trabalhos individuais e em grupos, jogos pedagógicos, uso das tecnologias, livros etc.” (Prof. G); “Os métodos e estratégias são diversificados, pois depende dos conteúdos a serem desenvolvidos. Mas não uso um único método, entendo que e algumas vezes precisamos, baseados em métodos que conhecemos, criamos o nosso e adaptamos.” (Prof. L); “O professor deve ser um mediador entre o saber e o aluno, por meio da observação o professor planeja as atividades, pois as crianças sabem coisas que devem ser compartilhadas em sala de aula, as crianças criam hipóteses, aprendem com o professor e uns com os outros e assim vão desenvolvendo autonomia.” (Prof. P); “Busco utilizar os recursos disponíveis na escola e agrego tudo o que pode facilitar a aprendizagem.” (Prof. T); “Teoria e prática.” (Prof. U); “Participativa e integrativa.” (Prof. X); “Utilizo metodologias que atendam aos objetivos propostos e que por sua vez, alcancem o rendimento dos estudantes: aulas expositivas, dialogadas, estudos e atividades dirigidas, atividades em grupo e individuais, jogos, interação (professor x estudante, estudante x estudante).” (Prof. Y); “Atividades lúdicas, dinâmicas e jogos educacionais para introduzir a aprendizagem. (Prof. Z).

A maioria dos professores procura dinamizar e inovar para facilitar a aprendizagem dos alunos. Muitas destas práticas citadas pelos docentes estão de acordo com a Tendência Libertadora, que promove um ambiente educativo, de socialização, autonomia, criatividade, compartilhamento, ludicidade e construção de saberes que estabeleçam relação com o cotidiano dos alunos.

No entanto, nota-se, por vezes, que os próprios professores possuem uma confusão acerca das concepções educacionais, em que não há um único método para desenvolver as atividades em aula. Isto se destaca no fato de um mesmo professor utilizar métodos que se caracterizam dentro de uma pedagogia libertadora e outros, bem contrários a essa, dentro de uma perspectiva tradicional, assim traduzida: “Utilizo de estratégias variadas, tais como, jogos em grupo, leituras e debates e, em vários momentos, exposição de conteúdo em que os estudantes devem permanecer em silêncio, para assimilar o que está sendo repassado.” (Prof. M).

Pode-se analisar que tais “confusões” estão associadas às distintas tendências que, ao longo dos tempos, influenciaram na organização da estrutura escolar, destacando-se que, apesar dos avanços tecnológicos e das inúmeras novas possibilidades de organização dos espaços escolares, os professores, em sua maioria, ainda associam o ensino àquilo que lhes foi ensinado em seus tempos escolares, reproduzindo, em muitos momentos, tais metodologias.

A relação professor X aluno

No que se refere a relação professor X aluno, pode-se compreender que, ao longo da história, prevalece a ideia de que ambos possuem papéis diferentes a serem assumidos diante da sala de aula. Insiste-se na concepção conservadora e tradicional de ensino, apresentando o professor como único detentor do conhecimento que determina ao aluno as condições de aprendizagem. Ao perguntar na pesquisa sobre a relação professor X aluno, os professores relatam que é:

Relação professor- aluno vertical.” (Prof. A 3); “Relação de respeito, estudantes participam quando possível.” (Prof. C); “Busca-se proporcionar um clima harmônico, baseado em acordos pré- estabelecidos.” (Prof. E); “Procuro estabelecer momentos de escuta fazendo com que as crianças mantenham o foco na aula para que ocorra a aprendizagem. (Prof. R).

