



Adriana Flávia Neu  
Lidiane J. de Souza Costa Marchesan  
(Organizadoras)



**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DOCENTE**  
FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS



2020

Adriana Flávia Neu  
Lidiene J. de Souza Costa Marchesan  
(Organizadoras)

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DOCENTE**  
**FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS**



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora  
Copyright do Texto© 2020 Os Autores  
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora  
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo  
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera  
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora  
Edição de Arte: A editora  
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI

- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

#### Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

#### Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C756	<p>Construção da identidade profissional docente [recurso eletrônico] : formação, saberes e experiências / Organizadoras Adriana Flávia Neu, Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 110p.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            ISBN 978-65-991208-9-3            DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786599120893">https://doi.org/10.46420/9786599120893</a></p> <p>1. Aprendizagem. 2. Professores – Identidade profissional. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Neu, Adriana Flávia. II. Marchesan, Lidiene Jaqueline de Souza Costa</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

#### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A docência como profissão é objeto de pesquisa, observação e reflexão nas diferentes esferas Educacionais. Seja, na Pesquisa, Ensino, Extensão ou Gestão, a profissão docente sempre despertou o desejo para investigação.

O exercício da profissão docente impõe desafios no processo ensino-aprendizagem, em metodologias adequadas e na utilização dos recursos que serão utilizados para a apresentação dos conteúdos ministrados. Nesse processo, ainda leva-se em conta a criatividade, as habilidades e competências desse profissional. A profissão do docente está em constante avaliação assim como sua prática, em contrapartida ele (a) também tem a criticidade de como está a Educação, os investimentos, as inovações e os retrocessos que podem ainda serem vistos em determinados contextos.

A amplitude e riqueza proporcionada à formação docente permite que sonhos sejam construídos e em uma Educação ressignificada. Dessa forma, entende-se que em um contexto permeado de peculiaridades, a partir de experiência e a subjetividade de cada profissional com vivências, realizações, frustrações e idealizações são constructos que viabilizam compartilhamentos com os diferentes enfoques trazidos a partir da escrita de cada um dos artigos que compuseram a materialização desse e-book: “Construção da identidade profissional docente: formação, saberes experiências”.

É com muita alegria que estamos apresentando o volume 1/2020 do e-book e nele, nossos leitores encontrarão temas que permitirão levá-los à reflexão.

O primeiro capítulo nos brinda com a leitura sobre: **A identidade profissional docente e seu papel político pedagógico na sociedade do conhecimento**, dos autores Marcia Isabel Gentil Diniz e Leandro Alcasar Rodrigues. Traz uma discussão sobre a formação e (de) formação docente, a importância da práxis no cotidiano. A leitura nos convida a refletir sobre a qualidade despendida na/para a educação, assim como a necessidade de reconhecer as dimensões do processo educativo para além das estratégias de ensino, conduzindo à pensar-se sobre o velho e o novo na ensinagem, uma vez que, a sociedade está em constante transformação.

O segundo capítulo - **Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços**, das autoras Camila Pereira Burchard; Amanda Machado Teixeira; Laura Mendes Rodrigues Fumagalli; Renata Godinho Soares, Veronica de Carvalho Vargas e Jaqueline Copetti, - apresenta uma síntese sobre a problemática da identidade profissional docente, sobre os caminhos e percalços ao longo da vida pessoal e profissional que contribuem para esta construção, configurando-se como um processo dinâmico e inacabado.

O terceiro capítulo - **Formação e atuação docente: reflexões sobre os saberes docentes mobilizados no século XXI**, das autoras Adriana Flávia Neu e Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan, - traz em sua proposta a reflexão sobre a profissionalização do ensino, e tem como objetivo identificar os principais elementos apontados por professores como integrantes dos saberes docentes mobilizados durante sua atuação na profissão.

O quarto capítulo - **A Ginástica para todos e sua ressignificação na Educação Física escolar: uma proposta aplicada como unidade didática**, dos autores Maloá de Fátima Francisco; Rubens Venditti Júnior; Yara Aparecida Couto e Osmar Moreira de Souza Júnior, - tem a intencionalidade de refletir sobre a ressignificação da “Ginástica para Todos” (GPT) no âmbito escolar, analisando o seu significado nas aulas Educação Física e delineando as suas possibilidades de desenvolvimento enquanto conteúdo curricular.

O quinto capítulo - **Formação docente: um estudo nas licenciaturas do Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central**, das autoras Vanessa Cardoso Pereira; Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda; Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima e Yara Sylvya Albuquerque Silva, - versa para o objetivo de identificar e compreender os fatores determinantes, assim como as causas, que influenciam para o desestímulo resultante na evasão acadêmica.

O sexto capítulo - **Construção de um laboratório virtual de química através do Google Tour Creator como ferramenta de estímulo à aprendizagem ativa**, dos autores Tiago Saidelles; Nathalie Assunção Minuz; Cláudia Smaniotto Barin e Leila Maria Araujo Santos, - tem por objetivo descrever a criação de uma Laboratório Virtual de Química, desenvolvido em caráter experimental para a disciplina QMC 1032 e discute a importância dessa criação como possibilidade de ferramenta potencializadora.

O sétimo capítulo - **Monitoria no ensino da Geografia: relato de experiência existencialista no curso de Pedagogia**, dos autores Everton Nery Carneiro e Maria Regiane Vieira de Jesus, - se propõe a descrever as contribuições da monitoria no ensino da geografia a partir da perspectiva existencialista no curso de Pedagogia, a fim de compartilhar o conhecimento e fomentar discussões a respeito dessa temática.

Fechando esse número do e-book, o oitavo capítulo - **As tecnologias como ferramentas na prática pedagógica do professor universitário**, da autora Mirian Zuqueto Farias, - trata da importância dos diversos recursos tecnológicos no ensino, para a formação do professor sob a ótica do seu papel na renovação da prática pedagógica e da transformação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Esperamos que nossos leitores tenham uma leitura prazerosa. Reiteramos o convite para que sejam submetidos textos à Editora Pantanal, para o volume II deste título: “Construção da identidade profissional docente: formação, saberes experiências”.

Adriana Flávia Neu  
Lidiane J. de Souza Costa Marchesan


## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	5
<b>Capítulo I</b> .....	7
A identidade profissional docente e seu papel político pedagógico na sociedade do conhecimento .....	7
<b>Capítulo II</b> .....	17
Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços .....	17
<b>Capítulo III</b> .....	29
Formação e atuação docente: reflexões sobre os saberes docentes mobilizados no século XXI ..	29
<b>Capítulo IV</b> .....	43
A Ginástica Para Todos e sua ressignificação na educação física escolar: uma proposta aplicada como unidade didática.....	43
<b>Capítulo V</b> .....	56
Formação docente: um estudo nas licenciaturas do Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central .....	56
<b>Capítulo VI</b> .....	70
Construção de um laboratório virtual de química através do Google Tour Creator como ferramenta de estímulo à aprendizagem ativa.....	70
<b>Capítulo VII</b> .....	82
Monitoria no ensino da geografia: relato de experiência existencialista no curso de pedagogia ....	82
<b>Capítulo VIII</b> .....	97
As tecnologias como ferramentas na prática pedagógica do professor universitário .....	97
<b>Índice Remissivo</b> .....	112


# A identidade profissional docente e seu papel político pedagógico na sociedade do conhecimento

Recebido em: 15/07/2020

Aceito em: 18/07/2020

 10.46420/9786599120893cap1

Marcia Isabel Gentil Diniz<sup>1\*</sup> 

Leandro Alcasar Rodrigues<sup>2</sup> 

## INTRODUÇÃO

É inegável que uma adequada profissionalização em qualquer área do conhecimento se constitui em uma ferramenta indispensável para melhoria da qualidade de qualquer processo de trabalho. Desta forma, num mundo que se apresenta cada vez mais competitivo e globalizado, a qualidade da capacitação de educadores está intrinsecamente conectada a aquisição de conhecimentos diversos somados ao aparecimento de novas tecnologias a serem inseridas em seu contexto profissional.

A formação docente e seus fundamentos estão alicerçados e sedimentados no tripé: estudos, preparação e vivência. Uma vez que as mudanças podem ser observadas ao longo dos anos assim como outras profissões. Tais mudanças trazem como consequência a ampliação de suas habilidades.

Portanto, o sucesso profissional depende do investimento que é feito na carreira. Dessa forma, a inovação, o conhecimento, as habilidades e competências são os dispositivos potencializadores de uma boa formação. Esses investimentos refletirão no desenvolvimento humano nas diferentes áreas, como a pessoal, profissional e ainda contribuir para a compreensão das emoções e no entendimento da inteligência emocional com toda a sua amplitude.

Não obstante, essas reflexões em relação à identidade docente a partir de um contexto social multifacetado ressaltam que na atualidade o docente vivencia inquietações e perplexidades em seu cotidiano, o que reforça a necessidade de apostar em suas potencialidades para gerir com bom desempenho os enfrentamentos cotidianos.

Considerando-se a relevância social do profissional de educação é indiscutível que:

“É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade” (Pimenta; Lima, 2012).

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense/EEAAC/MEP, Rua Dr. Celestino 74 - Centro, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil;

<sup>2</sup> Faculdade São Luís, Av. Mal. Deodoro, 689 - Centro, Jaboticabal, São Paulo, Brasil;

\* Autor de correspondência: marciagentil@uol.com.br



Cumpre-se evidenciar que na realidade docente, apesar de terem historicamente o seu lugar sedimentado no processo ensino-aprendizagem, costumam cotidianamente receber severas críticas imputadas a sua práxis, o que acarreta uma constante e crescente desvalorização de sua identidade gerando uma contínua tensão identitária.

Este panorama leva os educadores a constantes reflexões quanto ao seu exercício ético quando se propõem repensar suas responsabilidades e compromissos face às diversificadas e crescentes demandas, oriundas de uma nova sociedade denominada Sociedade do conhecimento onde uma relação diferenciada com o saber foi inaugurada.

Não bastam os avanços tecnológicos e seus acessos, faz-se necessário a apropriação de novos conceitos. Estes se impõem como estilo de vida e estão nas falas e no imaginário social. Termos como interação, construção coletiva de conhecimentos e compartilhamentos. A problematização como consequência que vai se impondo para uma ordem estabelecida, gerando uma relevância social nunca antes imaginada.

Nesse sentido, tanto educadores como educandos e, por que não dizer, toda sociedade vem se sentindo perplexa e suscetível diante da velocidade com que os conhecimentos vêm se apresentando hoje na Sociedade do conhecimento.

Na construção da identidade docente é preciso compreender que esta se encontra em permanente mutação e os professores já se distanciaram da posição que era comum no passado em seu exercício laboral, mas que hoje já quase não se identificam: como aqueles que são os detentores e transmissores de conhecimento na Educação.

Assim sendo, sua práxis carece de um repensar cotidiano coletivo da classe, pois a sociedade que encontra-se em conflito costuma imputar um perfil inabalável para esse profissional e como consequência tenta impor aos docentes, ainda que subjetivamente, em situações que fogem do instituído, a necessidade de uma perpetuação da neutralidade que, segundo a maioria, nunca existiu no ato educativo. Isto, ainda que numa perspectiva da educação tradicional, traz à tona mecanismos de opressão e alienação preservando o desconforto presente nas relações de ensino aprendizagem no cotidiano escolar.

Acrescido a este cenário aqui descrito surge a necessidade de se pontuar que os processos e a governança do sistema educacional, exatamente como da instituição, determinam o ofício de ensinar, portanto, é a partir dessas ações que a identidade do professor evidencia o início do seu árduo significado no contexto educacional.

Não é nenhuma novidade que o sistema sociopolítico origina e demarca papéis no ensino que configuram grande parte do sistema educacional. Estas configurações que definem o significado atribuído à atividade de ensino do profissional docente juntamente às funções e competências

imputadas ao exercício de suas atividades, ou das determinações políticas que se esperam do profissional docente, conforme aqui já assinalado como o papel que lhe é "designado", implicam uma posição de professor institucionalmente ajustada e inflexível.

O ato de ensinar não deveria ser uma prática atrelada apenas à critérios didáticos e instrucionais enquadrados na ordem instituída para ser desempenhada por todos, visto seu caráter multidimensional, a práxis do professor, pelas razões já descritas, não fica totalmente explícita.

Para pensar sobre a qualidade educacional é necessário reconhecer as dimensões do processo educativo para além das estratégias de ensino, tentando primeiro captar as posições identitárias dos professores e a maneira pela qual várias de suas potencialidades podem ser contrárias a determinadas políticas e seus gestores. No entanto, pode ser adotado como um indicador bastante interessante a promoção de práticas políticas que permitam aos professores recuperar sua capacidade de gerar processos e não apenas serem liderados.

Há, por conseguinte, uma urgência em se buscar uma democratização maior nesta nova sociedade que tenha um caráter bem mais amplo e coletivo e que não aprisione o docente em suas próprias contradições, pois, como ser humano ele também traz consigo suas próprias contradições e seus conflitos frutos de uma ordem neoliberal.

“A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade. E, portanto, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um “capital”. A partir daí, temos uma matriz antropológica se quiser, que permite visar uma mudança muito mais global, muito mais geral da sociedade. Os neoliberais têm uma reflexão estratégica sobre a forma de mudar a sociedade e o homem. Na verdade, as políticas neoliberais são políticas que visam oficialmente tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho, porque esse é o ideal – ou a “ideologia” de fundo, digamos assim – do neoliberalismo. Mas, além disso, o neoliberalismo acredita que é capaz de realizar melhor do que outras soluções um objetivo progressista antigo: a igualdade. Como? Fazendo com que cada indivíduo possa levar as suas capacidades o mais longe possível. Por quê? Como? Simplesmente estimulando a competição, a concorrência entre os alunos, através de testes e avaliações sistemáticas, mas também fazendo os professores, as escolas competirem entre si.” (Laval, 2019).

Diante do exposto faz-se necessário ressaltar que somente a práxis docente atua com a dialética, o pensamento e a ação, fundamental para que a existência humana elabore sua realidade e mediante essa elaboração seja capaz de intervir na realidade e assim possa construir a si mesmo. Sendo assim, segundo Freire (1996), os homens são seres da práxis, uma vez que, emergindo do mundo, objetivam-no para conhecê-lo por meio da reflexão e ação, teoria e prática, incidindo dialeticamente por meio do trabalho sobre as estruturas a serem transformadas.

Deriva-se deste entendimento que a práxis está relacionada com a categoria marxista “mediação”, pois esta “implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” segundo Cury (1985). É uma categoria que está ao mesmo tempo vinculada com o real e com o pensamento, de modo que “a mediação não existe em si própria, senão em sua relação

com a teoria e a prática” (idem). Além disso, ainda de acordo com Cury (1985), “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações”. Como consequência, se entende que uma educação/formação se torna mediadora de uma ação transformadora na práxis e essa compreensão de unidade entre teoria e prática se faz imprescindível.

Registra-se o quanto é visível o descompasso existente entre as mudanças ocorridas na sociedade e a perpetuação de velhas práticas de escolarização presentes até a atualidade, pois incertezas de todas as ordens permeiam a esfera educacional. Ao se levantar tal questionamento não se pode negar a urgência em se criar ambientes escolares que estejam no compasso das transformações sociais aceleradas e constantes nesta nova sociedade.

## A (DE)FORMAÇÃO DOCENTE

Tem-se um juízo comum de que a formação docente, devido ao seu caráter intrincado, não deve se restringir apenas a uma instituição, contexto ou recorte de tempo, acontecendo de acordo com Lima e Reali (2010) “em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores”. Tal situação se encontra fundamentada na concepção de que a aprendizagem profissional da docência se institui como, segundo Lima e Reali (2010) “um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares”.

Mesmo sendo tão discutida a formação docente, sabe-se que ela ainda se revela como uma mescla de atitudes e ações reprodutivistas. Cabe perfeitamente aqui a declaração de Darcy Ribeiro em 1977, numa palestra no Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que ele intitulou de “Sobre o obvio”, a frase: “A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto”.

Darcy Ribeiro defendia a escola integral, democrática e humana constatando as dificuldades em unificar os setores populares na agenda pública aos benefícios sociais. Darcy Ribeiro, corroborando com as ideias de Anísio Teixeira, defendeu veementemente a escola pública de tempo integral com a confiança de afugentar a herança cultural elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de indivíduos.

Convém assinalar que lamentavelmente o cenário educacional vem se mantendo ao longo de todo esse recorte temporal, pois apesar da ocorrência de alterações nos sistemas de governo, pessoas, políticos, economia, entre outros, a cultura educacional se manteve de certo modo invariável.

“Certa cultura política e educacional calcada no uso do Estado, da Nação e de todos os seus dispositivos para perpetuação de um *Modus Operandi* voltada para o *ego individualista*, onde poucos se beneficiam com as mazelas da maioria, onde se deveria existir ações e pensamentos voltados para o bem-estar de todos (...) e então fica a pergunta de por que aqueles que detêm o poder não fazem as mudanças preconizando e dando prioridade a estas questões? Oras, pelo mesmo motivo que muitos tentam fraudar a bolsa de valores, enganar o árbitro em alguma competição esportiva, praticar bullying, e por aí vai; a resposta final é o ganho individual em detrimento do interesse coletivo. É nisto que reside a realidade concreta do Brasil, uma população à mercê de ilusões criadas por uma política que mesmo mudando suas jogadas e

modelo, consegue perpetuar processos e atingir os mesmíssimos resultados, não importando se a partida e o sistema forem diferentes. O resultado sempre será o mesmo, ludibriando e dando a falsa ilusão daqueles que estão envolvidos no jogo, que podem conseguir uma vitória quando uma nova partida se inicia.” (Lima, 2017).

Contudo, uma interessante análise da educação de forma racional é quando se traça uma analogia da escola enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado, reprodutora de desigualdades sociais numa sociedade que está em constante crise decorrente de um sistema capitalista. A questão central se fundamenta nas desigualdades que geram crises que são diretamente relacionadas à estratificação social existente no contexto vigente.

Valente (1999) ressalta que a educação é um serviço e, como tal, sofre as influências e se adapta às concepções paradigmáticas, vigentes na sociedade nos diferentes momentos históricos.

É neste contexto que se problematiza a tão sonhada necessidade de redefinição do papel da educação como redentora de todos os problemas vivenciados na sociedade e também como unificadora das desigualdades sociais, e é aqui que surge um paradoxo, pois estas desigualdades são produzidas pelo próprio tipo de organização social no qual homens são explorados pelos próprios homens.

Diante da complexidade desta situação se acresce também a análise de um valor arraigado que diz respeito à meritocracia no espaço educacional. A repercussão disso na escola pode ser terrível, e colabora para a perpetuação das desigualdades. Por outro lado, ao invés de recusar estas evidências, estudiosos na área têm trabalhado em recomendação de estratégias para uma escola mais justa, como a adoção de outros critérios que não o apenas o meritocráticos.

Não se pode fazer, no momento atual, o uso de um discurso de meritocracia que justifica e reproduz as desigualdades diminuindo, na maioria das vezes, aqueles com posições sociais menos valorizadas fazendo vista grossa às desigualdades estruturais. Em contra partida, abandonar completamente o mérito levaria de volta a uma sociedade com a determinação total do nascimento, da posição social original dos indivíduos que não dá conta da resolução dos embates no cenário escolar.

“Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou as escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.” (Freitas, 2012).

A qualidade da formação dos professores não depende tanto do modelo institucional onde estudaram, mas da qualidade dos fatores que configuram as oportunidades na sua formação, tais como: os apoios didáticos que lhe foram ofertados, recursos como boas bibliotecas, a presença de uma boa

articulação entre teoria e práticas de ensino, oportunidades de aprendizagem através de vivências extracurriculares e a eterna e pessoal vontade / capacidade de se reinventar para dar conta de sua práxis.

Quando Caldas (2007) se reporta as competências para o trabalho docente na atualidade este afirma que:

“[...] o professor atual deve saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação”, “refletir em ação”, “adaptar-se, dominando qualquer situação”, “ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire*, e seus atos, justificando-os”, e, ainda, “saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável” (Caldas, 2007).

Diante de todos os desafios colocados no ato de ensinar fica o questionamento sobre a adequada formação docente em um cenário permeado de incoerências, pois:

“As responsabilidades que hoje são atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, indo além do ensinar. Ele enfrenta questões político-sociais, tendo que se envolver em questões familiares, lidar com a drogadição, a violência e outros problemas que permeiam o espaço escolar. Deixa assim de ser um profissional cujo objetivo é ensinar, esvaziando-se de sua real função e perdendo-se em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação. As próprias políticas educacionais apostam no protagonismo individual do professor, para solucionar os problemas escolares.” (Caldas 2007).

Ao se considerar todo esse quadro deriva-se que não existe um engajamento e a devida preparação e capacitação dos professores para domínio de um processo ensino-aprendizagem permeado de habilidades e competências tão diversificadas, ancoradas em uma proposta inovadora permeada de incertezas de todas as ordens sem a oferta de um embasamento que na realidade, para ser efetivo, transcenderia ao ato precípua de educar para uma sociedade em permanente transformação.

“É, portanto, um desafio oferecer subsídios a uma formação de professores possibilitadora de experiências formativas que ofereçam condições aos docentes de construir suas concepções alicerçadas em princípios e valores pautados na ética, na humanização dos sujeitos, no diálogo, na participação política, na ideia de inacabamento, no respeito, na humildade, na autonomia do pensamento, para que lutem por sua emancipação.” (Freire, 2005).