De outro ponto de vista, concebe-se o professor como mediador do conhecimento. Abrem-se espaços para diálogos e trocas de vivências sobre diferentes assuntos, permitindo ao aluno interagir e socializar aquilo que ele já sabe, facilitando, assim, novas aprendizagens. Aprendizagens que requerem aproximação e reciprocidade afetiva entre os sujeitos, que, conforme os professores, segue-se por meio de:

Diálogo, eles tem liberdade de expor sua opinião sobre os assuntos trabalhados.” (Prof. H); “De respeito mútuo e troca de ideias e vivências.” (Prof. V); “Exposição do que vai ser trabalhado, explicação, conversação com a participação do estudantes valorizando o conhecimento deles. Respeito e limites, o professor conduz a aula com a participação dos estudantes.” (Prof. A); “Uma relação de acolhimento e de valorização das individualidades de cada crianças.” (Prof. A 2); “Uma relação de segurança, confiança e afetividade.” (Prof. L); “Relação de confiança e autoridade para que ocorra a aprendizagem. (Prof. W).

É nesse contexto que a curiosidade passa ser instrumento de problematização que busca inserir indagações, socialização e formação de sujeitos críticos e ativos no processo de ensino aprendizagem. A relação- professor aluno é refletida por meio do diálogo e aproximação com a vida de cada um. Há reconhecimento e valorização dos apontamentos feitos pelos alunos, estimulando-os a construir seus argumentos e capacidades de aprofundá-los de uma maneira

autônoma e participativa.

Incentivos, organização através de exemplo, conversas positivas e estimulantes.” (Prof. I); Gosto da interação que há entre eu e os estudantes, pois isto facilita o meu trabalho e o que eles tem de curiosidade sobre o tema estudado e o que eles sabem sobre o mesmo.” (Prof. T); “Professor como mediador no processo de ensino aprendizagem.” (Prof. Y); “Troca de experiências, conhecimentos, harmonia.” (Prof. S); “Eles me ajudam a dar aula com sua interação, exemplos, questionamentos, hipóteses e argumentação, gosto muito que eles atuem nas aulas. (Prof. A1).

Como se pode observar, a relação professor-aluno é apresentada de maneira afetiva e dialética. Encontra-se relacionada à Tendência Progressista Libertadora, que, segundo a teoria freiriana, tem como viés a socialização, argumentação, questionamentos e protagonismo de ambos os sujeitos na construção do conhecimento.

Os assuntos discutidos em sala de aula partem de temas geradores, a partir da autonomia do professor e do aluno. O professor, neste processo, é considerado mediador do conhecimento, constrói um elo entre o saber científico que possui com o saber popular (vivências, conhecimentos prévios) que o aluno traz consigo, tudo isto em busca de companheirismo e novas aprendizagens.

A organização da sala de aula

Compreender a organização da sala de aula como algo isolado, direcionado, é estar conduzido a uma tendência conservadora e tradicional de ensino. Ou seja, é estar preso a propostas pedagógicas engessadas e instruídas para uma educação centralizada e instrumentalizada, colocando o professor como detentor do saber e o aluno como sujeito ouvinte e receptor de informações. Observa-se isso no discurso dos docentes, sendo expresso a organização da sala de aula da seguinte maneira:

Em fila sentados e em silêncio.” (Prof. A3); “Em primeiro lugar, estabelecer regras.” (Prof. A4); “De forma tradicional em fila e conforme a atividade em grupos e semi círculos.” (Prof. A5); “Em fileiras, pois penso que cada um conserva seu esforço e se concentra melhor.” (Prof. W); “Não importa a organização, mas sim a disciplina.” (Prof. H); “A organização pode ser de várias formas desde que tenha o resultado almejado naquele momento.” (Prof. T); “Todos sentados, organização e silêncio na hora da explicação. Concentração. (Prof. U).

Este formato de sala de aula direciona o professor a trabalhar somente esquemas tradicionais, repetindo o que sempre foi feito. O foco maior desta sala de aula é o resultado final e não a construção da aprendizagem, além disso, prioriza-se a transmissão do conhecimento

pautado em aulas expositivas, disciplinadas, descontextualizadas. Acredita-se no autoritarismo, em que somente a fala do professor prevalece. Se a sala de aula está silenciosa, na concepção traduzida, é porque os alunos estão aprendendo.

Entretanto, há aqueles professores que partilham de uma Tendência Libertadora e procuram ter um novo olhar sobre a educação, compreendendo que uma sala de aula requer problematização, diálogo e transformação do conhecimento, numa constante construção de ideias e saberes coletivos. Esta concepção é demonstrada nas falas que seguem, traduzidas em uma perspectiva emancipatória de sujeito e de escola:

Depende da atividade. Mas procuro trocar classes sempre para não ficar rotineiro.” (Prof. I); “Costumo trabalhar em dupla, em ou semi-círculo, depende do espaço e número de estudantes. Para atividades avaliativas disponho em fileiras. (Prof. L); “Onde estejam disponíveis às crianças a interação com diferentes materiais e objetos que estimulem as situações de aprendizagens, que apresente o cotidiano das crianças.” (Prof. Q); “A organização do espaço deve estar em constante transformações para ser um ambiente agradável e não cansativo”. (Prof. R); “Depende da turma, quando é agitada e dispersa tem que ser mais em fila, caso seja tranquila em duplas, trios (grupos) e formatos diferentes.” (Prof. S); “Depende do momento, as vezes organiza-se grupos, duplas, semi círculo ou individualmente”. (Prof. V); “Gosto de trabalhar com os estudantes em círculo, grupos (duplas) e se necessário individual. O trabalho em dupla é facilitador ao meu trabalho, tendo em vista as dificuldades e a quantidade de estudantes na turma. (Prof. Y).

Reconhecem que o aluno precisa enxergar a sala de aula como um todo, que possa sentir-se parte deste “todo”, que consiga interagir e argumentar com seus colegas como sujeito crítico e perspicaz, com capacidade argumentativa e exploratória. A aula aqui sai da monotonia e centra-se na relação entre professor e estudantes, em que ambos possuem voz dentro do espaço da sala de aula.

Concebe-se uma sala de aula com autoridade sem “autoritarismo”, como preconizou Freire (2014), ou seja, quando o professor conhece seus alunos, suas dificuldades, interesses e necessidades de aprender, ambos ganham. Nesta forma de atuação, leva-se em consideração as diferentes relações em que os alunos possam construir o seu objeto de conhecimento, sendo propostas pedagógicas individuais ou coletivas, dependendo da proposta do momento. Conforme retratado pelos professores da pesquisa, há momentos que os alunos precisam estar mais sozinhos e concentrados para que seja identificado o seu nível de aprendizagem, porém, o professor precisa estar mediando este processo, valorizando as diferenças e particularidade de cada um.

A manutenção do modelo tradicional de sala de aula, com classes enfileiradas e individualizadas é o modelo que predominou na organização das escolas brasileiras, desde a

chegada dos jesuítas, em 1549 e está, ainda, fortemente enraizada no pensamento de boa parte dos professores. Quebrar o paradigma de que a aprendizagem é individualizada e mecânica é também papel da escola, que tem por objetivo a transformação de uma sociedade e, portanto, dos sujeitos que aqui estão. A escola da atualidade ocupa papel central nas decisões políticas e sociais, ao possibilitar a construção de novos saberes e proporcionar mudanças de pensamentos e de ação dos sujeitos em sociedade.

O processo ensino-aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem nos permite refletir sobre um conjunto de diferentes concepções a respeito das tendências pedagógicas que influenciam o processo educativo desde a sua implementação, identificadas desde o seu enfoque tradicional de ensino em que o ensinar é “transmitir conhecimentos”, até uma educação mais crítica, construtivista e “libertadora”, que provoca e possibilita ações transformadoras, em prol da coletividade. De acordo com os docentes participantes da pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem:

Ocorre com a introdução de novos conteúdos, com assimilação do que já conhecem.” (Prof. A6); “Através de atividades de fixação, dos livros didáticos.” (Prof. A8); “De forma sistemática, aumentando o grau de dificuldade do conteúdo, conforme ocorre o amadurecimento por parte do estudante em relação aos mesmos. Cabe a mim conhecer o grau de dificuldade de cada estudante, e propiciar na medida do possível uma real aprendizagem coletiva. (Prof. E).