Esta realidade ainda encontra-se muito distante do cotidiano escolar pois não existe vontade política para esta transformação que não é apenas ideológica. Este ideário se aproxima a uma perversidade porque perpetua a luta de classes em um local que deveria ser privilegiado para uma construção coletiva voltada para minimização das desigualdades presentes neste contexto, que levam aos seres humanos a acreditarem que a aquisição do conhecimento por si só se constitui na única via de aperfeiçoamento humano.

Ao construir condições de luta, os educadores, para que haja uma emancipação transformadora, devem desenvolver uma práxis que seja amparada em uma concepção de educação crítico-emancipadora, ou seja, possibilitadora de novas relações, novas formas de pensar o homem, a escola, a sociedade e o mundo.

É através das relações sociais que a educação se articula com o todo social e coopera enquanto mediação na sua (re)produção, elaborando e difundindo a luta entre diferentes concepções de mundo. Então, é também um desafio da academia enquanto “lócus” formador de profissionais da educação contribuir para a construção dessa nova forma de pensar e agir na formação de professores, para sair do plano meramente teórico e constituir-se em mediação na construção de novas relações sociais. É na prática que os homens se humanizam concretamente e a formação docente está submetida a essa lógica.

Cabe então aqui ratificar o papel central de políticas públicas educacionais mais efetivas voltadas para a formação, a atenção e a colaboração necessárias ao ato educativo. Quanto à sociedade, espera-se o reconhecimento profissional tão merecido a estes que tentam transcender ao mero ato de transmitir conhecimentos.

Novas estruturas e modelos educacionais plurais de participação se fazem necessários para afirmar a representatividade e o protagonismo de todos - professores, diretores, setor administrativo e famílias - dando espaço de discussão, reflexão, e de tomada de decisão. Isto implicaria, por lei, canais eficazes para compartilhar a informação necessária para assumir consensos entre todos os setores aqui mencionados.

Com relação ao desafio de educar se faz necessário desenvolver a capacidade de construir uma identidade complexa, que tenha contida em si o pertencimento em múltiplos contextos e perspectivas: local, nacional e internacional, política, religiosa, artística, econômica, familiar, dentre outras.

Em termos educacionais, o desenvolvimento desse sentimento plural de pertencimento, que combina adesão e solidariedade local com abertura às diferenças, implica introduzir massivamente nas instituições escolares a possibilidade de realizar experiências que fortaleçam esse tipo de treinamento. A esse respeito, é evidente a ausência significativa de experiências democráticas e pluralistas na sociedade e como consequência na escola, apesar de já haver muitos avanços.

Consequentemente o desafio para os educadores consiste em definir os desenhos institucionais mais adequados e em elaborar as ferramentas técnicas e metodológicas mais eficazes para que seus objetivos superem a fase puramente retórica e se tornem objetivos concretos de aprendizagem.

A concepção de redes de aprendizagem é uma maneira fértil de estimular conexões entre instituições escolares que vão além do formalismo tradicional que permitem trocas reais, tanto local, como nacional e internacionalmente.

“As redes de aprendizado são ambientes de aprendizado on-line que ajudam os participantes a desenvolver suas habilidades através da colaboração e compartilhamento de informações. Nesse sentido, as redes de aprendizagem são projetadas para tentar enriquecer a experiência de aprendizagem em contextos de educação não formal (educação profissional) e, com leves adaptações, também são úteis no contexto da educação formal, escolas ou universidades (...). As redes de aprendizado são uma maneira promissora de inovar na educação formal e não formal, e também são um terreno fértil para as pesquisas mais empolgantes.” (Sloep; Berlanga, 2011).

A formação de docentes baseada em redes virtuais de aprendizagem manifesta-se e desenvolve-se com base em dois fundamentos: A construção social da aprendizagem on-line e a formação de professores nas escolas através da criação de redes de aprendizagem. Esse modelo é baseado na criação de comunidades de aprendizado colaborativo como base para a formação permanente de professores.

As redes virtuais de ensino e formação on-line fornecem estruturas nas quais os professores, por meio de sua participação, envolvimento e sua contribuição entre si constroem coletivamente conhecimento sobre o programa escolar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Faz-se necessário evidenciar que as TICs baseiam-se na ideia de que a aprendizagem é um processo inerentemente social, com base na interação e cooperação entre as pessoas e que, em grande parte, envolve a participação de outras pessoas em situações reais onde o conhecimento é posto em jogo e deve ser usado de forma funcional e autêntica. As práticas de aprendizado e formação podem assumir diferentes formatos no preparo de projetos, análise de casos, resolução de problemas ou apresentação de produtos que serão apresentados publicamente.

Na maior parte dos casos, os problemas apontados mostram que, sob o argumento do esgotamento de um regime de acumulação – bem-estar social-, houve mudanças nas relações entre Estado e Sociedade que implicaram na falência de modelos econômicos e políticos e uma profunda crise de atores políticos e sociais estendendo-se à educação e se reportando a toda problemática aqui discutida que está relacionada às ambiguidades presentes na praxis educacional.

A partir dos desafios descritos, o caráter central da educação e da produção de conhecimento é fortemente evidenciado. As políticas de equidade e desempenho atuais ainda são apresentadas como critérios; integração nacional e descentralização, formação de recursos humanos; relação educação-produção; pesquisa educacional; relação pesquisa-conhecimento; melhoria de qualidade; inovações no ensino e a avaliação permanente.

As diretrizes para o Ensino foram e ainda são explicadas em um conjunto normativo que resultam na deterioração da qualidade, baixo desempenho interno, pouca equidade no acesso e permanência, alocação inadequada de recursos, pouco desenvolvimento de fontes próprias de financiamento e falta de articulação com setor produtivo.

Faz-se imperativa a discussão relativa ao regime de trabalho docente já que este se constitui em um dos eixos perversos dessa política neoliberal, pois são feitas tentativas de tornar o trabalho docente mais flexível e as diferenças de renda são introduzidas com base na produtividade por meio do programa de incentivo ao trabalho de professores que exige e recompensa a produção individual.

A grande transformação criada pelo sistema de treinamento vem da modernização do treinamento “desvalorizado”, atualizando os corpos de conhecimento para instalar a necessidade de formação continuada de professores como um defensor das melhorias essenciais no sistema.

Essas políticas implicam em uma mudança regressiva em termos do processo de democratização das instituições e da formação de professores e do que foi analisado até agora, nesta jornada histórica, há mais evidências de uma lógica extensa do que de contradições ou grandes mudanças.

Sobre os obstáculos que existem ante a necessidade de inovações na praxis dos professores e sua identidade enquanto profissional pode-se observar que: o professor é um trabalhador que vive do seu e para o seu trabalho que se vincula às relações de produção transformando em mera mercadoria onde acaba sendo explorado e alienado e, mesmo reconhecendo a trama em que está envolvido, não se identifica como protagonista de sua praxis profissional, própria de uma lógica de sociedade capitalista onde existe uma clara estratificação social na qual precisa ocorrer a manutenção de uma estrutura social que abandona a todos ratificando o poder Estatal.

Diante das inquietações apresentadas e discutidas, espera-se promover novas reflexões, que sejam cada vez mais aprofundadas e que ofereçam subsídios consistentes na reconfiguração da identidade profissional docente e seu papel político pedagógico frente aos desafios gerados na Sociedade do Conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caldas AR (2007). *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. UFPR. Curitiba. (Tese de Doutorado).
- Cury CRJ (1985). *Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2 ed. Editora: Cortez, São Paulo. 43 e 44p.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. Editora: Paz e Terra, São Paulo.
- Freire P (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freitas LC (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 119(33): 379-404.
- Laval C (2019). O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/?fbclid=IwAR0-1x9GYNM01RavIhfdZVfKZanYSNf6ijP8DQ8EcPrS4LGZC4oWxPWSa8Y>. Acesso em: dezembro de 2019
- Lima G (2017). Deseducar para controlar: a ignorantização como projeto de poder. Disponível em <https://pensadoranonimo.com.br/deseducar-para-controlar-a-ignorantizacao-como-projeto-de-poder/>. Acesso em agosto de 2019





- Lima SM, Reali AMMR (2010). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: Reali, AMMR, Mizukami, MGN (Eds.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. 1 ed. Editora: EdUFSCar, São Carlos. 219 e 221p.
- Pimenta SG, Lima MSL (2012). *Estágio e docência*. 7 ed. Editora: Cortez, São Paulo. 88p.
- Ribeiro D (2018). *Educação como prioridade*. Mauricio LV (org). 1 ed. Editora: Global, São Paulo.
- Sloep P, Berlanga A (2011). Redes de aprendizagem, aprendizagem em rede. *Comunicar*, 37 (19): 55-64.
- Valente JA (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. 1 ed. Editora: UNICAMP/NIED, Campinas, SP. s/p.


# Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços


Recebido em: 15/07/2020

Aceito em: 25/07/2020


 10.46420/9786599120893cap2

Camila Pereira Burchard<sup>1\*</sup> 

Amanda Machado Teixeira<sup>1</sup> 

Laura Mendes Rodrigues Fumagalli<sup>1</sup> 

Renata Godinho Soares<sup>1</sup> 

Veronica de Carvalho Vargas<sup>1</sup> 

Jaqueline Copetti<sup>1</sup> 

## INTRODUÇÃO

Ser professor remete a ideia de sempre estar ensinando algo a alguém, porém, vai além desse aspecto. Para ser professor precisa-se de uma alta carga de força de vontade e, também, motivação diária, a fim de que possa juntamente com seus pares desenvolver e proporcionar uma visão de mundo. Segundo Hoffmann (2008), no Brasil, os professores têm muita garra e ousadia em continuar professores, pois as dificuldades são enormes: salas de aula cheias, alta carga horária de trabalho, salários defasados, entre outros.

A formação de professores sempre esteve ligada com o desenvolvimento da sociedade. Foi na urbanização e industrialização que ocorreu um aumento no número de escolas e conseqüentemente precisou-se de mais professores. O início da formação de professores no Brasil, se caracteriza no século XIX, porém, não havia investimento por parte do governo, porque a educação ainda era um privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite (Borges et al., 2011). Apenas quando foi direcionado às Províncias, as Escolas Normais proporcionavam uma formação específica, ou seja, uma valorização maior dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas. No qual, remete-se a ideia de que os professores precisavam ter o domínio daqueles conteúdos que lhe caberia transmitir às crianças

Hoje, mesmo com a estruturação dos Cursos de Licenciatura “a atividade do professor é muitas vezes entendida/vivenciada como vocação missionária” (Nacarato et al., 2011), negando que sua ação na escola possui uma dimensão crítica e construtora de conhecimentos. A característica do professor segundo Nóvoa (2009), está definida pela sua profissionalidade docente que não pode deixar de se

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil.

\* Autor de correspondência: camila.burchard@gmail.com

construir no interior de uma personalidade do professor. Portanto, a profissão professor está envolvida com diversos fatores, inclusive os pessoais, mas como também com sua formação inicial e continuada.

Nóvoa (2009) ainda defende a necessidade de uma formação de professores além da investigação da prática, mas sim, pela construção em conjunto da profissão. Ou seja, só se torna professor através da prática, aplicando a teoria aprendida na academia. Segundo o autor, outro fator importante na formação da profissão professor “[...]é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (Nóvoa, 2009).

Nessa perspectiva, o presente capítulo apresenta uma síntese sobre a problemática da identidade profissional docente, sobre os caminhos e percalços ao longo da vida pessoal e profissional que contribuem para esta construção, configurando-se como um processo em constante movimento, sendo contínuo, mutável e inacabado, considerando que, com o decorrer da carreira, o professor vai se construindo e se identificando com sua profissão.

## **DA FORMAÇÃO INICIAL AO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE**

A escolha pela licenciatura na graduação demanda de vários fatores, principalmente o de querer fazer a diferença na comunidade escolar. Por isso, a escolha de ser professor precisa ser pensada com seriedade, uma vez que a rotina escolar, a influência dos colegas professores, às Políticas Públicas, a família e a realidade na qual a escola está inserida são relevantes para o processo de ser professor. Para Huberman (1992) o desenvolvimento da identidade docente é um processo complexo e não uma série de acontecimentos, podendo este ocorrer de forma natural para alguns, e para outros pode ser acompanhado de momentos de regressões.

Tardif (2002) aponta fontes de aprendizagens no início de carreira, sendo que a primeira vem acompanhada por uma fase crítica, a partir das certezas e dos condicionamentos da experiência prática, de modo que os professores julgam sua formação anterior; a outra aprendizagem se dá a partir da experiência dos outros, dos pares, dos colegas, o que aprende sozinho em sua atividade e o que aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

No entanto, percebe-se que a escolha profissional pela carreira docente está relacionada às características de cunho pessoal e/ou sociocultural. Thurler e Perrenoud (2006) alegam que os motivos que levam à escolha pela licenciatura são variados, inclui desde a vocação humanitária até o trabalho pelo sustento da família. Pensamento que vai de encontro com o de Valle (2006) ao alegar que além da personalidade e méritos pessoais, a escolha profissional também está associada ao ambiente sociocultural do indivíduo.

A formação inicial de professores vem ganhando destaque em discussões sobre a formação de professores, em especial, nas duas últimas décadas. Autores como Martins e Romanowski (2015), Libâneo (2013), Pimenta (2012) e Veiga (1994), têm apontado uma lacuna entre a formação inicial e a prática profissional na educação básica, sendo este um dos fatores relevantes para a falta de formação pedagógica nos cursos de licenciatura (Mallat; Gehrke, 2018). O desafio posto hoje à formação docente, tanto para a educação básica, quanto para as Instituições de Ensino Superior (IES) e na própria legislação, provocam a inserção ou aprofundamento da disciplina de didática em todos os cursos de licenciatura, privilegiando a práxis e as especificidades do processo de ensino aprendizagem (Mallat, 2017).

Nesse sentido, no âmbito Federal, novas políticas de formação inicial vêm sendo implementadas, como uma tentativa de suprir tal lacuna na formação de professores. Dentre os programas de formação de professores, destacam-se neste capítulo o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID (que contempla os 4 primeiros semestres do graduando) e o Programa de Residência Pedagógica - PRP (que contempla graduandos a partir do 5º semestre).

O PIBID tem como finalidade estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e as possibilidades concretas de exercer a docência (Sartori, 2011). Ao confrontar-se com o contexto educacional, percebe-se a estrutura, os avanços e retrocessos que perpassam durante a sua inserção, com isso o futuro professor nota um espaço promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, cujo horizonte seja a melhoria da qualidade do ensino e da relação teoria e prática. Segundo Amaral (2012) mesmo que os objetivos do PIBID estejam voltado para a formação inicial, considera-se que o programa envolva indivíduos engajados em três níveis de formação – formação inicial, formação em serviço e formação de formadores.

Do mesmo modo, Sartori (2011) destaca que o PIBID se constitui em uma das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. Nessa política há a possibilidade de promover ações que possibilitem ao discente formar conceitos a partir de aulas experimentais, situações-problemas e também construções de projetos. O enfoque do programa, ainda, se baseia em um aprendizado junto ao professor da educação básica, no sentido de trabalhar com ele e não para ele, aprendendo com aqueles que já possuem experiências na ação docente (Burchard; Sartori, 2011).

Conhecer diretamente ou através de estudos a realidade escolar e o sistema de ensino, consiste em ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados na instituição, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas, conferir os dizeres de autores e da mídia. Ou seja, as representações e os saberes que se têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os

professores, só acontecem nas escolas reais, através da observação e análise dos contextos, com o olhar de futuros professores.

No que cerne ao PRP, um recorte do próprio edital, explica a funcionalidade deste: “consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2018).

A literatura traz algumas avaliações sobre o programa, Panutti (2015) argumenta que este programa possibilitou aos sujeitos de seu estudo, o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, destacando ainda que, um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente, é proporcionar ao aluno oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Corroborando Soares et al. (2020), trazem em seus resultados a percepção de docentes orientadoras do programa, onde estas observam a desacomodação do graduando a partir da inserção no ambiente escolar, proporcionando a todos a consciência de estarem em processo contínuo de formação. Outro ponto destacado pelos autores é a relação do processo teoria e prática (práxis) e o vínculo que o programa proporciona entre Universidade e Escola Básica. Assim, o discente da licenciatura se sente mais preparado para atuar na escola quando faz parte de políticas de inserção na comunidade escolar. Fato este, que confere agilidade, planejamento, organização, segurança e principalmente vivência de sala de aula, o que para o professor em formação inicial é relevante e significativo.

Portanto, iniciativas como PIBID e RP, influenciam muito na carreira docente, uma vez que a inserção no mundo escolar possibilita a organização, estruturação e planejamento dos docentes já na sua formação inicial. Esse convívio da vida escolar real proporciona ao professor em formação uma visão real, tornando mais efetiva a sua formação.

## **OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA**

A escola geralmente é o primeiro local onde acontece o convívio com diferentes culturas, conhecimento reflexivo, construção do conhecimento crítico e convívio social. É um espaço onde as pessoas passam parte significativa da sua vida, experienciando diferentes relações sociais, desenvolvendo competências e aprendizagens. O objetivo das escolas de ensinar e educar se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão (Libâneo, 2009).

Neste sentido, segundo Ribeiro *et al.* (2012), tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem estar do docente e discente, podendo o ambiente escolar tornar-se um espaço de possibilidades ou de limites, deste modo, o local físico e a organização dos educandários é de grande importância. É um cenário ocupado diariamente para estudos, discussões, debates, reflexões, encontros sociais e de lazer, sendo imprescindível, portanto, que seja um ambiente convidativo, facilitador para o desenvolvimento social, reconhecendo a escola como um lugar que lhes pertence.

Deste modo, a escola não deve ser considerada como um ambiente cercado por grades, paredes, classes e quadros, que abriga discentes, professores e livros, mas sim, deve ser encarada como um local de transformação, de desenvolvimento, de oportunidades de novos saberes e experiências, permitindo o usufruto de seus espaços de forma confortável, segura, interativa e acolhedora.

Conforme Choas (2016), a organização do ambiente escolar, com condições térmicas, luminosas e acústicas adequadas, bem como os recursos disponibilizados a prática pedagógica podem influenciar de diferentes formas na satisfação e no processo de ensino – aprendizagem. Tais fatores podem favorecer o autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidades e, valorizando professores e funcionários que estão diariamente presentes no local, dedicados à educação e desenvolvendo-se profissionalmente, bem como valorizando os alunos que estão em pleno desenvolvimento intelectual, espiritual, social e motor.

Para Beltrame e Moura (2009), o espaço escolar caracteriza-se como elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano, devendo haver harmonia, conexão e interação entre o espaço físico, recursos materiais, atividades pedagógicas e comportamento humano, pois os elementos que compõem o ambiente escolar formam um conjunto inseparável que interfere diretamente nas pessoas que nele estão inseridas. Corroborando, Satyro e Soares (2007) ressaltam que a infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação.

Todavia, a escola faz parte da sociedade e mesmo com fragilidades, há a oportunidade do professor constituir - se enquanto humano. Visto que este não se constitui do nada, e sim ao longo das suas interações no meio do qual trabalha e convive. Por isso Arroyo (2000) ressalta que, nos tornamos humanos na medida em que estabelecemos relações com outros seres humanos levando em conta às condições materiais em que vivemos. Assim, considera-se que a profissão professor é diferenciada, pois quando acaba sua jornada de trabalho, às suas atribuições continuam vinculadas aos seus alunos. Ao longo desse trajeto, é um compromisso do professor conviver e sensibilizar-se, sendo esta a grande magia da tarefa educativa (Hoffmann, 2008).

Rêgo e Rocha (2009), destacam que a educação sempre foi e ainda é a esperança de mudanças e de progresso do ser humano, ao ser adotada com liberdade, favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas. No entanto, simultaneamente a esta perspectiva, Gatti

(2016) relata que nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar às condições de trabalho do professor. O que verifica-se na realidade das práticas pedagógicas das autoras no qual observa-se uma fase marcada por dificuldades, incertezas e ausência de valores humanistas, possibilitando sentimento de insegurança, desvalorização, raiva, medo e tristeza.

De acordo com Moreira (2012), um profissionalismo marcado por colaboração e democracia não progride sem o resgate da autonomia do professor e da escola, bem como não se fortalece sem que se incite, no professor, a interioridade necessária ao exercício da profissão. O desenvolvimento docente em suas atividades de ensino, em suas relações coletivas com outros agentes da escola e da sociedade, envolve uma heterogeneidade de valores, saberes e conhecimentos em relação às disciplinas, bem como aos aspectos pedagógicos envolvidos em sua atividade.

Quanto mais se discute a autonomia docente mais sua ação surge controlada por diversas instâncias, encaminhando a uma diminuição das margens de liberdade e de independência profissional (Nóvoa, 2009). Com isso, Moreira (2012) traz que conhecimentos especializados, autonomia, valorização do professor e a participação em um esforço coletivo de construção de uma escola democrática e de qualidade constituem elementos para se fortalecer o profissionalismo docente. O autor supracitado destaca que, independentemente do nível ou etapa do sistema educacional que atue, o professor, trata-se de um profissional que precisa receber consideração, confiança e apoio de toda a sociedade, principalmente das autoridades educacionais, comunidade escolar, assim como dos demais membros da sociedade.

## **FORMAÇÃO PERMANENTE DO DOCENTE E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Conforme Nóvoa (2009), a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância de projetos educativos na escola, sendo essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Para Oliveira (2017) é necessário estar atento que aperfeiçoamento docente deve ocorrer partindo de suas práticas pedagógicas, sendo este o próprio objeto de capacitação, a partir da reflexão e da problematização da prática cotidiana.

De acordo com Marcelo (2009), é preciso levar em consideração que os professores aprendem de maneira ativa e colaborativa, envolvidos em ações reais de ensino, avaliação, observação e reflexão. Sendo as experiências mais eficazes aquelas baseadas na escola, e que permitem que haja confronto entre conhecimentos prévios e novas experiências, tornando-se indispensável um seguimento adequado para que o processo de mudança se consolide e o professor consiga formar novas teorias e novas práticas pedagógicas. No entanto, conforme o autor supracitado, não existe um único modelo de

formação que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, sendo imprescindível analisar o contexto, suas necessidades emergentes, as crenças e práticas culturais para definir o modelo de formação mais favorável.

Sabe-se que a formação de professores é constituída através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso a importância de investir na pessoa (professor) e dar estatuto ao saber da sua experiência (Nóvoa, 1995). Para Nóvoa (2017), tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. “Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017).

Nesse sentido, Nóvoa (2007) aborda a questão do social e do educativo, destacando que são os próprios professores que têm de encontrar os caminhos, as soluções e assumir as decisões. Isso está dentro do quadro da autonomia da profissão docente e, por isso, destaca que a única maneira de estar na educação é numa perspectiva constante de interrogação, de dúvida, de procura dos melhores caminhos em cada momento. Ainda segundo o autor, ressalta-se que é importante que as escolas passem a consagrar algum tempo àquilo que os homens das sociologias designam por “tarefas de concepção e de inovação”, ou seja, o trabalho de pensar o trabalho. Quando isso não acontece, outros assumem essa tarefa.

Percebe-se que constituir-se professor é necessário o compartilhamento de experiências com seus pares, num sentido de analisar sua ação em sala de aula, realizar uma reflexão sobre sua prática e retornar à escola com um *feedback*<sup>2</sup> de suas atividades, possibilitando assim uma maior segurança da sua atuação docente. Além desse aspecto, destaca-se o fator da identidade profissional em si, no qual, o professor além de compartilhar as experiências, carrega consigo a sua personalidade, ou seja, aquilo que construiu ao longo das suas experiências de vida.

Segundo Nóvoa (2009), quando se discute a identidade profissional docente, deve-se estar atento que o professor é uma pessoa, e que uma pessoa é o professor, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, de modo que os professores ensinam aquilo que são, e que aquilo que são está intrínseco naquilo que ensinam, sendo essencial que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto reflexão e de autoanálise.

Contudo, Tardif e Lessard (2009) ressaltam que a construção da identidade profissional do docente não está vinculada apenas a formação inicial, e sim, a toda esfera social do qual o professor provém e está inserido, pois o trabalho docente é um trabalho de interação de seus pares, alunos,

---

<sup>2</sup> É a forma de comunicação direta do desempenho com a oportunidade de aprimorar e/ou modificar conhecimentos favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional utilizando novas estratégias (Vasconcelos; Albuquerque, 2016).



dirigentes e sociedade em geral, o que interfere diretamente em sua satisfação e disposição para o trabalho.

De acordo com Marcelo (2009), a identidade profissional docente, é a construção do “eu profissional”, que vai se construindo com o ganho de experiências, sabedoria e consciência profissional, de modo que é através da identidade profissional que os docentes se percebem, se definem e definem os outros. Para Silva (2015), a identidade profissional docente é um processo contínuo e subjetivo que possibilita a construção, a desconstrução e a reconstrução, com aspectos tanto individuais como sociais, sendo legitimado a partir da relação de pertencimento ao magistério, estando centrada na imagem e autoimagem social que se tem da profissão.

A identidade profissional docente constitui-se a partir de diversas influências, sendo elas referentes a antecedentes socioeconômicos, experiências com outros professores e com alunos, o tamanho da cidade natal, conselhos recebidos, experiências passadas e aspectos específicos da profissão, como a segurança, o prestígio, condições de trabalho, autonomia e salário (Silva; Mano, 2015).

A identidade profissional docente refere-se a construir um conhecimento pessoal, autoconhecimento, no interior do conhecimento profissional, compreendendo o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (Nóvoa, 2009). Corroborando Caixeta; Sousa e Vivaldi (2015), afirmam que o fazer recíproco em sala de aula está condicionado à atuação do profissional professor e também à sua pessoa, as suas experiências, às suas crenças.

De acordo com Libâneo (2001), a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte da configuração dos cursos de formação contínua, levando em consideração que a sua consolidação e transformação ocorrem no contexto do trabalho docente, ou seja, na escola. Portanto, é preciso atentar-se que o professor se encontra em constante atividade de formação na entidade escolar, pois, a formação permanente é um processo inacabado, contínuo em seu trabalho docente, estando ligado a sua identidade docente e ao seu fazer pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A identidade profissional docente está sempre sofrendo transformações e é constantemente influenciada por aspectos individuais e sociais do dia a dia, bem como pela escola em que leciona, pelas reformas políticas e educacionais e pela valorização profissional, sendo construída, desconstruída e reconstruída sobre aspectos sociais e internos de cada docente.

Quando a organização da escola está em acordo ao que refere-se a infraestrutura; espaços, o apoio da equipe pedagógica em seu amplo sentido, assim como, a autonomia docente sincronizada ao serviço pedagógico colaborativo é visivelmente percebido o impacto positivo no desenvolvimento ensino-aprendizagem. Esses aspectos contribuem para a potencialização do profissional docente e

entende-se que as interações sociais são importantes para o relacionamento humano. Uma boa relação influenciará na ampliação das habilidades cognitivas e de aprendizagem, na qualidade educacional, promovendo satisfação e realização e na criticidade reflexiva e autônoma discente-docente.

Observou-se que a maioria dos docentes buscam constantemente o conhecimento profissional ao longo de suas carreiras, no intuito de sustentar suas formações, melhorar suas práticas e facilitar na tomada de decisões diante das diversas experiências que se apresentam no dia a dia da profissão. Dentre os fatores que influenciam a construção da identidade profissional a formação contínua é a mais relevante pois ela se faz a partir da autonomia docente, de valorização profissional, de escolhas, de envolvimento profissional dentre outros fatores que podem influenciar ou não no “investimento” na profissão, bem como na construção da sua identidade profissional.

Mediante as leituras realizadas para a escrita desse capítulo, entende-se como urgente o reconhecimento da profissão professor e de sua identidade, pois a sua atuação é fundamental por contribuir para a formação dos indivíduos de nossa sociedade, por isso precisa ser valorizado. Dar conta da aprendizagem de crianças e jovens no século XXI não é tarefa fácil, em função das tecnologias digitais, aspectos culturais e socioeconômicos e diferentes especificidades dentro da sala de aula. Nesse contexto, faz-se necessário (re)inventar-se diariamente, assim como, proporcionar formações condizentes com o atual cenário educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral EMRD (2012). Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. *Química Nova na escola*, 34(4), 229-239.
- Beltrame MB, Moura GRS (2009). Edificações escolares: infra- estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. *Travessias*, 3(2): 1-15.
- Borges MC, Aquino OF, Puentes RV (2011). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR*, 11(42), 94-112.
- Brasil. *Edital CAPES 06/2018*. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- Burchard CP, Sartori J (2011). Formação De Professores De Ciências: Refletindo Sobre As Ações Do Pibid Na Escola. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. UFSM-Santa Maria–RS, 31.

- Caixeta JE, Sousa MA, Vivaldi F (2015). Sobre moral, ética e projeto revolucionário: Uma análise à luz da metodologia qualitativa da formação docente. *Investigação, Qualidade em Educação*, 2(1): 319-324.
- Choas MLLS (2016). *Sobre as características do espaço arquitetônico facilitadoras do ensino/aprendizagem na universidade*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília. 409P.
- Gatti BA (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, 1(2): 161-171.
- Hoffmann JML (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Meditação. 184p.
- Huberman M (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 31-61.
- Huberman M (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa AS (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 31-61.
- Libâneo J (2001). *O professor e a construção da sua identidade profissional*. In J. Libâneo (Ed.), *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (pp. 62-71). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo JC (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo JC (2009). As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. Salvador. Jan/Jun.
- Mallat JD, Gehrke M. (2018). Formação inicial de professores e o campo da didática:(re) pensando a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. *Revista Educação e Linguagens*, 7(12).
- Mallat JD (2017). Formação inicial de professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura da Unicentro. In: XIV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25229\\_12107.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25229_12107.pdf)
- Marcelo C (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Autêntica*, 1(1): 109-131.
- Marcelo C (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, 1(8): 7-22.
- Martins P, Romanowski J (2015). *Formação didática dos professores a partir da sistematização coletiva do conhecimento*. In: Miguel M, Ferreira JL (Org.). *Formação de Professores: História, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas*. Curitiba: Ed. Apriss.
- Moreira AFB (2012). Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias*, 13(27): 27- 47.
- Nacarato AM, Varani A, Carvalho V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: Gerardi CMG, Fiorentini D, Pereira EMA (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- Nóvoa AS (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In. Nóvoa AS (Coord). Os professores e a sua formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 15-33.
- Nóvoa, A. (2007). História de vida: perspectivas metodológicas. In.: A. Nóvoa (org.). *Vida de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora
- Nóvoa A (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Editora: Educa. 96p.
- Nóvoa AS (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf).
- Nóvoa AS (2017). Firmar a posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166): 1106-1133.
- Oliveira IBA (2017). *Organização do trabalho pedagógico da educação física e a carreira docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 136f.
- Panutti MP (2015). A relação teoria e prática na Residência Pedagógica. Anais: XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba-PR, 8433-8440. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf).
- Rêgo CCAB, Rocha MNF (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62): 135-152.
- Ribeiro ACS, Soares GL, Vilhena TFP, Munhoz JM, Stefenon VM (2012), Qualidade de vida no ambiente escolar como componente da formação do cidadão: desejos e carências no espaço físico. *Revista Monografias Ambientais*, 8(8): 850-1857.
- Sátyro N, Soares S (2007). A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 à 2005. *Repositório do Conhecimento do IPEA*, 1267: 1-37
- Silva EP (2015). Ser professor e a relação ensino aprendizagem: uma contribuição piagetina. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2015. 253p.
- Silva EP, Mano AMP (2018). Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. *Ensino em Revista*, 25(1): 184-209.
- Soares RG, Vargas VC, Mariano VG & Ruppenthal R. (2020). Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 3(1), 116-131.
- Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif M, Lessard C (2009). O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thurler MG, Perrenoud P (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36(128): 357-375.
- Valle I (2006). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216): 178-187.

Construção da identidade profissional docente: *formação, saberes e experiências*


Vasconcelos VLS, de Albuquerque EA (2016). Feedback e sua contribuição para o desenvolvimento profissional. *Revista Científico*, 16(33), 223-252.

Veiga IP (1994). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.


## Formação e atuação docente: reflexões sobre os saberes docentes mobilizados no século XXI

Recebido em: 18/07/2020

Aceito em: 25/07/2020

 10.46420/9786599120893cap3

Adriana Flávia Neu<sup>1\*</sup> 

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

A formação e a atuação de professores estão diretamente ligadas à criação de sua identidade profissional docente. As marcas dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, que no decorrer do desenvolvimento assumem a condição de profissão, que envolve conhecimento, saberes, implica compromisso, cientificidade, coletividade, competência e comunicabilidade. Essas condições reverberam em forma de potencialidades para o exercício da profissão e na constituição de sua identidade.

Segundo Romanowski (2010), a formação da identidade profissional é de desenvolvimento permanente coletivo, pois as trocas permitem que haja aprendizagem e individual, devido às experiências que são peculiares a cada sujeito, no confronto do velho e do novo, frente aos desafios de cada momento sócio histórico.

Destarte, compreende-se que a formação da identidade docente é ampla e conecta-se de forma que o perfil elaborado desse profissional perpassa por caminhos para além do conhecimento, dentre eles, as habilidades, as competências e os saberes.

Em Pimenta (2012), o saber docente não é formado apenas pela prática, mas também, é nutrida pelas teorias da educação. Dessa forma, entende-se a relevância da teoria na formação dos docentes, pois ela permite diferentes percepções e possibilidades de perspectivas para a compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios.

Esse apontamento de Pimenta (2012) infere, embora não explicitamente, que o autoconhecimento é ferramenta imprescindível para o desenvolvimento profissional, uma vez que,

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Licenciada em Educação Física. Professora de Educação Física da rede Municipal de Faxinal do Soturno/RS e Tupanciretã/RS.

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde. Licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Bacharel em Psicologia. Psicóloga Clínica - INOVAR Centro de Reabilitação de Dependentes Químicos em Tratamento. Santa Maria/RS.

\* Autor de correspondência: [adriananeu09@gmail.com](mailto:adriananeu09@gmail.com)

competências e habilidades provém da busca interior que é feita pela essência do ser e não tem como haver diferentes percepções sem uma autoanálise, pois conforme Maturana e Varela (1995), o conhecimento é construído pela investigação.

O conhecer-se fortalece o reconhecimento das fragilidades e potencialidades, implica em se ver por estes dois polos, desafiando-se constantemente em busca de firmar-se quanto a sua identidade docente, o que corrobora com a ideia de Arroyo (2000), ao mencionar que: ter um ofício representa um fazer qualificado de um coletivo de trabalhadores que possuem identidade, história própria, preparo e formação específica que desenvolve um corpo de saberes e tem um reconhecimento social.

Dessa forma, entende-se que os estudos sobre os saberes docentes cresceram em importância ao decorrer das décadas, “especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais” (Gariglio, 2013). Estes estudos têm ganhado espaço devido à fragilidade da profissão docente e tem como perspectivas descrever a prática docente a partir de pesquisas efetivadas nas salas de aula.

Alguns questionamentos têm sido alvo de pesquisas nas Ciências em Educação e permeiam os estudos sobre a constituição profissional docente. São perguntas como: Que tipo de conhecimento possui os professores? O que ensinar? O que é preciso saber para ensinar? Quais os saberes que estão na base da profissão professor? Como esses saberes são constituídos na base profissional? Como os professores adquirem o conhecimento profissional? Em que contextos? (Pacheco; Flores, 1999; Gauthier et al., 2006; Gariglio, 2013).

Neste sentido, assim como outros profissionais precisam dispor de saberes para exercer sua profissão, o professor, também, predispor-se de saberes ou conhecimentos organizados e delimitados por critérios de profissionalidade (Pacheco; Flores, 1999).

A epistemologia da prática profissional contribuiu para a compreensão sobre como os saberes profissionais são integrados, de fato, nas tarefas dos professores, e “como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas” (Gariglio; Burnier, 2014). Nesta perspectiva, os professores seriam produtores de saberes de todos os tipos e não somente aplicadores de saberes.

O ensino é um ofício universal (Gauthier et al., 2006). Todavia, mesmo sendo um ofício exercido em todas as partes do mundo, ainda se sabe pouco sobre os aspectos inerentes a este ofício. Estes autores, em seu livro “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, identificaram três vieses distintos do ensino a ser concebido. O primeiro viés, denominado “ofício sem saberes”, caracteriza um longo tempo em que os saberes docentes foram resumidos como talento natural dos professores, o que impediu o desenvolvimento de um saber sobre si mesmo. O segundo

viés, foi denominado como “saberes sem ofício”. Foi assim denominado, pois, a formalização do ensino, provocou um certo esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. Acerca destes dois primeiros vieses, os autores explicitam:

É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores (Gauthier et al., 2006).

Ideias preconcebidas sobre o ensino, que convergem para uma espécie de “cegueira conceitual” acerca dele, ainda são disseminadas e defendidas. São elas, de acordo com Gauthier et al. (2006): 1) Basta conhecer o conteúdo; 2) Basta ter talento; 3) Basta ter bom senso; 4) Basta seguir a intuição; 5) Basta ter experiência; e 6) Basta ter cultura. Essas ideias preconcebidas contribuem para a profissão professor permanecer com o status de ofício sem saberes, uma vez que pressupõe que os saberes necessários à docência sejam, unicamente, elementos como a cultura, a experiência, o talento, a intuição, o bom senso, o conhecimento sobre a disciplina. Contrapondo-se a estas ideias, temos também os saberes produzidos pelas faculdades de educação, os quais os autores denominam de “saberes sem ofício” (Gauthier et al., 2006).

E, o terceiro viés, é onde queremos chegar, uma profissionalização do ensino com saberes, denominada pelos autores como “ofício feito de saberes”. Neste viés, os saberes docentes referem-se a um *mix* de saberes, todos eles essenciais para o desenvolvimento da docência. Isto quer dizer que, trata-se de uma concepção em que vários saberes são mobilizados pelo docente para uma situação concreta de ensino. Todos esses saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece durante uma situação de ensino (Gauthier et al., 2006).

Na literatura especializada, vários autores buscaram sistematizar, em categorias, tipos, os saberes necessários à docência. Dentre estes autores, podemos citar Gauthier et al. (2006); Shulman (1986; 1987); Porlán e Rivero (1998); Tardif (2012); Pimenta (2005); Perrenoud (2000); Pacheco e Flores (1999). Para efeitos deste texto, utilizaremos como embasamento teórico, a tipologia de saberes docentes sistematizada por Gauthier et al. (2006).

Os saberes que compõe esse reservatório mencionado acima serão descritos a seguir, tendo como base as proposições de Gauthier et al. (2006). São eles:

- Saberes Disciplinares: os saberes disciplinares são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante a ser ensinado, mesmo não estando envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares.



- Saberes Curriculares: os conhecimentos a respeito dos programas escolares são denominados saberes curriculares. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares.
- Saberes das Ciências da Educação: o conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Os professores adquirem estes saberes ao longo de sua formação profissional e são, também, o que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola.
- Saberes da Tradição Pedagógica: o conjunto de saberes que se referem às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar.
- Saberes Experienciais: os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como o autor se refere ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. Podemos observar os argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão
- Saberes da Ação Pedagógica: são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

Desta forma, e com base no referencial teórico acima, esta pesquisa tem como objetivo identificar os principais elementos apontados por professores como integrantes dos saberes docentes mobilizados durante sua atuação na profissão.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A partir de Minayo (2001) entende-se por metodologia o percurso do pensamento e o exercício da prática na abordagem da realidade. Dessa forma, subentende-se que a metodologia ocupa centralidade nas teorias e refere-se sempre à ela. A metodologia é composta de concepções teóricas de abordagem e técnicas que autorizam a construção da realidade e o potencial criativo do investigador.

Assim, inobstante da abordagem de referência, alguns aspectos são essenciais na pesquisa, como:

(a) o tema investigativo acompanhado de seus objetivos ou as questões do estudo); (b) o planejamento de como conduzirá a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou responder às questões propostas (procedimentos metodológicos); e (c) a relevância do tema de estudo (em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer) (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 1998).

De acordo com isto, nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a constituição dos resultados e discussões. Assim, inicialmente, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa para auxiliar no alcance do objetivo proposto: **Que saberes docentes são mobilizados pelos professores durante sua formação e atuação docente na atualidade?**

Para responder o problema de pesquisa, lançamos mão de pesquisa de caráter qualitativo. Neste tipo de pesquisa é permitido a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo os seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Ela oferece maior liberdade na seleção de tema, interesse. A pesquisa qualitativa tornou-se uma forma aceitável, se não dominante de pesquisa em muitas áreas acadêmicas, sua relevância desafia a qualquer um a chegar a uma definição sucinta (Yin, 2016).

Flick (2009) aponta que esse tipo de pesquisa apresenta aspectos essenciais, como: apropriação dos métodos e teorias; compreensão e ponto de vista dos participantes e sua diversidade; reflexão do pesquisador e da pesquisa; e diferentes abordagens e métodos. Para Esteban (2010), é uma atividade estruturada para a compreensão de fenômenos educativos e sociais, com possibilidades para transformação de práticas e contextos socioeducativos, bem como para a tomada de decisões de um corpo organizado de conhecimentos.

Em Minayo (2006), utiliza-se as pesquisas de natureza qualitativa

[...] no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos.

O que corrobora com Flick (2009) ao dizer que esse tipo de pesquisa tem a perspectiva de versar o mundo exterior, em cenários naturais de pesquisa, buscando entender, descrever e até mesmo explicando fenômenos sociais. Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida com a análise de experiências e da interação sujeitos e/ou grupos, com investigação de documentos dentre outros materiais passíveis de interpretação.

Nesta pesquisa, o emprego dos dados quantitativos será meramente para ilustrar e apresentar os dados com o alcance obtido daquilo que foi aplicado qualitativamente com a pretensão simplesmente de boa análise, ou seja, da qualidade teórica da perspectiva qualitativa (Gatti, 2004).

Como instrumento para coleta de informações, foi utilizado um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, todas de cunho obrigatório, elaborado e aplicado por meio da ferramenta “Formulários” do Google. Nas questões abertas os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem em um rol de alternativas. Esse tipo de questionamento apresenta vantagens e desvantagens. Para Mattar (1994) as vantagens é que estimulam a cooperação, permite melhor análise, deixa o respondente mais à vontade. Exige menor tempo de elaboração, proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos. As desvantagens dão margem à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas já que não há um padrão claro das respostas possíveis; são menos objetivas e mais passíveis de fugir do assunto ao divagar sobre a pergunta. Segundo Gil (2008), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

No questionário elaborado, foram apresentados, inicialmente, os preceitos éticos acerca da pesquisa, informando o respondente sobre os objetivos e os principais riscos da pesquisa, bem como, sobre a preservação da identidade dos participantes. É relevante ressaltar que a fonte para coleta de informações foram professores, atuantes ou não na área de formação em licenciatura.