Percebe-se que a relação aqui estabelecida entre professor e estudante, para que ocorra a aprendizagem, está centrada numa verticalidade e ligada aos interesses institucionais de transmissão dos conteúdos e a verificação final do processo de assimilação destes. Propõe-se mecanismos tradicionais de ensino, o que importa nesta tendência e está traduzido nas falas, é exclusivamente a memorização e a fixação de conteúdos para aplicá-los de forma sistêmica e funcionalista, distantes da realidade vivida e sem possibilidades de análises. O livro didático acaba sendo o instrumento principal de veiculação das informações, base de todo o aprendizado.

No entanto, em um mesmo espaço escolar, observa-se visões contrárias a este pensamento estanque e descontextualizado, em que os professores possuem concepções mais transformadoras de educação, privilegiando a participação ativa dos estudantes e a promoção do conhecimento. Tais concepções estão relacionadas ao senso crítico e atuação significativa do

aluno no âmbito escolar e social, como pode-se observar nas respostas abaixo, sobre a mesma temática abordada:

Através da participação, da produção das atividades; das colocações de opiniões, interesse. O papel do professor é orientar, mediar, auxiliar [...]” (Prof. A); “O meu papel é lançar desafios e encorajar os estudantes na busca pelo conhecimento.” (Prof. A2); “Através do interesse e pesquisa do estudantes.” (Prof. A7); “Meu papel é de oportunizar o aprendizado e de permitir que o educando questione e que saia da sua zona de conforto.” (Prof. A9); “De mediador/facilitador e de apresentar novos conhecimentos, sempre tentando deixar a aprendizagem mais interessante.” (Prof. B1); “De forma gradativa e conforme o interesse, curiosidade de cada um. Meu papel é mediador, respeitando todas as fases de aprendizagem.” (Prof. I); “A aprendizagem é um processo pessoal, acontece dentro de cada um. O papel do professor é ser mediador do processo.” (Prof. M); “Acredito que o processo de ensino aprendizagem ocorra na troca de vivências, de opiniões, na expressão dos sentimentos e interesses. Ocorre se houver empenho do professor e interesse dos alunos. E um ambiente agradável, de respeito e confiança. (Prof. W).

Segundo os docentes, a atuação do professor está centrada na mediação de todo o processo de construção do conhecimento, o que não retira o papel central deste, mas o coloca como uma figura capaz de organizar o espaço escolar como um laboratório de constantes aprendizagens, auxiliando e estimulando seu aluno a pesquisar, argumentar, expor seus sentimentos e interesses por diversos e distintos assuntos. O foco, portanto, é uma educação libertadora, colocando o aluno como sujeito da sua palavra, de suas opiniões, sem que ocorra opressão, depósito de informações, como expresso por Freire (1987) e traduzida como Educação Bancária.

Os métodos de avaliação

A avaliação é fundamental no espaço escolar, tendo como base a viabilização de informações sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno. Por muito tempo, a avaliação vem sendo concebida pelo sistema educacional como resultados, desempenhos e acúmulos de conhecimentos, para classificar o aluno em aprovado ou reprovado. Sendo assim, muitos professores acabam seguindo a velha tendência tradicional de educação que classifica e intimida o aluno com métodos excludentes, seguidos de tais concepções:

Na própria execução das atividades consigo notar suas potencialidades e suas dificuldades e também nas avaliações tradicionais.” (Prof. A1); “Pode ser verificada através do rendimento e produção de cada aluno, analisando sua capacidade.” (Prof. A7); “Perguntas, provas, trabalhos avaliativos.” (Prof. A5); “Métodos de observação direta, escrita e oral. (Prof. A 10).