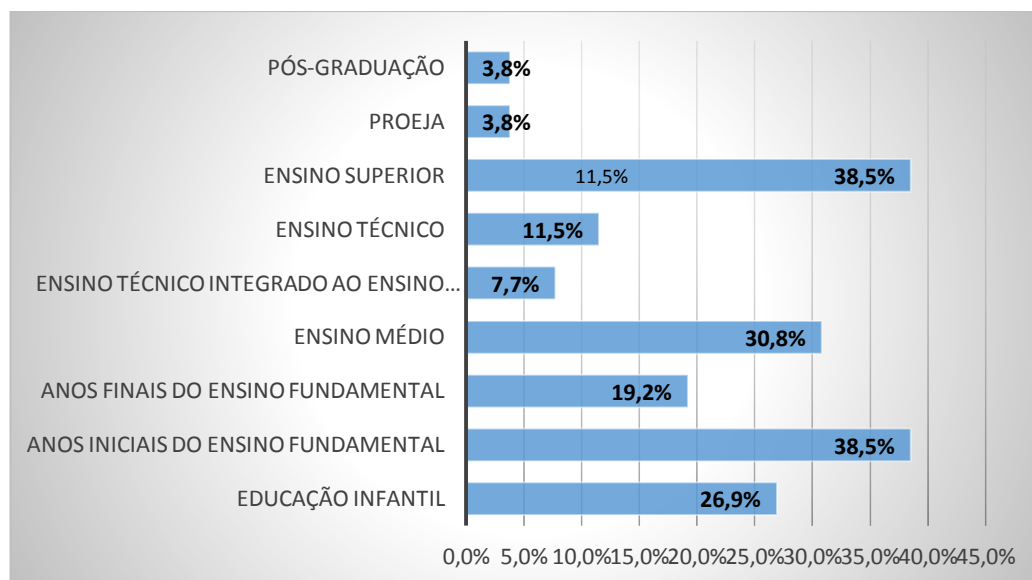
Após o aceite dos respondentes em participar da pesquisa, o questionário seguiu para as questões que permitem contextualizar aspectos da docência desses professores, como por exemplo, redes de ensino, níveis de atuação, disciplinas e tempo de atuação como professor. E, na sequência, foram apresentadas perguntas, abertas e fechadas, acerca dos saberes necessários à docência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

O questionário foi enviado virtualmente e respondido por 26 participantes. Os dados coletados foram analisados a partir das proposições de Gauthier et al. (2006) sobre os saberes necessários à docência. Ressaltamos que a análise realizada não foi pautada nas categorias propriamente ditas, mas sim, nos elementos que as compõem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção são apresentados os principais resultados da pesquisa e a discussão sobre eles. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização sobre o perfil do professor respondente. E, na sequência, são mostrados os elementos apontados pelos professores como relevantes para a prática profissional docente.

Os professores participantes da pesquisa fazem parte das seguintes esferas educacionais: pública (42, 3%), privada (38,5%) e de ambas esferas concomitantemente (19,2%). Assim como é bem distribuída a atuação dos respondentes dentre as esferas educacionais, também temos uma grande diversidade de níveis de ensino contempladas nesta pesquisa, como pode ser conferido na figura a seguir (Figura 1).



**Figura 1.** Distribuição dos níveis de ensino em que atuam/atuaram os professores respondentes da pesquisa. Fonte: As autoras.

Aqui torna-se importante ressaltar que os respondentes puderam marcar mais de uma opção, como também, acrescentar níveis de ensino, caso não tivessem sido contemplados nas opções presentes. A possibilidade de marcar mais de um nível de ensino apresenta-se, principalmente, porque alguns professores, geralmente, atuam em mais de uma etapa de ensino ou já atuaram em etapas diferentes das que atuam no momento.

Como pode ser percebido na Figura 1, os maiores percentuais de atuação profissional de nossos respondentes está nos níveis de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Superior, Ensino Médio, Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Técnico, Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, Proeja e Pós-Graduação, nesta ordem.

Aqui não cabe analisar estes dados porque são apresentados puramente no intuito de traçar o perfil do professor respondente desta pesquisa, auxiliando, de forma indireta, na compreensão dos resultados e análises dos saberes mobilizados por estes professores na docência.

Em relação ao tempo de serviço dos respondentes, este também é bastante diversificado, perfazendo no mínimo 4 meses e no máximo 22 anos de carreira. Entendemos que a diversidade no tempo de carreira não enfraquece esta pesquisa, já que o tempo não é necessariamente o divisor para apontar quem sabe ou tem melhor desempenho. A desenvoltura de cada docente está para além do tempo de sua atuação profissional e sim, para o que é mostrado no cotidiano, a partir de suas experiências e competências.

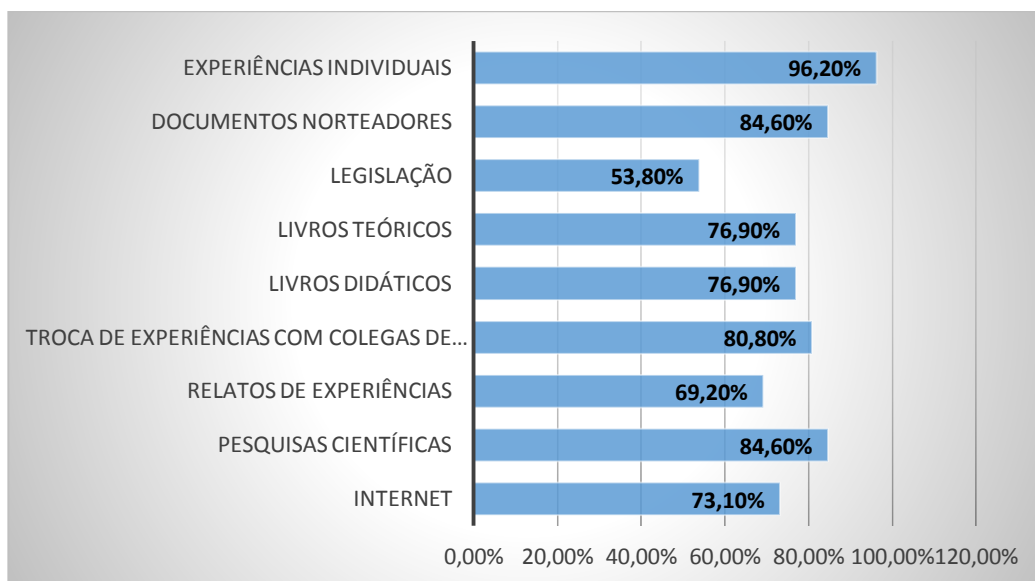
Os saberes disciplinares, de forma muito resumida, referem-se aos conhecimentos relacionados à matéria de ensino. Os professores participantes da pesquisa atuam nas mais variadas disciplinas, ou seja, temos representantes de todas as Grandes Áreas do Conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática). E, todos eles, entendem que o conhecimento acerca da matéria de ensino é muito relevante no momento de ensinar.

Além da matéria de ensino, os respondentes também indicaram outros elementos que consideram importantes para ensinar, como por exemplo, didática, experiência, inovação, aperfeiçoamento contínuo, observação, articulação entre teoria e prática, conhecimento sobre a realidade do aluno e sobre como ele aprende.

Os respondentes também evidenciaram atitudes e valores, que perfazem o campo individual de cada professor, como relevantes à prática docente. Isto é, também evidenciaram elementos que não são saberes necessários à docência, mas sim, características consideradas importantes para a atuação docente, como por exemplo, criatividade, dedicação, resiliência, empatia, escuta sensível, paixão pela profissão e responsabilidade. Estas características por si só, não garantem a excelência no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, podem interferir nos resultados do processo.

Quando questionados sobre a fonte em que busca os conhecimentos necessários para sua atuação docente, podemos perceber que os professores buscam diversas fontes, sendo que 96,2% buscam elementos a partir de sua própria prática e, 53,8% buscam base na legislação. Além destes percentuais (máximo e mínimo) apresentados, podemos encontrar ainda outras fontes conforme pode ser observado na figura a seguir (Figura 2).

Percebemos que os respondentes mobilizam saberes de diversas fontes para sua atuação docente. Pesquisas científicas, relatos de experiências, troca de experiências entre colegas de profissão, livros didáticos (Saberes da Ação Pedagógica), sua experiência com a docência (Saberes Experienciais), legislação (Saberes das Ciências da Educação) e documentos norteadores (Saberes Curriculares) são alguns exemplos elencados pelos respondentes.



**Figura 2.** Fonte dos conhecimentos necessários à docência, de acordo com os respondentes. Fonte: As autoras.

Quando indagados sobre o embasamento da realização da programação curricular das suas aulas, as respostas também foram bem variadas. Alguns professores se baseiam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento norteador para a Educação Básica brasileira. Há ressalvas de um respondente sobre este documento, alegando falhas na composição do mesmo acerca dos conteúdos programáticos para a Educação Física escolar e, por isso, não segue o documento a rigor.

Além da BNCC, cada estado possui um Referencial Curricular, elaborado em consonância com o documento anterior e que também é utilizado pelos professores na hora de realizar suas programações curriculares. Do mesmo modo, em documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (tanto da Educação Infantil quanto Educação Básica) e documentos elaborados pela própria instituição como o Projeto Político Pedagógico (PPP), ementas e propostas pedagógicas dos cursos (no Ensino Superior).

Outros embasamentos citados referem-se à livros didáticos, materiais disponibilizados na internet, capacitações, principais teorias da área específica, própria prática, contextualização da realidade e diagnóstico dos conhecimentos dos alunos. Aqui, de acordo com as respostas, percebe-se que as experiências da própria prática possuem muito destaque, ou seja, os saberes experienciais marcam presença forte nesta pesquisa.

No que tange aos Saberes das Ciências da Educação, a maioria dos respondentes pontuou a falta de relação entre teoria e prática que assola a maioria dos cursos de licenciatura e formação pedagógica. Sugerem que é necessário uma melhoria nas relações entre teoria e prática e que políticas públicas de incentivo à formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP), são alternativas para suprir tais demandas.

Certa parte dos cursos de formação também tem mantido uma formação mais tradicional, que deve ser superada, uma vez que os avanços tecnológicos, principalmente neste momento de pandemia mundial, tem crescido cada vez mais. Assim, é preciso modificar os sistemas de ensino e formação, lançando mão da tecnologia para contribuir com a prática do professor. Para tal, conseqüentemente, será necessário formação continuada para professores em serviço, seja de educação básica, ensino técnico ou ensino superior.

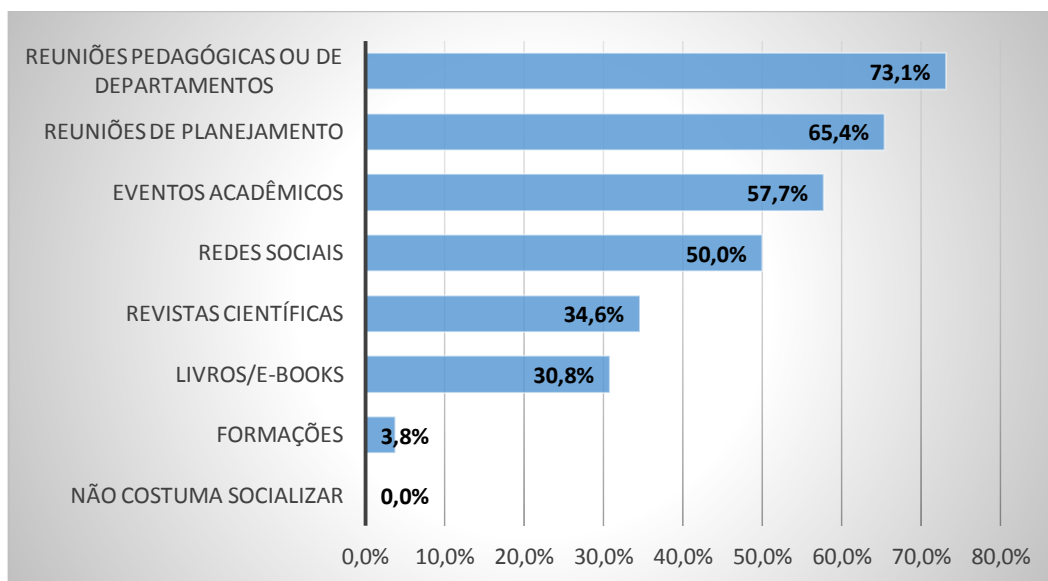
A desvalorização do profissional de educação também foi um dos elementos bastante evidenciado, principalmente pelos respondentes atuantes na educação básica, seja ela pública ou privada. Esta desvalorização afeta, conseqüentemente, na motivação do professor e no comportamento do quadro docente dentro do ambiente escolar.

Em relação aos Saberes da Tradição Pedagógica, os respondentes evidenciaram alguns elementos que incorporaram em sua prática docente, advindas de sua experiência enquanto alunos. São eles: didática, metodologia de ensino e aprendizagem, recursos educacionais (tecnológicos ou não), sensibilidade de escuta, humildade, forma de se expressar perante a turma, empatia, responsabilidade, dedicação, assiduidade, pontualidade e, uma das mais pontuadas, a inspiração no modelo de professor a não ser seguido, na intenção de fazer diferente.

Os saberes experienciais são construídos pelos professores por meio de um processo individual de aprendizagem da profissão. Em certos momentos deste texto já trouxemos elementos que apontam para os saberes experienciais. Agora, a indicação é para os recursos e metodologias de ensino e aprendizagem que são ou foram utilizados por estes professores durante sua atuação docente.

Então, elencados em ordem decrescente de utilização, os recursos e metodologias de ensino e aprendizagem utilizados foram: pesquisas relacionadas ao tema (26 respondentes), aulas expositivas e argumentativas (22), jogos educacionais (21), salas de reuniões virtuais (16), Google Sala de Aula (10), websites (9), blogs (3), vídeos (3), webquest (2), whatsapp (1), livros digitais (1), músicas (1), softwares (1), filmes (1) fotografias (1), festivais (1) e aulas práticas (1). Percebemos que há uma grande variedade de recursos diferenciados que estão sendo utilizados pelos professores. Além disso, podemos inferir que eles se mantêm em busca contínua pelo saber relacionado à sua matéria de ensino, já que todos realizam pesquisas relacionados ao seu tema de atuação.

Os Saberes da Ação Pedagógica são os saberes experienciais dos professores após terem se tornado públicos e validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. Deste modo, questionamos os respondentes acerca dos locais de socialização dos conhecimentos adquiridos durante sua atuação docente. As respostas são apresentadas na figura a seguir (Figura 3).



**Figura 3.** Locais de socialização dos conhecimentos adquiridos durante a atuação docente. Fonte: As autoras.

De acordo com os dados recém apresentados, percebemos que os professores buscam socializar seus conhecimentos, seja por meio de pesquisas científicas, constituindo de fato os Saberes da Ação Pedagógica, ou em ambientes mais informais, como por exemplo, reuniões pedagógicas ou de planejamento e redes sociais. Entendemos ser bastante relevante a socialização dos conhecimentos advindos da prática docente, pois pode auxiliar outros profissionais a superar possíveis dificuldades, como também, inspirar novas práticas.

Para finalizar, tanto o questionário quanto o nosso texto, perguntamos aos professores como percebem a profissão professor no século XXI e que avanços ainda precisam ser feitos. Os dados sobre este questionamento são sintetizados na tabela a seguir:

As respostas mostram a dura realidade da nossa educação brasileira e também nos apontam direções para o que podemos melhorar. Mais uma vez, a desvalorização profissional do docente é trazida à tona e bastante pontuada, assim como a necessidade de atualização constante e maior investimento.

Como principais avanços temos, novamente, a questão da valorização profissional que todos anseiam. Também há questões voltadas a inserção de novas tecnologias educacionais e formação contínua desse profissional para a utilização destas. E, a indefinição do funcionamento das Instituições de Ensino pós-pandemia, visto que há esperanças que a educação avance, porém ainda não se sabe a direção.



**Tabela 1.** Percepções sobre a educação atual e avanços necessários na educação.

Percepções	Avanços
Profissão linda, mas sem respeito e valorização.	Professores mais tecnológicos, criativos e dinâmicos.
Profissão defasada em que acreditam que tudo inicia por ela, mas não investem nela.	Habilidades e conhecimentos sobre as tecnologias educacionais.
Falta de investimento em formação tecnológica.	Não desistir de lutar por valorização e reconhecimento profissional.
Prática com muitos enfrentamentos (dificuldades).	Atualização da prática docente e capacitação, ambas contínuas.
Pouco reconhecimento da profissão.	Maior investimento em formação tecnológica.
Pouco tempo destinado para estudos e planejamento.	Maior estabilidade profissional.
Falta de estrutura e de materiais para melhor qualidade do ensino.	Valorização, segurança e assistência.
Profissão pouco valorizada na sociedade, e que exige muito tanto física quanto mentalmente.	Processo de aprendizagem ser agenda sempre.
Desafiadora, exigindo atualização constante do profissional perante às tecnologias educacionais.	Mudança do sistema educacional como um todo, devido à pandemia mundial de Covid-19.
Maioria dos professores buscam atualização por conta própria.	Alteração do papel do professor para a mediação.
Professor e escola ainda muito reféns das exigências dos pais.	Discutir e avaliar o cenário mundial que emergirá pós-pandemia.
Professores ainda inseguros de suas práticas por falta de embasamento teórico e também sobrecarregados devido à diferentes papéis assumidos.	Compreender melhor quais são as competências e conteúdos que precisarão ser desenvolvidos nos próximos anos pós-pandemia.
Evoluções em relação ao uso das tecnologias na educação.	

Fonte: As autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos propomos a tentar responder o seguinte problema de pesquisa: **Que saberes docentes são mobilizados pelos professores durante sua formação e atuação docente na atualidade?**

A partir das perguntas elaboradas conseguimos perceber que os professores participantes da pesquisa mobilizam saberes provenientes de todas as categorias elencadas por Gauthier et al (2006), a saber: Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares, Saberes das Ciências da Educação, Saberes da Tradição Pedagógica, Saberes Experienciais e Saberes da Ação Pedagógica. Embora, os saberes experienciais tenham sido mais fortemente evidenciados ao longo de toda a pesquisa pelos respondentes.

Devemos acompanhar os avanços educacionais e compreender os elementos que constituem a profissão professor. Neste sentido, a educação como um todo e os estudos e pesquisas sobre os saberes docentes ainda precisam avançar mais, principalmente para o fortalecimento da profissionalidade do ensino e para alcançarmos o status de “ofício feito de saberes”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alves-Mazzotti AJ, Gewandsznajder F (1998). *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo/BR: Pioneira Editora. 203p.
- Arroyo MG (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 6 ed. Petrópolis: Vozes. 252p.
- Esteban MPS (2010). *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre/BR: Artmed. 268p.
- Flick U (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre/BR: Artmed. Tradução de Joice Elias Costa. [Obra Original: Qualitative Sozialforschung. Hamburg/GER: Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck, 1995, 2002, 2007]. 408p.
- Gariglio JA (2013). *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí/BR: Ed. Unijuí. (Coleção Educação Física). 264p.
- Gariglio JA, Burnier SL (2014). Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de pesquisa*. 44(154): 934-959.
- Gatti BA (2004). Estudos quantitativos em educação. São Paulo: *Educação e Pesquisa*. 30(1): 11-30.
- Gauthier C, Martineau S, Desbiens J-F, Malo A, Simard D (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 2.ed. Ijuí/BR: Unijuí: (Coleção “Fronteiras da Educação”). [Obra original: Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Laval/FRA: Les Presses de l'Université Laval. 457p.
- Gil AC (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. Editora Atlas: São Paulo. 248p.
- Mattar FN (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. 2ª ed. Atlas, São Paulo. 504p.


- Maturana H, Varela F (1995). *A árvore do conhecimento: as fases biológicas do conhecimento*. Editorial Psy: São Paulo. 288p.
- Minayo MCS (org.) (2001). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes. 80p.
- Minayo MCS (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9a ed. São Paulo: Hucitec. 416p.
- Pacheco JÁ, Flores MA (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto/PT: Porto. (Coleção “Escola e Saberes”). 224p.
- Perrenoud P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed. 192p.
- Pimenta SG (org.) (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. 60p.
- Pimenta SG (2012). *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. 11 ed. Cortez: São Paulo. 224p.
- Porlán R, Rivero A (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla/ES: Díada. (Colección “Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos”). 144p.
- Romanowski JP (2010). *Formação e profissionalização docente*. 4.ed.rev. Editora: Ibpex, Curitiba. 214p.
- Shulman LS (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. New York/EUA: *Educational Researcher*. 15(2): 4-14.
- Shulman LS (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Massachusetts/EUA: *Harvard Educational Review*. 57(1): 1-21.
- Tardif M (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis/BR: Vozes. 325p.
- Yin RK. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Ed. Penso, Porto Alegre. 313p.

# A Ginástica Para Todos e sua resignificação na educação física escolar: uma proposta aplicada como unidade didática

Recebido em: 10/07/2020


Aceito em: 14/07/2020

 10.46420/9786599120893cap4

Maloá de Fátima Francisco <sup>1\*</sup> 

Rubens Venditti Júnior <sup>2</sup> 

Yara Aparecida Couto <sup>3</sup> 

Osmar Moreira de Souza Júnior <sup>4</sup> 

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo intencionamos refletir sobre a resignificação da Ginástica Para Todos no âmbito escolar, analisando o seu significado nas aulas Educação Física e delineando as suas possibilidades de desenvolvimento enquanto conteúdo curricular.

O termo Ginástica Para Todos (GPT) é a nomenclatura atual da Ginástica Geral (GG), que foi proposta pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), em 2007. A alteração tem o propósito de facilitar a compreensão da modalidade e deixar claro que todos podem praticá-la. Na FIG ela é reconhecida como uma modalidade de Ginástica com regulamento próprio e que propõe seus objetivos e funções junto aos praticantes de todo o mundo.

Devemos considerar a GPT como a base das demais Ginásticas, ou seja, uma mescla de todos os tipos de Ginástica, porém, orientada para o lazer, não para a competição, e inserida em um contexto mais educacional de participação. É a modalidade que melhor se adapta ao currículo escolar por ter uma base gímnica, não possuir divisão por idade, sexo ou habilidade, além de não ser competitiva e integrar várias manifestações corporais como jogos e danças.

Uma modalidade bastante abrangente, fundamentada nas atividades ginásticas, valendo-se de variadas manifestações, como danças, expressões folclóricas e jogos, expressos por meio de

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Tapiratiba, Bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF, núcleo Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, DEFM – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Departamento de Educação Física, FC - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE-FC), Departamento de Educação Física (DEF- UNESP Bauru).

<sup>3</sup> Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, DEFMH – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>4</sup> Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, DEFMH – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, São Paulo, Brasil.

\* Autor de correspondência: efmaloa@yahoo.com.br

atividades livres e criativas. Tem como objetivo central promover o lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva, com respeito às individualidades, em busca da auto superação pessoal, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática, seja quanto às possibilidades de execução, sexo ou idade, ou ainda quanto à utilização de elementos materiais, musicais e coreográficos, preocupando-se em apresentar, neste contexto, aspectos da cultura nacional, sempre sem fins competitivos (Toledo et al. 2016).

A GPT tem, em sua estrutura, algumas características de outras modalidades da Ginástica. Permite adaptação, combinação ou até mesmo recriação de movimentos e elementos de outras modalidades. Nessa perspectiva, compreendemos que na GPT existem múltiplas possibilidades de expressões que facilitam a sua apropriação como conteúdo da cultura corporal do movimento e que permite contribuir na Formação Humana Integral, dependendo da metodologia utilizada para desenvolvê-la. Além disso, esta modalidade, por não ser competitiva, preza a prática pelo prazer. Segundo Tsukamoto, Toledo e Gouveia in Nunomura, Tsukamoto (2009) alguns fundamentos a serem observados na proposta da GPT, são estes:

- ✓ Base gímnica: ensino de elementos gímnicos;
- ✓ Criatividade: por meio da diversidade de materiais e propostas de composições coreográficas;
- ✓ Inserção de elementos da cultura: releitura de jogos, brincadeiras e outros elementos da cultura corporal do movimento;
- ✓ Formação humana: cooperação, respeito, afetividade, criticidade, liberdade e autonomia;
- ✓ Prazer pela prática: perspectiva lúdica sem exigências técnicas demasiadas;

Iniciaremos a discussão situando a Ginástica Para Todos na Educação Física Escolar para, num segundo momento, aprofundar as questões relativas ao seu ensino delineando assim, uma proposta de Unidade Didática.

## **A GINÁSTICA PARA TODOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Na Educação Física Escolar, a GPT propicia ir muito além de ensinar métodos ginásticos, mas saber compreender seus fundamentos para que os alunos consigam encontrar os próprios significados desse conteúdo para suas vidas. Aprender Ginástica na escola significa:

Estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, aprender as inúmeras interpretações da Ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica (Ayoub, 2013).

Somente conseguiremos dar significado à Ginástica, quando proporcionarmos diferentes experiências motrizes e desafios que contribuam, não só para a evolução motora, mas para a Formação Humana do aluno. Uma formação em que o sujeito conheça seu próprio corpo e as diversas

manifestações gímnicas possíveis, bem como seja capaz de recriar e buscar novos significados através de novas descobertas e vivências da linguagem corporal.

Diretamente relacionado à GPT, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização dos objetos de conhecimento da Ginástica está em conformidade com a sua classificação e diversidade dessas práticas.

A Ginástica Geral, também conhecida como Ginástica Para Todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (Brasil, 2018).

Segundo Tsukamoto et.al in Nunomura, Tsukamoto (2009), o ensino da Ginástica na escola deve se estruturar a partir de uma base comum formada por elementos constitutivos a todas as manifestações gímnicas com amplas experiências e vivências. Uma das principais características dos elementos constitutivos da Ginástica é a sua amplitude de ações, o que favorece o seu desenvolvimento. No entanto, é preciso que o professor utilize uma metodologia que favoreça a construção do conhecimento de forma que o conteúdo não seja algo apenas procedimental, fazer sem compreender seu significado. Os elementos constitutivos que podem ser encontrados em todas as Ginásticas são apresentados na Figura 1.

O ensino deve estar embasado em uma metodologia que considera o ambiente de ação para ofertar mais benefícios aos alunos. Importante ressaltar nessa variável que sua efetividade em determinado contexto não garante aplicabilidade em outro, pois cada escola se insere em um universo sociocultural diferenciado. As metodologias revelam a necessidade premente de uma reconfiguração metodológica que dialogue, de fato, com o pressuposto da GPT enquanto conteúdo curricular.

Para Ayoub (2003) é preciso relacionar a GPT com metodologias e conteúdos que proporcionem ao aluno o conhecimento geral da Ginástica, para que ele seja capaz de compreender, vivenciar e refletir acerca dos elementos construídos e reproduzidos atingindo seu desenvolvimento de forma integral. Em conjunto com a metodologia são necessárias estratégias de ensino que possibilitem um melhor desenvolvimento dos conteúdos. Para Betti e Zuliani (2002) a Educação Física possui uma tradição técnico-pedagógica de pelo menos um século e meio em estratégias de ensino.



Figura 1. Elementos constitutivos da Ginástica. Fonte: Souza (1997)

Entre as citadas pelos autores estão: os jogos (sejam eles de competição, cooperação, mímica ou expressão); as seqüências pedagógicas (demonstração, exercícios em duplas, trios, grupos, com e sem material); aulas com música. Segundo os autores, a esse conjunto devem somar-se outras estratégias como: discussões sobre temas da atualidade ligados à cultura corporal de movimento; leitura de textos; discussão em grupo; uso de vídeo/TV.

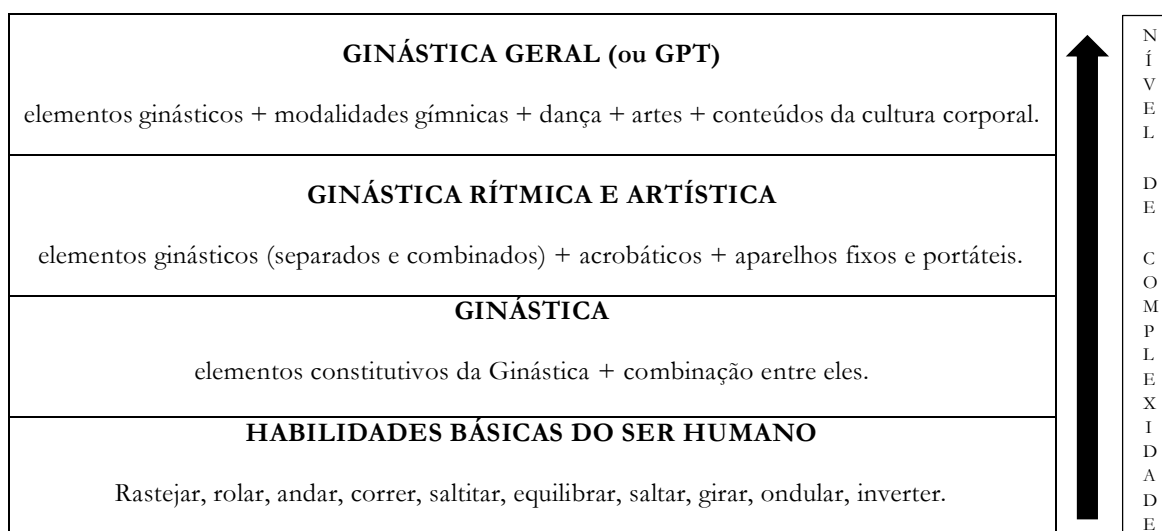


Figura 2. Hierarquia para o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais na Ginástica Escolar. Fonte: Toledo (1999).

Definidas metodologia e estratégia, é necessário um planejamento para a efetiva aplicação do conteúdo. Toledo (1999) indica uma hierarquia pedagógica para iniciar o trabalho com a Ginástica Escolar que segue uma ordem do simples para o complexo, dos movimentos menores para os maiores.

A primeira fase refere-se à vivência e experimentação das habilidades motoras básicas do ser humano, que, de forma natural, deve experimentar o rolar, o andar e o saltar em suas variadas formas. Na segunda fase se desenvolvem todas as variações possíveis destes movimentos básicos, inserindo aqui os conhecimentos da Ginástica, por exemplo, os diversos tipos de saltos, equilíbrios, rolamentos, como também as combinações entre eles. Na terceira fase, ocorre a ligação destes elementos com os aparelhos da Ginástica Rítmica (GR) e da Ginástica Artística (GA) que foram escolhidas, segundo a autora, por serem modalidades mais adequadas ao ambiente escolar. Mediante a dificuldade de adquirir aparelhos para estas modalidades, os mesmos podem ser recicláveis, construídos de maneira alternativa, utilizando materiais como caixas, garrafas, latas, cabos de vassoura, pneus, entre outros.

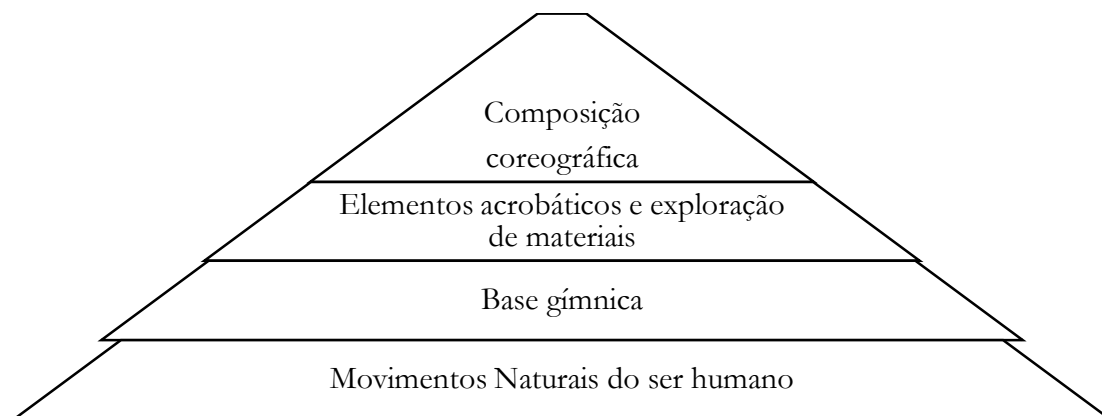
Na última fase estão os elementos constitutivos da Ginástica Geral, atualmente intitulada GPT. Compreendemos aqui os elementos gímnicos combinados às modalidades gímnicas contempladas; com as danças como elementos da cultura local, regional, nacional, internacional das artes e dos conteúdos da cultura corporal do movimento. Notamos que há realmente um aumento de complexidade, uma união das aprendizagens desenvolvidas, tornando a GPT um conteúdo versátil e muito adequado ao ambiente escolar.

Podemos dizer, com base em Toledo (1999), que essa hierarquia se refere não somente aos procedimentos, tendo em vista que os conceitos e atitudes acontecem ao mesmo tempo, não sendo possível trabalhar uma dimensão isoladamente, ou seja, elencamos os elementos constitutivos da Ginástica, as modalidades gímnicas, as danças, as artes, os conteúdos corporais, conceituando e dando exemplos de suas variações e, então, tratamos da execução destes fatores através de uma aprendizagem significativa que contempla também as funções cognitivas, afetivas e de conduta.

### **PROPOSTA DIDÁTICA DE GPT COMO CONTEÚDO NA EF ESCOLAR**

Inspirada em Toledo (1999) pensamos em uma Pirâmide Didática que atendesse aos princípios e fundamentos da GPT na Educação Física Escolar (Figura 3).





**Figura 3.** Pirâmide Didática. Fonte: Francisco (2020).

Trata-se de uma ressignificação na forma de compreender e desenvolver a GPT, um processo composto por vários níveis de desenvolvimento interligados. A base da pirâmide tem o mesmo intuito de desenvolver os movimentos naturais do ser humano, bem como oportunizar a vivência daquilo que o aluno naturalmente sabe fazer como: andar, saltar, rolar, entre outros.

No segundo nível, apresentamos a base gímnica que contempla os movimentos construídos da Ginástica que vem a ser segundo Souza (1997) um elemento natural aperfeiçoado durante o tempo através de estudos para alcançar um objetivo proposto de acordo com seu contexto escolar.

No terceiro nível da pirâmide, utilizamos os elementos gímnicos combinados e a exploração de materiais, que segundo Souza (1997), uma das características principais da Ginástica é a enorme variedade de aparelhos de pequeno, médio e grande porte que podem ser utilizados, sendo estes: oficiais, adaptados ou alternativos. No último nível, está a composição coreográfica, e isso não significa que ela é a mais importante. A composição coreográfica não pode ser considerada somente como resultado do trabalho, mas como parte de todo o processo construído.

Assim, para ocorrer a composição coreográfica, é necessário que todo o processo de desenvolvimento da Ginástica seja vivenciado nas suas específicas e diversas perspectivas. A coreografia faz parte do caráter demonstrativo da GPT, sendo parte do processo e não o objetivo final. Com base no contexto acima apresentado e em literaturas que abrangem propostas para o ensino da GPT na escola, elaboramos uma Unidade Didática que será explicitada a seguir.

### **UNIDADE DIDÁTICA APLICADA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES**

A Unidade Didática de GPT foi elaborada e pensada no âmbito escolar, sendo assim, buscamos vivências e conhecimentos da GPT em que a motivação e o prazer sejam sentidos ao realizar os exercícios, permitindo criar, confiar, cooperar, bem como experimentar aprendizados a partir da base de movimentação gímnica.

Nessa perspectiva, procuramos trazer a compreensão da GPT juntamente com outros temas da cultura corporal, a saber: as danças; os jogos e as brincadeiras. Todos embasados nas três dimensões: conceitual (o que se deve saber); procedimental (o que se deve saber fazer) e atitudinal (como se deve ser) de forma integrada e não isolada. Utilizamos como embasamento a Pirâmide Didática, com o intuito de termos uma organização lógica que pudesse servir de fio condutor para o ensino da GPT em que ela se iniciasse do simples para o complexo. A estrutura da Unidade Didática se encontra resumida na Tabela 1, apresentada a seguir:

**Tabela 1.** Pirâmide Didática.

<b>AULA</b>	<b>Unidade temática</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
1	Ginástica para Todos e Movimentos naturais do ser humano;	Compreender o que é Ginástica para Todos; Experimentação dos movimentos naturais do ser humano; Relacionar os movimentos naturais do ser humano com a sua realidade;	O que é Ginástica para Todos?  O que são movimentos naturais do ser humano?  Quais são os movimentos naturais do ser humano?  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
2	Movimentos naturais e base gímnica;	Vivenciar movimentos da Ginástica natural e os movimentos construídos da Ginástica;	Movimentos naturais do ser humano;  O que é salto e quais saltos os alunos conhecem?  Posições de equilíbrio;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
3	Movimentos naturais do ser humano e base gímnica;	Experimentar movimentos naturais e a base gímnica; Dialogar sobre os movimentos naturais e base gímnica;	Atividades rítmicas e expressivas;  Elementos gímnicos rolar, saltar, roda ou estrela, equilíbrio;  Movimentos da Ginástica (roda e rolamento) e procedimentos de segurança para realiza – lós;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
4	Base gímnica e elementos acrobáticos;	Experimentar movimentos gímnicos;	Salto em altura;  Rolamentos para frente e para trás, roda, parada de mão;

		Compreender as diferenças físicas e de habilidades existentes no grupo sendo capaz de organizar um trabalho cooperativo;	Como são os equilíbrios em grupos: o nome que cada componente recebe e suas características;  A importância de cooperar e respeitar as diferenças físicas e de habilidades existentes no grupo;  Equilíbrio em grupos – formação das pirâmides;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
5	Exploração de materiais, Ginástica Rítmica;	Experimentar a exploração de materiais; Vivenciar a combinação de movimentos naturais e da base gímnica com o uso de materiais; Compreender a Ginástica Rítmica;	Exploração livre de materiais grandes e pequenos;  O que é Ginástica Rítmica e os materiais utilizados;  Apresentação dos movimentos da fita;  Junção dos movimentos naturais do ser humano e da base gímnica com os materiais de forma livre;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas
6	Ginástica Acrobática (origem e movimentos)	Compreender a Ginástica Acrobática;  Experimentar os elementos acrobáticos;	Elementos acrobáticos;  Equilíbrio em duplas. Em grandes grupos com formação de pirâmides e outros equilíbrios;  O que é Ginástica Acrobática?
7	Método Laban <sup>5</sup> : planos, níveis e tempo de movimento;	Compreender e experimentar os planos, níveis e tempo de movimento do método Laban;	Planos de movimento, direção, níveis e tempo de Laban;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;

<sup>5</sup> O Método Laban consiste na observação e consequente descrição do movimento humano. O ser humano se movimenta para satisfazer alguma necessidade. Apresenta quatro fatores de movimento: espaço, tempo, peso e fluência. Para Bortoletto in Souza (2008), o Método Laban contribui para o ensino da Ginástica por discutir a qualidade dos movimentos, um movimento com forma e significado.

8	Conceito de Ginástica Para Todos e elaboração coreográfica;	Compreender as diferenças entre Ginásticas Artística, Rítmica e Acrobática;  Experimentar os movimentos dessas Ginásticas e elaborar coletivamente uma coreografia combinando diferentes Ginásticas;	Conceito de Ginástica Para Todos, Ginástica Artística, Rítmica e Acrobática;  Movimentos das Ginásticas;  Elaboração da composição coreográfica;
9	Composição coreográfica;	Compreender a relação da música com a Ginástica Para Todos;  Elaborar coletivamente uma coreografia combinando diferentes movimentos gímnicos;	Apresentação de vários estilos musicais para a escolha dos alunos;  Composição coreográfica;
10	Composição coreográfica;	Organizar coletivamente uma coreografia combinando diferentes Ginásticas;	Composição coreográfica;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
11	Composição coreográfica;	Organizar coletivamente uma coreografia combinando diferentes Ginásticas;	Composição coreográfica;  Diálogo sobre as facilidades e dificuldades encontradas;
12	Apresentação coreográfica;	Protagonismo do aluno;	Apresentação das composições coreográficas;
13	Afinal o que é GPT?	Expressar a compreensão de forma escrita, verbal e por identificação de figuras o significado das diferentes Ginásticas e da Ginástica Para Todos;	Diálogo com os alunos sobre a apresentação, os movimentos gímnicos realizados, os sentimentos durante a montagem e a apresentação;  O que é GPT;  Comparar a compreensão do conceito de GPT obtido na primeira aula com o conceito dessa última aula

Fonte: Francisco (2020).

Com base na Unidade Didática apresentada neste capítulo, foram desenvolvidos treze planos de aula, aplicados em treze encontros durante os meses de maio e junho de 2019, nas aulas

de Educação Física, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com dezoito alunos, de uma escola pública Municipal no Interior de São Paulo.

No decorrer dos planos de aula procuramos desenvolver a GPT como conteúdo de ensino da Educação Física Escolar, ao lado de outros temas da cultura corporal. A partir desse entendimento, ressignificamos a Ginástica na escola numa perspectiva lúdica, criativa, participativa e cooperativa.

Os procedimentos pedagógicos vivenciados nas aulas foram baseados nos Movimentos Naturais do ser humano, na Base Gímica, na Exploração de materiais e elementos acrobáticos, na Composição Coreográfica. Selecionamos estes procedimentos levando em conta os níveis da pirâmide que permitiram o desenvolvimento da GPT do simples para o complexo, além de sua relevância quanto a possibilidade de adequação à realidade das escolas brasileiras.

Sob essa ótica, procuramos desenvolvê-los por meio de estratégias que não necessitassem de espaço e recursos materiais sofisticados. Optamos pelas estratégias citadas por Betti e Zuliani (2002), que foram assim elencadas: os jogos sejam eles de competição, cooperação, mímica ou expressão; as sequências pedagógicas de demonstração com exercícios em duplas, trios, grupos, com e sem material; aulas com música, leitura de textos; discussão em grupo; uso de vídeo/TV.