Verifica-se, no discurso dos docentes, a forte presença do ensino tradicional, marcado pela reprodução de práticas classificatórias e quantitativas. O foco principal nesta tendência é examinar, medir algo por meio de resultados superiores como se ela fosse a finalidade do ensino.

Por outro lado, observa-se a avaliação como processo contínuo, que tem por viés o desenvolvimento integral e crítico por parte do aluno. Parte-se da investigação, do diagnóstico e busca por soluções significativas de aprendizagem, conforme segue no discurso destes docentes:

A avaliação é contínua através de observações no que se refere a participação e interesse dos estudantes.” (Prof. A4); “Desde a avaliação escrita (provas), organização dos cadernos, participação, assiduidade, pontualidade, entrega dos trabalhos, respeito e responsabilidade.” (Prof. B3); “Verifica-se a partir do momento que eles respondem e participam ativamente da aula, dando opiniões e até mesmo questionando o conteúdo. Avaliação qualitativa e quantitativa.” (Prof. E); “De forma direta e contínua. Através da observação e trabalhos diversos feitos pelos estudantes.” (Prof. G); “Acompanhamento sistemático e contínuo, observando a relação da criança com o objeto do conhecimento. Partindo das diferentes “possibilidades pedagógicas” que estão disponíveis.” (Prof. Q); “Uma avaliação contínua, observando os avanços que ocorre em cada, pois tem estudante que na hora do trabalho avaliativo não consegue realizar, enquanto durante as atividades faz com a maior facilidade.” (Prof. S); “A avaliação é diária durante cada atividade realizada, sempre com intuito do progresso de cada um, nunca de forma punitiva.” (Prof. K); “Avaliação diagnóstica. Utilizo a observação diária dos estudantes e as ferramentas (trabalhos, provas, exposições e leituras). (Prof. X).

Evidencia-se, nas respostas acima, uma concepção mais libertadora de educação. Onde os professores conseguem compreender a avaliação como algo progressivo, que deixa de medir resultados imediatos, para diagnosticar, refletir e observar os avanços dos seus alunos. Considera-se uma avaliação dialógica, inclusiva, democrática e emancipatória, valorizando o que o aluno aprendeu e o que ele possa vir aprender. De acordo com Brandão (2007), a avaliação é uma necessidade constante da prática educativa, visto que, um professor que não avalia constantemente sua ação pedagógica, no sentido investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais, impossibilitando o processo constante de construção, análise e reconstrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita final da presente pesquisa, em que não se buscam respostas definitivas para a investigação, mas tem-se por objetivo explicar de forma breve o que foi retratado no decorrer da mesma, parte-se do pressuposto de que a educação está atrelada a concepções pedagógicas que se refletem na formação do professor e seus aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Becker (2001), estas concepções pedagógicas dizem respeito a pressupostos epistemológicos de cada professor, aos quais manifestam-se pela reprodução de modelos, memorização e habilidades técnicas, bem como concepções mais reflexivas que permitem a problematização, questionamento e troca de conhecimentos entre o professor e o aluno. Estas concepções estão geralmente pautadas a partir de sua construção enquanto sujeito social e profissional, ou seja, sofrem influências da formação acadêmica obtida, mas também da formação que o próprio professor teve em seu momento de estudante do Ensino Fundamental.

Para tanto, retoma-se o questionamento inicial que deu o mote da pesquisa e está pautado em discutir e analisar: Quais as Tendências Pedagógicas presentes no discurso dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um município do Norte do Estado do Rio Grande do Sul?