Durante todo o processo de intervenção da proposta, foi possível compartilhar diversas experiências, revelar conquistas e dificuldades para a GPT na escola. De início os alunos não ficaram muito animados com a proposta, mas as amostras de vídeos, figuras, músicas e brincadeiras contribuíram para que os alunos fossem imersos no mundo da GPT, isso reforça a importância de tratarmos os conteúdos da Educação Física em suas várias perspectivas.

No decorrer das aulas o interesse dos alunos foi aumentando, sendo que os mesmos quiseram inclusive apresentar suas composições coreográficas, parte dos planos de aula, para toda a escola. Constatamos ainda que inúmeras questões relativas à Formação Humana, discutidas ao longo de todo o processo, foram incorporadas pelos alunos, isso foi verificado através de observações das aulas e nas rodas de conversa.

É importante ressaltar que, em nenhum momento, a finalidade deste capítulo foi convencer o leitor de que a GPT é a solução para o ensino do conteúdo Ginástica na EFE, mas revelar seu potencial educativo e formativo, passível de ser desenvolvido em diferentes realidades.

No entanto, não temos dúvidas desse potencial da Ginástica Para Todos no desenvolvimento da motricidade e Formação Humana através de um ambiente dinâmico, diverso, integrativo, criativo, coletivo e propositivo na Educação Física Escolar. O reconhecimento da GPT como conteúdo da Educação Física Escolar não é uma tarefa fácil e muito menos simples, mas, sem dúvida nenhuma, essencial para a cultura corporal de movimento.



## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – (CAPES) – Brasil. Aprovado pelo Comitê de ética em pesquisas em seres humanos do DEFMH da Universidade Federal de São Carlos e cadastrado na Plataforma Brasil sob o número 10920919.9.0000.5504.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayoub E (2003). *Ginástica Geral e Educação Física escolar*. 1ª ed. Editora da Unicamp, Campinas, SP. 136p.
- Ayoub E (2013). *Ginástica geral e educação física escolar*. 3ª ed. Editora da Unicamp, Campinas, SP. 141p
- Betti M, Zuliani LR (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. Vol. 1, Número 1. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363> Acesso em: 16 de jan.2019
- Bortoleto MAC (2008). Uma reflexão sobre o conceito de técnica na Ginástica Geral In: Souza, EPM de. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. Editora Phorte, São Paulo, 167-190.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 472p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jan.2019
- Francisco MF (2020). *Ressignificação da Ginástica na escola: proposta da Ginástica Para Todos na Educação Física anos iniciais*. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13013/Malo%20a1%20disserta%20a7%20a30%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Souza EPMde (1997). *Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. 163 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275311/1/Souza\\_ElizabethPaolielloMachadode\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275311/1/Souza_ElizabethPaolielloMachadode_D.pdf). Acesso em: 15 de abr. de 2019.
- Toledo EDE (1999). *Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll*. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275001/1/Toledo\\_Elianade\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275001/1/Toledo_Elianade_M.pdf). Acesso em: 27 de dez. 2018.

Toledo E, Tsukamoto MHC, Carbinatto MV (2016). Fundamentos da Ginástica para Todos. In: NUNOMURA, Mirian. (Org.). *Fundamentos da ginástica*. 2. ed. Fontoura, Jundiaí. 12-40.


Tsukamoto MHC, Toledo E, Gouveia C (2009). Fundamentos da Ginástica Geral. In: Nunomura M, Tsukamoto MHC (Orgs.). *Fundamentos da Ginástica*. Fontoura, Jundiaí. 23-50.



## Formação docente: um estudo nas licenciaturas do Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central

Recebido em: 16/07/2020

Aceito em: 25/07/2020

 10.46420/9786599120893cap5

Vanessa Cardoso Pereira<sup>1</sup> 

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda<sup>2\*</sup> 

Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima<sup>3</sup> 

Yara Silvyia Albuquerque Pires Barros<sup>4</sup> 

### INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação voltados para a licenciatura possuem objetivo de formar docentes com intencionalidade para o processo de ensino-aprendizagem com caráter político e democrático de forma a provocar melhoria na qualidade da educação. Caminhar nesse sentido é superar a desvalorização, pelo menos econômica e social, dos profissionais de educação no Brasil, que é um problema de décadas já amplamente revelado através de pesquisas, e que pode estar afetando a escolha dos estudantes na hora de optar por um curso de licenciatura para a graduação no ensino superior.

A temática teve seu começo com a formação inicial de professores ainda na década de 1920 e ocupou um lugar secundário, o que foi dito e não dito ainda hoje se repete e se renova com novos achados. Com isso, este trabalho busca conhecer as possíveis causas que deixam os estudantes das licenciaturas dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central (IFPI/CTC), desestimulados com os cursos, tecendo uma investigação sobre os aspectos e causas que permeiam esse desestímulo e o reflexo disto nos índices de evasão na instituição. O caminho metodológico se aporta dos seguintes instrumentos: levantamento da base de dados do setor institucional Controle Acadêmico do IFPI/CTC, para mapear os estudantes matriculados e evadidos da instituição desde quando os cursos foram ofertados; aplicação de questionários aos estudantes dos referidos cursos de licenciatura do IFPI/CTC, contendo dez questões de múltipla escolha.

<sup>1</sup> Licencianda em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí/Campus Teresina Central, Teresina, Piauí, Brasil.

<sup>2</sup> Docente, Bióloga, Departamento de Formação de Professores/IFPI/CTC, Teresina, Piauí, Brasil.

<sup>3</sup> Docente, Pedagoga, Departamento de Formação de Professores/IFPI/CTC, Teresina, Piauí, Brasil.

<sup>4</sup> Técnica em Assuntos educacionais, Pedagoga, Departamento de Apoio Pedagógico/IFPI/CTC, Teresina, Piauí, Brasil.

\* Autor de correspondência: marlucia.lacerda@ifpi.edu.br

Segundo os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFPI de 2015, o objetivo desta graduação é formar professores para a Educação Básica, preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, estimulados a pesquisar e a investir na própria formação, na área da docência para o Ensino Fundamental e Médio, formando novos professores com um alinhamento entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Para Libâneo (1997), esta missão deve ter abrangência em duas dimensões: a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica específica na disciplina em que o docente vai especializar-se, e a formação pedagógica, a fim de conduzir os licenciandos para o pleno exercício docente, pois o domínio do conteúdo específico da área é validado pela capacidade de repassar o conhecimento adquiridos tanto na área específica como pela formação pedagógica. Portanto a formação de um licenciando é bem ampla e complexa, pois mais importante do que a obtenção dos conhecimentos nas disciplinas específicas de cada área, é saber repassar tais conhecimentos, ou seja, ter fundamentação pedagógica.

“A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.” (Gatti et al., 2010).

Contudo, mesmo sendo uma profissão de formação complexa, visando agregar conhecimentos práticos e teóricos, a docência é desvalorizada pela sociedade brasileira, enquanto muitas nações desenvolvidas crescem e se desenvolvem tendo como sua base a educação de qualidade. Só reconhecem que tal educação é prioridade quando dado o devido respeito e valorização do professor, quando se levar a sério a dimensão salarial e social, entre outras.

E essa desvalorização recorrente no Brasil, afeta também muitas vezes a escolha dos estudantes na opção da carreira no ensino superior, na decisão de escolher licenciatura, resultando em cursos com pouca seletividade e elevada evasão logo no início da graduação

Existem uma série de fatores que interferem no poder de decisão do discente em relação a permanência em cursos de licenciatura, são eles: nível de conhecimento que tornam possível a entrada no curso; motivação para realizar atividades acadêmicas; realização pessoal; indicação por outras pessoas graduadas; infraestrutura das instituições; disponibilidade, devido a conciliação com o trabalho; desvalorização da profissão pela sociedade (Arrigo et al., 2017).

“Parece-nos importante que o fenômeno de evasão universitária deva ser compreendido enquanto centrado na escolha profissional dos jovens, envolvido nas possibilidades de um projeto pessoal de vida. Se há evasão, existem também os alunos que permanecem insatisfeitos no curso e, uma vez diplomados, sentem-se desajustados na atividade profissional. Alinhamento profissional dos que saem, dos que ficam e dos que se formam. Se considerarmos todos estes casos como diferentes modos de afastamento e desligamento, os números de evasão universitária crescem enormemente” (Bueno, 1993).

Diversas causas podem ser destacadas na relação desestímulo dos licenciandos ou até mesmo evasão universitária. Dentre elas, fatores bem amplos, de esfera social, familiar ou ligados a aspectos internos relacionados à instituição de ensino. Estes podem ser ligados desde a estrutura física até problemas na organização pedagógica.

“O processo de escolha profissional dos estudantes está sujeito a uma série de intervenientes. Ele tem a ver com o modo como a sua posição na constelação familiar e a sua história de vida se entremeiam com as expectativas e valores culturais dos grupos sociais a que pertencem, com o contexto educacional com que se defrontam, e com as influências mais abrangentes do cenário social em que estão inseridos.” (Gattiet al., 2019).

Indo mais além, podemos também enfatizar aqui os fatores que interferem no poder de decisão do discente em relação a permanência em cursos de licenciatura, tais como: nível de conhecimento que tornam possível a entrada no curso; motivação para realizar atividades acadêmicas; realização pessoal; indicação por outras pessoas graduadas; infraestrutura das instituições; disponibilidade, devido a conciliação com o trabalho; desvalorização da profissão pela sociedade (Arrigo et al., 2017).

Contudo, estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão na Universidades Brasileiras (Brasil, 1996) elencou alguns fatores que podem estar relacionados com o desestímulo ou até mesmo com a evasão nos cursos de graduação (Tabela 1).

**Tabela 1.** Relação de fatores com o desestímulo ou a evasão nos cursos de graduação no Brasil segundo Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão na Universidades Brasileiras.

<b>Fatores internos às instituições</b>
Currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos;
Questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
Escassa formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
Vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica e Monitoria.
Consequente da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino e equipamentos de informática.

Fonte: Brasil (1996)

Diante do exposto, objetiva-se com este trabalho identificar as causas que influenciam no desestímulo dos estudantes com os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática do Instituto Federal do Piauí-Campus Teresina Central, a fim de investigar as causas a eles

relacionadas, bem como os problemas e concepções sociais que permeiam esse desestímulo, refletidos nos índices de evasão da instituição.

## MATERIAL E METÓDOS

Esta pesquisa foi realizada no período letivo de 2018.1 com os estudantes de licenciatura do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central (CTC), do Departamento de Formação de Professores (DFP). Participaram como voluntários discentes regularmente matriculados nos módulos II e VIII, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de aplicação de questionário estruturado contendo questões que destacam: os motivos que possam ter desestimulado os alunos durante o curso; a opinião dos familiares sobre o curso de graduação escolhido pelo estudante; as primeiras experiências dos licenciandos em sala de aula nas escolas e as perspectivas dos estudantes pesquisados (futuros professores) quanto ao exercício docente após o término do curso (Tabela 2).

**Tabela 2.** Questões aplicadas aos licenciandos participantes da pesquisa no Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central.

Q01 – Licenciatura:
Q02 – Período/Módulo:
Q03 – Durante seu ensino médio, como era seu rendimento escolar, em relação às notas?
Q04 – O que lhe desestimulou em algum momento do curso?
Q05 – O que deixaria o curso mais interessante?
Q06 – Por que ingressou no curso de licenciatura?
Q07 – Quais as primeiras impressões com a experiência em sala de aula? E no PIBID*/ RP **/ESO***?
Q08 – Sua família gosta, lhe incentiva no curso?
Q09 – Na sua opinião, o que pode desestimular o ingresso do estudante numa licenciatura?
Q10 – Como pretende continuar a carreira?

Fonte: Das próprias autoras. Legenda: \*Programa de Iniciação à Docência; \*\*Residência Pedagógica; \*\*\*Estágio Supervisionado Obrigatório

O estudo foi desenvolvido dentro da abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa em educação na formação de professores, com produção de resultados através da análise de 100

questionários aplicados contendo alternativas de múltipla escolha. Para a realização da pesquisa, foi fornecido pelo Departamento de Formação de Professores uma autorização para ser aplicado os questionários com os alunos dos cursos de licenciatura do Campus Teresina Central (CTC).

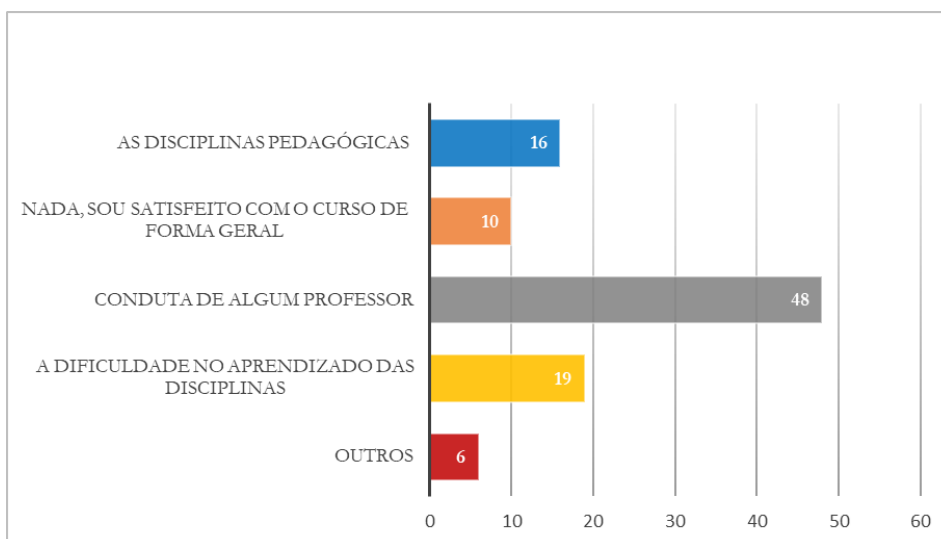
Para compor a amostragem deste estudo sobre os índices do Instituto Federal do Piauí-Campus Teresina Central, os dados sobre as licenciaturas abrangendo os cursos de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática foram fornecidos pelo setor Controle Acadêmico da instituição contendo as informações elencadas nas seguintes categorias: egressos, matriculados, evadidos, cancelados e concluídos dentro do período de 2002, quando se dá a criação dos cursos de licenciatura no IFPI/CTC, a 2018.

Para composição dos resultados deste estudo, os dados obtidos foram tratados estatisticamente no Microsoft Excel, sendo apresentados em gráficos, tabelas e quadros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os alunos das licenciaturas do IFPI/CTC pesquisados a maioria era do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (45%), sendo a minoria do curso de física (16%), Matemática e Química foram 20% e 19%, respectivamente, os índices de participação.

Quando os licenciandos foram questionados sobre o rendimento escolar médio durante o ensino médio, 67% relataram possuir notas com médias superiores a 8,0 e apenas 2% revelaram ter média de notas inferiores a 7,0. Esses dados apontam que os futuros docentes possuíam boas notas no ensino médio.



**Figura 1.** Resposta dos licenciandos pesquisados no IFPI/CTC sobre o que mais os desestimulou em algum momento do curso.

Em relação a Q04 a Figura 1 demonstra o que desestimulou os estudantes pesquisados em algum momento do curso.

Os dados revelam um baixo índice de satisfação com o curso, já que apenas, aproximadamente, 10% dos estudantes relataram estar satisfeitos com o curso. Porém, chama a atenção o principal motivo destacado por cerca de 48% dos estudantes, que afirmaram que o desestímulo está ligado à conduta de algum professor, o que demonstra que os professores que atuam na formação docente em muito influenciam a vida acadêmica do estudante e futuros profissionais da educação e que comportamentos éticos e morais devem estar entre as premissas do “professor que forma professor”, como é o caso desta pesquisa.

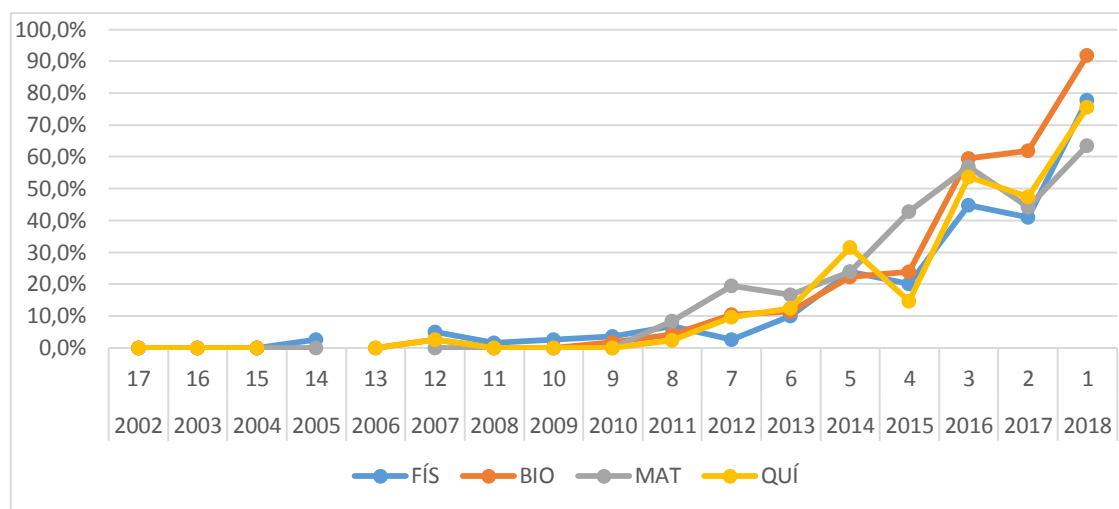
O perfil do professor universitário, especialmente das licenciaturas, não deve se restringir a apenas deter conhecimentos técnicos referentes à sua disciplina, pois ele, a todo momento, é tido como referencial de conduta para os seus discípulos. Portanto, é de fundamental importância que o docente se perceba como agente transformador, para poder, de forma consciente, intervir na formação dos alunos sob sua responsabilidade. A postura do professor norteia os alunos e sendo eles o futuro fundamento da sociedade, está se vê, repetidamente, sem a clareza fornecida pelos firmes princípios éticos de conduta (Rocha; Correia, 2006).

Questionados sobre que aspectos poderiam deixar o curso mais interessante (Q05), a predominância foi a inserção de mais aulas práticas, de laboratório ou em campo, que teve 54,9% apontados pelos futuros docentes, o aumento da carga horária das disciplinas e inclusão de mais disciplinas específicas obtiveram 32% e 23%, respectivamente. Nota-se que os licenciandos apontam para um perfil com maior afinidade pelas disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas. Outra vertente seria a análise de que a instituição carece de ofertas de atividades práticas experimentais, sendo o déficit neste aspecto um fator a corroborar de maneira expressiva para a evasão nos cursos pesquisados.

Muitas vertentes podem abranger o desestímulo dos estudantes na graduação e estes podem, muitas vezes, não estar ao alcance da Instituição de Ensino Superior (IES). Mas, teoricamente, quando a IES se propõe a fazer uma auto avaliação e uma adoção de postura de enfrentamento ao problema, com possibilidades reais de se observar o recuo nos índices de evasão acadêmica no ensino superior, pelo menos naqueles ligados aos fatores internos. Destaca-se ainda a necessária e urgente prática de uma postura política de estado para o enfrentamento dos déficits educacionais em todas as suas esferas, sejam eles no ensino básico ou no superior.

Relacionando com tempo para conclusão do curso, alguns alunos dos cursos de licenciatura passam em média 8 anos, para concluir o curso. E nota-se também, que tem alunos com a matrícula em

aberto com até 12 anos na instituição, excedendo o tempo máximo de integralização do curso no IFPI (Figura 2).



**Figura 2.** Índice de alunos matriculados dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Piauí-Campus Teresina Central no período de 2002 a 2018. Fonte: Controle Acadêmico do IFPI/CTC (2018).

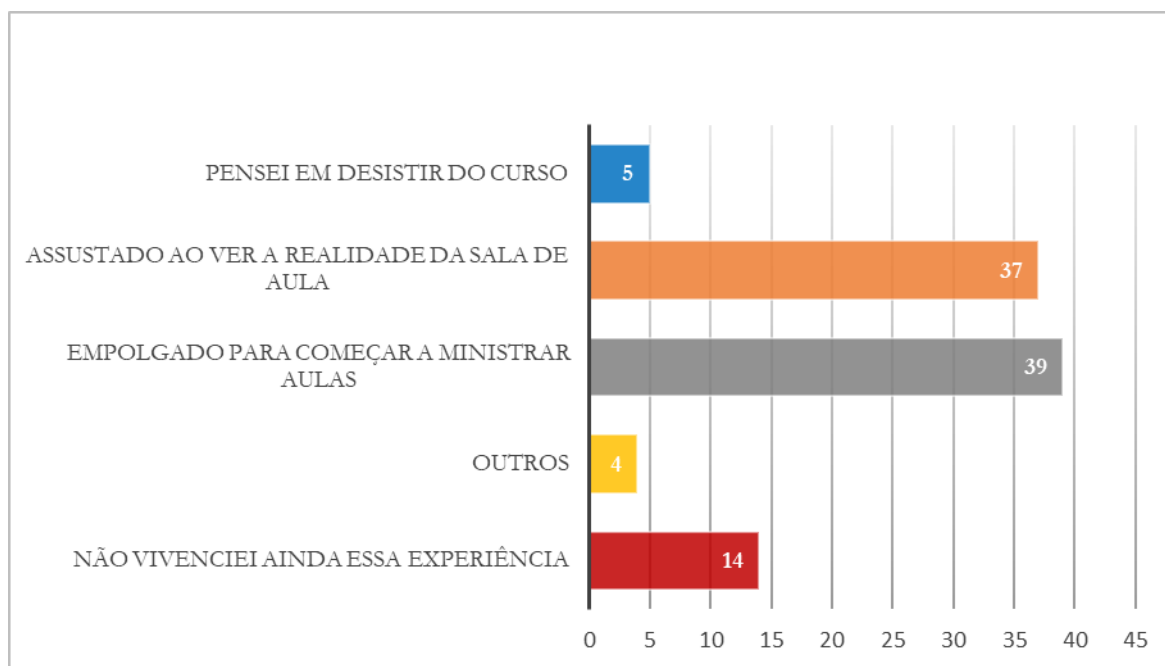
Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura do Instituto Federal do Piauí, regulam que o tempo mínimo é de 8 (oito) semestres e no máximo de 14 (quatorze) semestres, para a integralização dos cursos de licenciatura (Brasil, 2015). Esses dados indicam a necessidade de um esforço de equalização de tempos de integralização e de normas de jubramento no IFPI/CTC.

Em relação aos motivos de terem ingressado em curso de licenciatura, 40,6% afirmaram ser devido sua afinidade com as matérias no ensino médio, 29,7% afirmaram que sempre tiveram vontade de ser professor, 21,8% não tinham certeza ao ingressar no curso, mas atualmente se encontram na licenciatura, 5,9% precisavam fazer algum curso devido a pressão da sociedade, e 2% não possuem certeza se terminaram o curso.

A formação profissional inicial do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado (Libâneo, 1997). Ou seja, o licenciando tem que se projetar na profissão desde o princípio, pesquisar sobre área de atuação e desafios. Sabemos que apenas afinidade com a área de estudo não é suficiente para que o graduando permaneça no curso, pois as disciplinas pedagógicas poderão ser motivo de desestímulo para aqueles que buscam se aprofundar apenas nas disciplinas específicas. Portanto, faz-se necessário uma valorização de ambas as disciplinas (pedagógicas e específicas) e equiparação das áreas teórico-práticas da profissão. Tais dados corroboram com as ideias de que muitos estudantes entram no curso, sem a certeza da carreira que pretendem seguir.

Neste sentido, a prática profissional realizada durante as atividades do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), dos Programas Institucionais como o de Iniciação

Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP) representam os primeiros contatos com a sala de aula e com a realidade que irá fazer parte da vida dos futuros professores (Figura 3).



**Figura 3.** Resposta dos licenciandos pesquisados quando questionados sobre quais as primeiras impressões com a experiência em sala de aula. Fonte: Das próprias autoras.

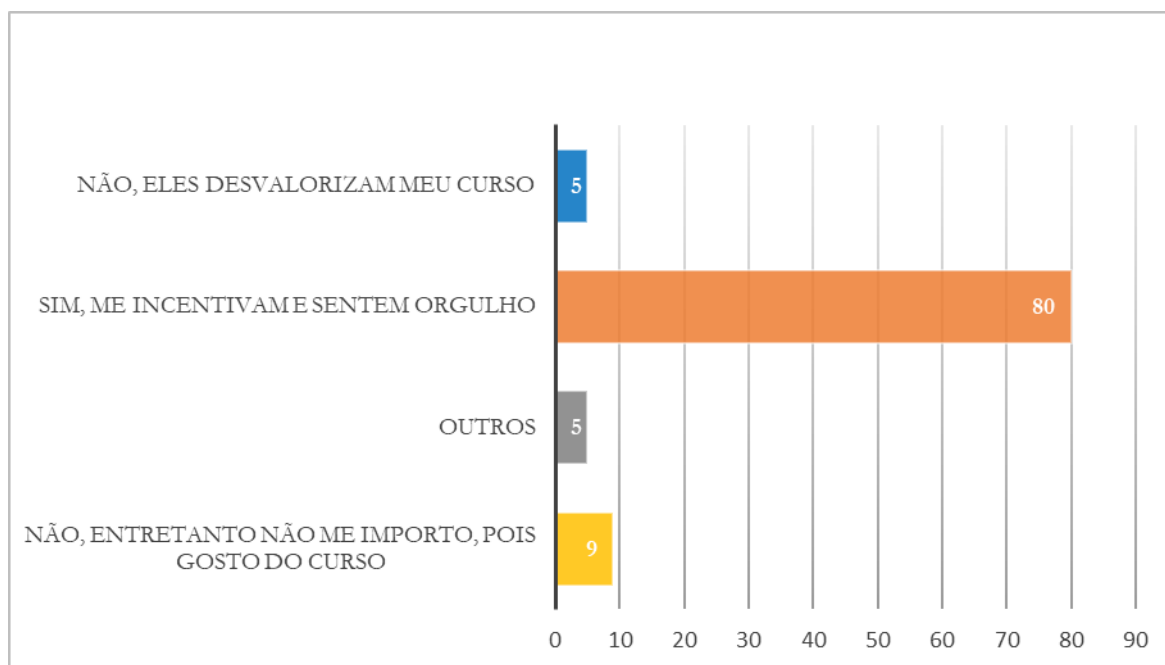
Quando perguntados sobre quais foram as primeiras impressões em sala de aula nos projetos de PIBID, RP e nos ESO entre outras experiências em sala de aula, 40,2% se sentiram empolgados para ministrar as aulas. É possível analisar positivamente as experiências dos discentes, visto que esse item teve percentual expressivo. Outros 37,5% relataram ficar assustados diante da realidade da sala de aula, 13,7% ainda não vivenciaram essa experiência, devido estarem nos períodos iniciais, 4,9% pensaram em desistir do curso.

Experiências como essas podem ser um fator decisivo para desistência dos cursos de licenciatura, os discentes ao serem confrontados com a realidade das escolas públicas, com professores cansados da rotina, que muitas vezes aconselham ao estagiário que desistam da profissão e com alunos indisciplinados. Frente a todos esses fatores negativos, faz-se necessário que o licenciando esteja seguro da sua decisão pela docência.

Quando perguntados se a família apoiava e incentivava no curso, 82,4% disseram que sim e que sua família sente orgulho da escolha que eles tomaram, apenas 5,9%, disseram que a família desvaloriza e não incentiva no curso. Para Santos (2005), a família é um dos principais fatores que ajudam ou que dificultam no momento da escolha da carreira.



Muitas vezes, os pais acreditam que o melhor para seu filho é estudar em cursos de grande prestígio social e com alta seletividade, havendo uma negatividade frente a escolhas na carreira de professor. Entretanto, esses dados mostram que mais da metade dos estudantes tem o apoio da família. Apontado como aspecto positivo e não esperado como resultados dessa pesquisa (Figura 4).



**Figura 4.** Resposta dos licenciandos pesquisados quando questionados sobre o apoio familiar, diante do curso de licenciatura. Fonte: Das próprias autoras.

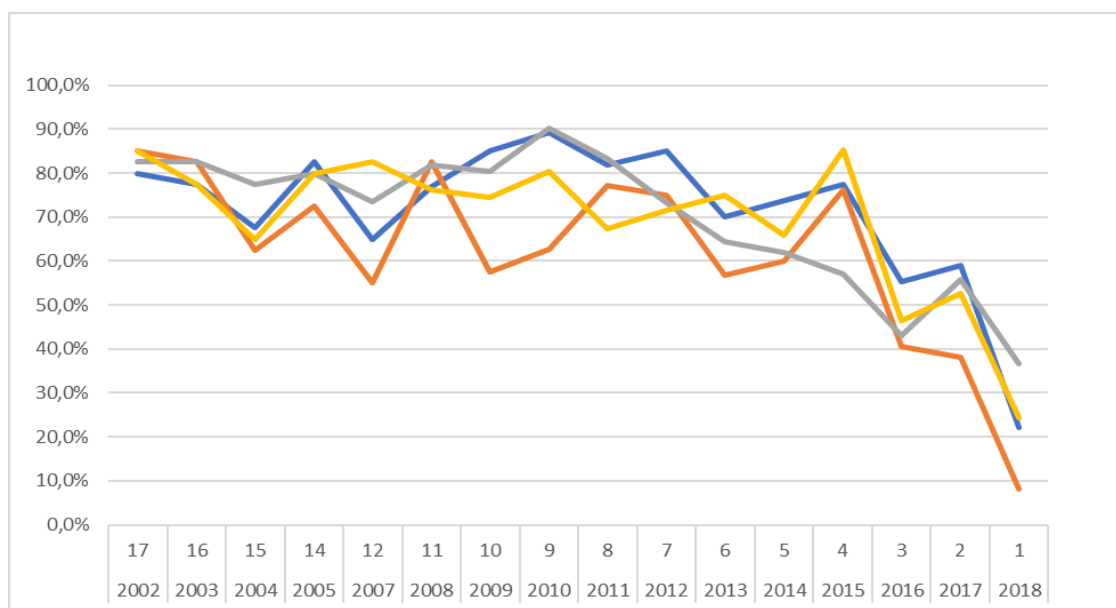
Ao serem questionados sobre o que poderia desestimular o ingresso do estudante na licenciatura, a falta de reconhecimento da sociedade teve maior percentual com 36,6%, a falta de respeito em sala de aula por parte dos alunos 29,3%, desvalorização financeira 28,7% e não se sentem desestimulado apenas 4,3%. Segundo Pinto (2012), os valores salariais iniciais e finais da carreira, de maneira geral, são muito baixos. O Brasil, em particular, se destaca pelo baixo valor do limite inferior, que só fica acima de Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Cabe ressaltar que o salário inicial é uma variável fundamental no momento de escolha de uma carreira. Essa desvalorização financeira e social e as dificuldades da educação nas escolas públicas brasileiras, afastam os estudantes. Este resultado mostra que este fator pode conduzir os licenciandos do IFPI/CTC a procurarem as profissões de grande prestígio na sociedade, provocando estreitamento na seletividade e qualidade dos estudantes que optam pela área da docência na instituição.

É possível perceber altos índices de desistentes dos cursos de licenciatura do IFPI/CTC (Figura 5), se destacando o curso de licenciatura em Física com variação de até 90% de evasão. No IFPI, este curso era ofertado no turno da noite, onde o público era geralmente estudantes que passavam o dia

trabalhando e só tinha a noite para estudar, atualmente esse curso foi remanejado para o turno diurno. Devido ao baixo desempenho nas notas Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), evasão e outros fatores, isso corrobora nos perfis sociais que alguns autores apontam no qual os estudantes de licenciatura estão inseridos.

Quais as características dos alunos das licenciaturas? Gatti (2010) destaca que é importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm? Qual sua bagagem? A autora destaca que o perfil dos estudantes de licenciatura está diretamente relacionado com a condição socioeconômica, cor da pele, sexo e o tipo de escola no ensino médio. Fatores como esses estão não só intimamente relacionados ao perfil do aluno de licenciatura mas às desigualdades sociais.

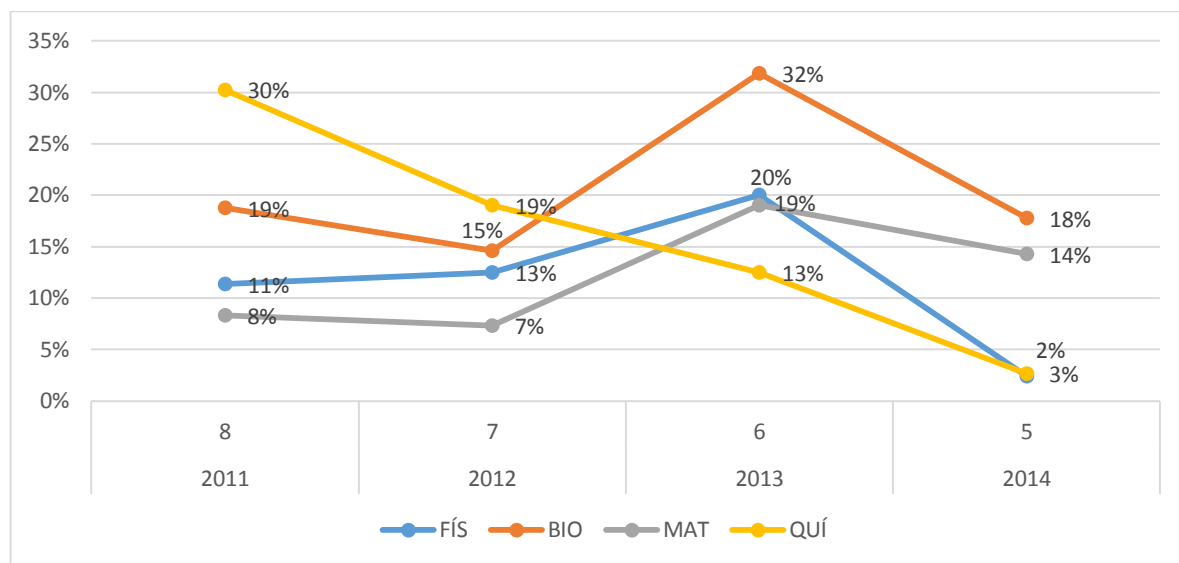
Os achados deste estudo quanto aos índices de evasão dos cursos pesquisados neste trabalho estão expressos na Figura 5.



**Figura 5.** Índice de evasão dos curso de licenciatura do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central no período de 2002 a 2018. Fonte: Controle Acadêmico do IFPI/CTC (2018).

Observa-se que todos os cursos de licenciatura possuem percentuais altíssimos nos índices de desistência. Destacam-se os cursos de Matemática com a variação de 90% no ano de 2010 e Ciências Biológicas no ano de 2008 com 82%. Porém, é perceptível que Ciências Biológicas possui os índices menores de evasão. Já o curso de Química alcançou 86% de evasão no ano de 2015.

Relacionado com índices de formandos dos cursos é notório a exorbitante taxa de desistentes, quando comparado com a (Figura 6), que demonstra o baixo número de formandos.



**Figura 6.** Índice de alunos concluintes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Piauí-Campus Teresina Central no período de 2002 a 2018. Fonte: Controle Acadêmico do IFPI/CTC (2018).

Alguns elementos pessoais podem estar ligados a evasão universitária e são inerentes a estes dados de forma generalista. Ligados às conjecturas pessoais, o documento da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras (Brasil, 1996), destacou alguns fatores relacionados ao carácter pessoal dos alunos (Tabela 3).

**Tabela 3.** Relação de fatores ao desestímulo nos cursos de graduação no Brasil, segundo Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão na Universidades Brasileiras.

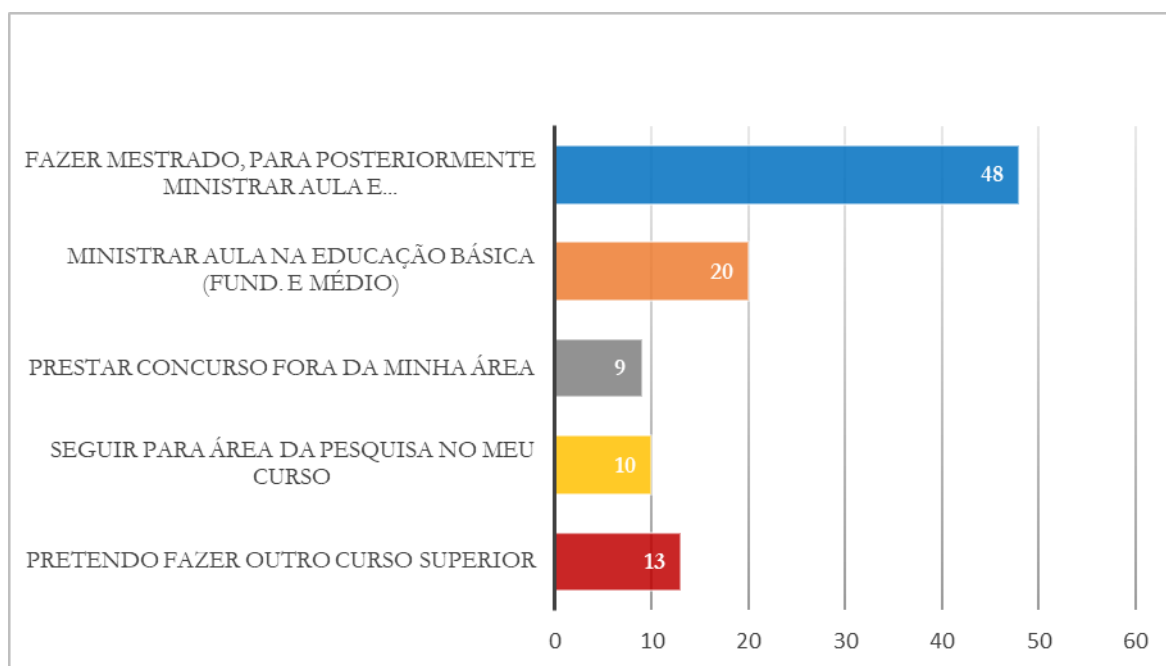
<b>FATORES REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO ESTUDANTE</b>
Formação escolar anterior;
Vinculados à escolha precoce da profissão;
Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
Desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
Dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
Desinformação a respeito da natureza dos cursos.

Fonte: Brasil (1998).

Índices de evasão são observados no decorrer do período de formação dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPI/CTC, onde há tangenciamento para outras carreiras. Tartuce et al. (2010), falam que a diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem-se

tornado objeto de preocupação nos últimos anos. Estes autores enfatizam ainda que a falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio é discutida tanto em artigos acadêmicos como na mídia. Ao mesmo tempo, divulga-se não só a tendência de queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência.

A Figura 7 representa o que os estudantes pesquisados revelaram sobre as suas expectativas para a carreira docente como uma perspectiva de futuro na atividade professoral.



**Figura 7.** Resposta dos licenciandos pesquisados quando questionados sobre o que esperam do futuro da carreira docente. Fonte: Das próprias autoras.

Considerando que segundo os dados levantados na questão de como irão proceder após o término do curso, grande maioria (48%) dos estudantes de licenciatura do IFPI/CTC declarou que irá fazer mestrado para posteriormente ministrar aulas no ensino superior. Destacam-se ainda percentuais que apontaram a escolha de fazer outro curso superior e prestar concurso para outras áreas fora da licenciatura, apenas 20% afirmaram continuar a carreira de professor da educação básica.

Logo, percebe-se que os dados desta pesquisa ratificam que muitos estudantes das licenciaturas do IFPI/CTC não desejam ser professores no ensino fundamental e médio, devido aos baixos salários e a indisciplina dos alunos, fatores elencados na Q09, pois corroboram com os resultados da Q10 que demonstram esse distanciamento da educação básica. Para Bueno (1993) se há evasão, existem também os alunos que permanecem insatisfeitos no curso e, uma vez diplomados, sentem-se desajustados na atividade profissional.

Fatores externos às instituições de ensino podem estar ligados ao desestímulo na carreira docente, quando relacionado ao futuro docente, após a conclusão do curso, como: relativos ao mercado de trabalho, relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida e à desvalorização da profissão (Brasil, 1996).

## CONCLUSÕES

Considerando que o objetivo pretendido neste trabalho era apresentar algumas reflexões provenientes da análise dos dados, referentes a fatores que podem levar a evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, podemos concluir que estes são de natureza interna e externa à instituição.

É possível notar que o desestímulo dos licenciandos em seguir na carreira docente na educação básica não estão apenas ligados à fatores institucionais e, pelo contrário, são muitas vezes ligados a fatores externos. Dentre os motivos para esse tangenciamento do exercício do professoramento para a educação básica, estão agregados a desvalorização financeira e social, dentre outras vertentes complexas que atingem tais motivos.

No que diz respeito aos dados de evasão expressados nos dados obtidos nos documentos do Controle Acadêmico, observa-se que praticamente mais da metade dos estudantes que ingressam nas turmas de licenciatura acabam evadindo. Entre os índices mais altos de evasão se destacam os cursos de licenciatura em Matemática e Física, e com uma menor taxa de evasão os cursos de Ciências Biológicas e de Química.

Este trabalho apresenta grande relevância na averiguação de importantes e preocupantes dados levantados ao longo da pesquisa, como os altos índices de evasão nas licenciaturas do IFPI/CTC. Então, se faz necessário focar e dar mais atenção para estes resultados não tão positivos que aqui foram apresentados, a fim de se estudar e propor alternativas que possam reverter tal quadro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Arrigo V, Souza MCC, Broietti FCD (2017). Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química. *ACTIO: Docência em Ciências*, (2)1: 243-262.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Comissão especial de estudos sobre a Evasão, nas Universidades Públicas Brasileiras*. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de graduação em instituições de ensino superior público. Distrito Federal: Ministerio de educação, Outubro. 1996. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2019.


- Brasil (2007). Ministério da Educação. *Conselho Nacional de educação*. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 08/2007/DF. Distrito Federal: Ministério de educação, 31 de jan. 2007. Disponível em portal do mec.com.br. Acesso em: 13 dez. 2019.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Teresina Central. Piauí. Disponível em: ifpi.edu.br. Acesso em: 28 de dez. 2019.
- Bueno JLO (1993). *A evasão de alunos*. Paidéia. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 5: 9-16.
- Gatti BA (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, (31)113: 1355-1379.
- Libâneo, JC (1997). *Educação: pedagogia e didática—o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional*. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez. 77-129.
- Pinto JMR (2012). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, (3)4: 23-37.
- Rocha CB, Correia GCS (2006). Ética na docência do ensino superior. *Educare*, (2): 1-8.
- Santos LMM (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 1(10): 57-66.
- Tartuce GLBP, Nunes MMR, Almeida PCA (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (40)140: 445-477.