Diante dos estudos teóricos a respeito das tendências pedagógicas, seus conceitos e implicações na educação, permitiu-se construir argumentos e reflexões sobre o discurso dos docentes quando questionados sobre sua formação, tempo de docência, desenvolvimento profissional, como também, os aspectos direcionados sobre: *O papel da escola na formação dos estudantes; Conteúdos selecionados durante o ano letivo; Metodologias utilizadas em sala de aula; Relação professor X aluno; Organização de sala de aula; Processo de ensino aprendizagem e; Métodos de Avaliação.*

Tendo em vista as respostas no discurso dos docentes, observou-se que a prática pedagógica ainda se configura, em sua maioria, como reprodução de modelos e concepções essencialmente visualizadas pela tendência tradicional de ensino, que continua marcando forte presença entre os professores e estruturando os espaços escolares. Um vez que a maioria dos docentes atua por muito tempo no espaço escolar, estes recorrem às mesmas práticas educacionais que utilizavam no início de sua inserção profissional, opondo-se a mudanças e a compreensão de uma educação mais emancipatória e libertadora.

Manifesta-se, nos discursos dos docentes, uma educação pautada na mera transmissão de conteúdos, cuja preocupação maior é colocar o aluno como agente passivo e receptor de informações isoladas e descontextualizadas. A aprendizagem é vista pelos docentes como memorização de conteúdos necessários apenas para o espaço escolar, sem preocupação com a formação do sujeito enquanto cidadão atuante e crítico.

De acordo com Becker (1993), essa é a concepção epistemológica mais visivelmente encontrada nas práticas e discursos dos professores, devido a sua conformidade com o senso comum. Esse tipo de sala de aula em que somente o professor fala, em que o aluno é um mero ouvinte, e prioriza-se o silêncio absoluto é o que vem predominando no espaço escolar sendo, por isso, tradicional e resistente às mudanças.

Mesmo com os poucos avanços educacionais em termos de estrutura curricular e formação de novos profissionais, mas muitos avanços em termos tecnológicos e estruturais, aponta-se para uma concepção formal e conservadora de ensino em que o importante não é formar sujeitos críticos e autônomos da sua própria aprendizagem, mas sim formar sujeitos ingênuos, aptos a fixação e reprodução de técnicas impostas pelo professor. Insiste-se na Tendência Liberal Tradicional de ensino na qual, conforme Libâneo (1984), a sala de aula é silenciosa, oprimida e coagida pelo professor e, cabe ao aluno apenas decorar o conteúdo para ser avaliado com notas classificatórias e excludentes. Um ensino que desestimula o estudante e o faz, por vezes, evadir dos espaços escolares, por não conseguir se adequar a este.

Portanto, levando-se em consideração o que foi estudado, torna-se necessária uma reflexão maior por parte dos educadores em relação às tendências pedagógicas e suas implicações na prática de ensino. Tendo como base uma fundamentação teórica e o redimensionamento de suas práticas de sala de aula, a escola estará proporcionando um ambiente voltado ao diálogo, socialização e transformação do saber, e não a mera transmissão de conhecimentos. Tais conquistas podem ser adquiridas pela formação continuada destes profissionais, que é de fundamental importância para a mudança de paradigmas e novas construções.

A prática docente deve ser concebida, assim, como compartilhamento de vivências e aprofundamento de questões que façam o aluno pensar por meio de hipóteses, argumentos e questionamentos a respeito de si mesmo e da sociedade na qual está inserido. O processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra com efetividade e dentro de um propósito social, requer aproximação do sujeito com o mundo que o cerca, com as diferentes relações afetivas e

educativas que colocam professor e estudante na busca por novas perspectivas e curiosidades, aprendendo e criando relações de maneira significativa e duradoura.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1993.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)**. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2013.../13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos (2010)**. Disponível em: www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1280268496.pdf. Acesso em: 08 out. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 out. 2017.

FILHO, G. F. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Campinas – SP: Ed. Átomo, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Boletim da SEMTEC/MEC. Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, ano 1, n.4, jun./jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2018.

TRIVIÑOS, A. N. D. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, M. L. M. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

COLEÇÃO:

EBOOK TCC

Departamento de:
Ciências Humanas

Curso de Pedagogia



URI

ERECHIM