# Construção de um laboratório virtual de química através do Google Tour Creator como ferramenta de estímulo à aprendizagem ativa


Recebido em: 21/06/2020


Aceito em: 16/07/2020

 10.46420/9786599120893cap6

Tiago Saidelles<sup>1\*</sup> 

Nathalie Assunção Minuzi<sup>2</sup> 

Cláudia Smaniotto Barin<sup>3</sup> 

Leila Maria Araujo Santos<sup>4</sup> 

## INTRODUÇÃO

A química é uma ciência abstrata e requer, muitas vezes, a associação de atividades teóricas e práticas. As atividades teóricas são momentos de trocas de conhecimento e reflexões acerca dos conteúdos que devem ser desenvolvidos no decorrer da disciplina, enquanto que as atividades experimentais propiciam o manuseio dos instrumentos e a visualização das reações de transformação da matéria, propiciando assim aguçar a curiosidade, visto que o apelo visual é muitas vezes o primeiro passo para interessar-se pelo aprendizado (Alves, 2007).

Segundo Oliveira (2010), a Experimentação apresenta algumas contribuições como: motivar e despertar a atenção dos alunos; desenvolver trabalhos em grupo; incentivar e tomada de decisões e estimular a criatividade; bem como aprimorar a capacidade de observação e registro. Quando planejada de forma problematizadora, instiga os estudantes para uma postura mais ativa, tornando-se coparticipes do processo, e não apenas meros expectadores. No entanto, a maioria das escolas, não possui a infraestrutura necessária para a realização de aulas práticas, visto que muitos laboratórios possuem capacidade limitada, ou não oferecem a segurança necessária para realização de experimentos. Além

---

<sup>1</sup> Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores (UFSM), Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT (UFSM).

<sup>2</sup> Graduada em Desenho industrial - projeto de produto (UFSM), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT (UFSM).

<sup>3</sup> Graduada em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Franciscano, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>4</sup> Graduada Química Industrial pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Química (Química Analítica) pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo.

\* Autor de correspondência: tiago-saidelles@redes.ufsm.br

disso, a carga horária destinada ao ensino de Química, tanto no ensino médio, como em cursos de graduação nem sempre possibilita ao professor conciliar o tempo didático com a experimentação, o que gera grande prejuízo para o estudante, pois estas experiências podem contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, quando centradas no aluno, requerendo o desenvolvimento do raciocínio e um aprofundamento teórico para compreender os processos químicos envolvidos (Ramos; Barin, 2018).

Segundo Cohen (2017) uma metodologia ativa de aprendizagem: Tem como premissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

Os Laboratórios Virtuais são espaços desenvolvidos sob plataformas digitais para a realização de atividades experimentais de simulação, reproduzindo conhecimentos práticos realizados em laboratório real Schimitt e Tarouco (2008). O “Laboratório Virtual” surgiu da necessidade elencada pelos docentes, de fornecer exemplos da teoria que permitisse que o aluno vivencie através dos experimentos, as técnicas necessárias para realização das mesmas. Estes laboratórios propiciam uma maior autonomia para o docente desenvolver atividades mediadas pelos princípios das metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida, o Ensino Híbrido, a Resolução de Problemas entre outras, que impliquem em o docente disponibilizar momentos em suas práticas de forma online, ampliando o espaço-tempo da sala de aula.

As potencialidades dos laboratórios virtuais, podem ser corroboradas pelas inúmeras possibilidades de ações e experimentações práticas. Segundo Anido & Fernandez (2001), as oportunidades para se estender virtualmente a sala de aula presencial criam abertura para o ensino online e uma infinidade de potencialidades educativas. Nesta mesma abordagem, Pierre e Castro (2006) elencam algumas vantagens dos laboratórios virtuais: ótimos para explicar conceitos; não possuem restrições de acesso no que diz respeito ao tempo e nem lugar; permitem a interatividade entre os estudantes; possuem baixo custo de desenvolvimento; oferecem segurança na manipulação de soluções; permitem compartilhar o recurso com um número ilimitado de pessoas e o trabalho colaborativo, bem como o desenvolvimento de novas competências. Aulas realizadas por meio da utilização de um laboratório virtual apresentam fatores importantes para a preparação dos estudantes, oportunizando a vivência dos mesmo a conhecer instrumentos e materiais que irão fazer uso em situações reais.

De acordo com Lima et al. (2005) a proposta de uso de experimentos virtuais com acesso remoto encontra respaldo, em estudos que demonstram o crescimento no número de usuários da Internet em quase todos os segmentos da sociedade brasileira.

Os laboratórios virtuais são importantes ferramentas para o processo de ensino- aprendizagem, pois diversificam as estratégias didático-pedagógicas e fomentam uma maior interação com o material



didático, possibilitando aos alunos acesso aos recursos de experimentação sem restrições de tempo e limitações de espaço dos laboratórios reais. Ainda, a realidade virtual representa um novo paradigma dinâmico e criativo na educação, onde os alunos são colocados no centro do processo de aprendizagem Braga (2009).

Diante de todas estas potencialidades percorridas acima, o presente trabalho tem por objetivo descrever a criação de um Laboratório Virtual de Química, desenvolvido em caráter experimental para a disciplina QMC 1032.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Os laboratórios virtuais, surgiram da necessidade de adaptação dos laboratórios reais em um novo contexto digital, alinhado a evolução constante das tecnologias, que cada vez mais vem sendo exploradas no contexto educacional. Os conceitos e definições sobre esse tipo de laboratório diferem de autor para autor. Segundo Albu e Holbert (2004), um laboratório virtual é definido como "ambiente de desenvolvimento interativo para criar e conduzir experimentos simulados". Enquanto que para Roberts (2004), os laboratórios virtuais são laboratórios baseados na simulação por computador que produz resultados similares aos reais.

Os laboratórios virtuais podem ser projetados para cumprir requisitos dos laboratório reais, como por exemplo, treinar os estudantes para atividades que serão desenvolvidas em laboratórios reais e que de alguma forma, envolveriam algum risco na sua realização, propiciando assim a fluência do estudante para a execução do experimento. Nessa perspectiva, os laboratórios virtuais surgem como uma ferramenta de grande valia para o Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida, a Resolução de Problemas, entre outras.

Moran (2017) afirma que "o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda". Ou seja, para uma aprendizagem "duradoura" faz-se necessário que os estudantes busquem o conhecimento de forma ativa, alcançando níveis mais elevados de processamento das informações e, assim, fomentando sua memória de longo prazo, através da conexão de informações hierarquicamente organizados.

Na maior parte do tempo, ensinamos por meios escritos, orais e audiovisuais, de maneira tradicional sem levar em conta muitas vezes o contexto e a realidade em que o estudante está inserido, uma forma de amenizar essas carências está relacionado ao aprender combinando atividades, desafios e informações. Nesta perspectiva Moran (2015) discorre que o ensino através da resolução de problemas se apresenta como uma opção desejável, uma vez que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Outra metodologia ativa que pode ser trabalhada com o uso dos laboratórios virtuais é o Ensino híbrido, sendo um composto do modelo de educação tradicional, ou seja, se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o presencial. De acordo com Bacich e Moran (2015):

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (Bacich; Moran, 2015).

Neste mesmo contexto a Sala de Aula Invertida apresenta-se como uma proposta de ensino de que pode ser agregada ao uso dos laboratórios virtuais proporcionando ao docente a (re) construção de suas práticas pedagógicas, com base em uma aprendizagem significativa. De acordo com Moran (2014), a Sala de aula invertida é um dos modelos mais interessantes da atualidade que permite mesclar tecnologia com metodologia de ensino, concentrando no virtual o que é informação básica e na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, uma combinação de aprendizagem por desafios, projetos e problemas reais.

**Tabela 1.** Fases da pesquisa segundo a DBR.

<p>Fase 1: Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração.</p>	<p>Falta de uma ferramenta Digital que possa realizar um tour pelo laboratório, explicando cada equipamento e/ou vidraria, antes do aluno ser inserido no <i>locus</i> real.</p> <p>Dificuldade em transpor as aulas tradicionais, por indisponibilidade de recursos digitais adequados.</p>
<p>Fase 2: Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos.</p>	<p>Criação de um laboratório virtual de química para prática ativa, utilizando o recurso Google Tour Creator.</p>
<p>Fase 3: Ciclos interativos de aplicação e refinamento em práxis da solução.</p>	<p>Testes práticos em sala de aula.</p>
<p>Fase 4: Reflexão para produzir "Princípios de Design" e melhorar implementação da solução.</p>	<p>Upgrades da ferramenta após testes em sala de aula.</p>

Fonte: Autoria própria.

O presente artigo se caracteriza como uma Pesquisa de desenvolvimento com abordagem metodológica fundamentada no Design Based Research (DBR). Essa metodologia é utilizada em

pesquisas e desenvolvimento de aplicações de ambientes digitais educacionais, possibilitando criar soluções práticas e inovadoras para os problemas relacionados à educação. Durante a implementação do laboratório virtual foram elencadas fases de desenvolvimento, que será apresentado através do Tabela 1.

A metodologia baseada em Design Based Research (DBR) permite realizar aperfeiçoamento do mecanismo desenvolvido, por meio do processo iterativo e refinamento progressivo, possibilitando desenvolver um design mais robusto e menos suscetíveis a erros, com isso permitindo por parte dos usuários uma maior usabilidade e navegabilidade dos recursos contidos no laboratório virtual. O laboratório foi desenvolvido utilizando ferramenta Google Tour Creator, que possibilita criar ambientes em 360°, bem como inserir “ponto de interesse”, no qual imagens e áudios poderão ser adicionados ao conteúdo, além de sobreposição de fotos para deixar a experiência com mais detalhes, possibilitando assim, criar situações reais do cotidiano acadêmico. Com base nesses passos da criação, o processo de desenvolvimento do laboratório é apresentado a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Laboratório Virtual de Química foi desenvolvido para servir de extensão ao Laboratórios de Prática e Experimentação utilizado na disciplina QMC 1032. O laboratório tem a função de disponibilizar aos estudantes um ambiente de ensino e aprendizagem, não apenas de ampliação de tempo e espaço de aula, mas também, como uma ferramenta para que o professor possa planejar e implementar metodologias de ensino centradas nos estudantes e não apenas no conteúdo. Assim, o Laboratório Virtual é uma interessante ferramenta que, no diálogo entre a tecnologia e a conteúdo a ser abordado, possibilita ao estudante interagir conforme suas necessidades, flexibilizando assim a aprendizagem. De acordo com Dizeró et al. (1998), “um Laboratório Virtual consiste num ambiente tridimensional modelado de tal forma a fornecer ao aluno a sensação de se estar em um laboratório real, permitindo a ele manipular objetos, simular efeitos, entre outras experiências, muitas delas até mesmo impossíveis de serem realizadas em um laboratório real”. Inicialmente, em conjunto com a docente responsável pela disciplina, verificou-se qual(is) conteúdo(s) a ser(em) trabalhado(s). Logo a seguir, realizou-se uma pesquisa para encontrar um software de criação viável. Com base nessas informações, planejou-se os recursos das tecnologias que seriam disponibilizados.

Assim, deu-se início ao processo de criação, balizado pelo conjunto de etapas previamente projetadas. Em um segundo momentos foram definidos as tecnologias utilizadas no desenvolvimento do mesmo. Optou-se pelo Google Tour Creator por ser uma ferramenta que permite aos docentes juntamente com seus alunos criarem ambientes virtuais em 360 graus, que podem ser compartilhados e visualizados por outras pessoas de forma online. Esta ferramenta é totalmente gratuita e amplamente

utilizada por instituições de ensino e pesquisa, uma vez que possibilita a inserção de diferentes mídias online, como por exemplo mapas conceituais, vídeos, textos, *podcasts*. No Google Tour Creator, os docentes não ficam limitados ao espaço da sala de aula, podendo assim planejar atividades de estudo na perspectiva da sala de aula invertida ou ainda do ensino híbrido.

Os usos dos ambientes virtuais possibilitam explorar de maneira detalhada cada etapa da experimentação auxiliando o docente no desenvolvimento de atividades experimentais fora da sala de aula. Após a definição das tecnologias a serem utilizadas, foi implementada a etapa prática do estudo, na qual foi realizada a construção do Laboratório Virtual de Química, assim como podemos vislumbrar nas etapas de desenvolvimento mostrado seguir.

O processo de criação do laboratório virtual requer ferramentas de baixo custo como o Google Tour Creator, computadores e smartphones. As imagens necessitam ser feitas em 360 graus, o que poderia acarretar num maior custo na implementação, o que foi contornado pelo uso do App Panorama 360. Este App possibilita tirar fotos em 360 graus, com o smartphone, possibilitando assim que o docente possa criar seu laboratório com o menor custo possível. A seguir será demonstrado o processo de criação do laboratório usando a ferramenta Google Tour Creator. Inicialmente é preciso fazer *login* no Google de Tour Creator com sua Conta do Google, e desta forma poder acessar os recursos do aplicativo, para dar início a construção do Laboratório Virtual. Na Figura-1 podemos visualizar os dados referentes ao título, descrição e categoria em que se enquadra o laboratório. Nesta etapa será descrito as informações que irão nortear os estudantes ao entrar no ambiente. Através dos passos:

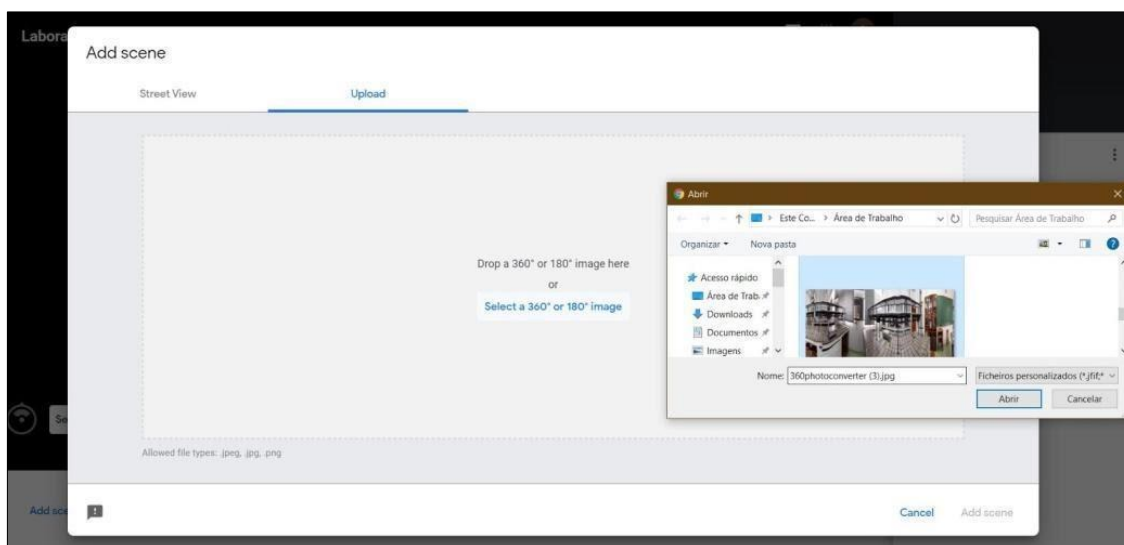
- Dê um título para seu laboratório.
- Digite uma descrição acerca das funcionalidades do repositório.
  - Clique em Categorias e selecione uma delas que seu projeto se enquadre
  - Para adicionar uma foto da capa para identificar seu laboratório
  - Criar



**Figura 1.** Características do Laboratório. Fonte: Autoria própria.

Após as descrições realizadas, foi feita a imagem em 360° graus, que irá compor as cenas do laboratório, possibilitando assim a navegação dos estudantes por todo o ambiente virtual. As cenas são inseridas no ambiente da ferramenta Google Tour Creator através dos seguintes passos exemplificados através da Figura 2.

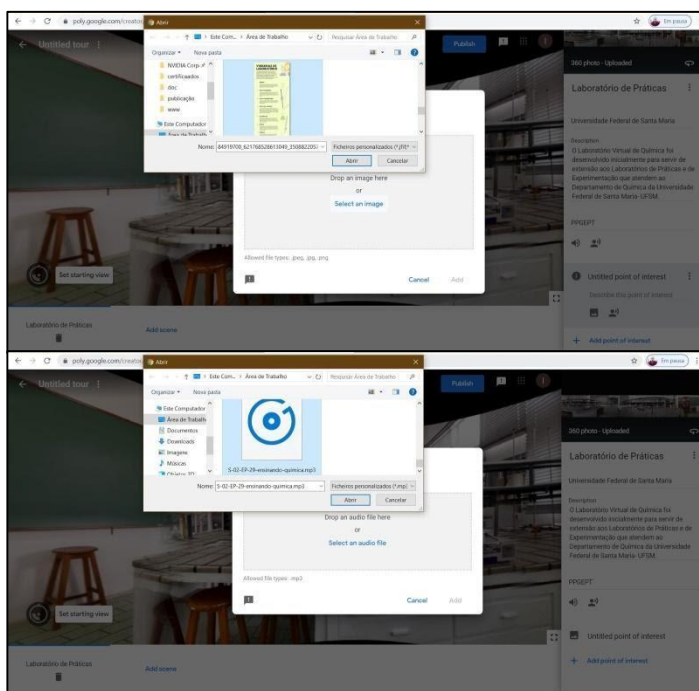
- Clique em Adicionar cena.
  - Escolha uma opção para adicionar uma imagem: Para fazer upload de uma imagem, clique em Upload e arraste-a até a tela ou selecione uma opção no seu computador.
  - Clique em Adicionar cena para adicionar um panorama ou uma imagem ao seu tour.



**Figura 2.** Inserção de cenas nos ambientes virtuais do Google Tour Creator. Fonte: Autoria própria.

Como sequência no desenvolvimento devem-se inserir os conteúdos digitais, referente ao cenário. A cena-1 do laboratório virtual de química contém informação acerca das vidrarias que compõem o ambiente de um laboratório real. Assim vinculou-se à essa cena diferentes materiais, como infográficos, Podcast e História em Quadrinhos. Para realização desta fase do desenvolvimento, é necessário seguir os critérios abaixo que serão vislumbrados na Figura-3:

- Para adicionar um ponto de interesse, clique em + Adicionar ponto de interesse.
- Use o mouse para posicionar o Ponto de interesse na cena.
- Digite um título ou uma descrição.
- Para adicionar uma imagem, clique em Escolher imagem e clique em Adicionar.
- Para adicionar uma narração, clique em um ponto de interesse, depois em Adicionar narração e
- Escolha uma opção e clique em Adicionar.

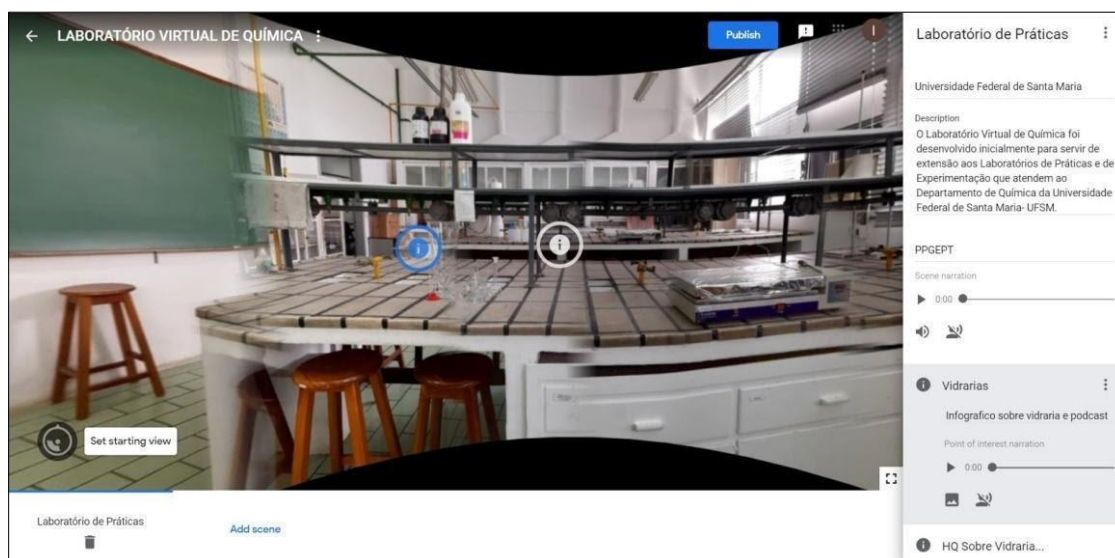


**Figura 3.** Inserção de cenas nos ambientes virtuais do Google Tour Creator. Fonte: Autoria própria.

Outro fator importante da implementação do laboratório é a inserção de pontos de interesse as cenas, nestes pontos são delimitadas, os equipamentos a serem explorados por meio de mapas conceituais, *podcasts*, HQ (História em Quadrinhos), assim como textos. Para delimitação destes pontos e necessários seguir algumas etapas, sendo as mesmas disponibilizadas através da Figura 4.

- Para adicionar um ponto de interesse, clique em + Adicionar ponto de interesse.

- Use o mouse ou *touchpad* para posicionar o Ponto de interesse ⓘ na cena.
- Digite um título ou uma descrição.
- Para adicionar uma imagem, clique em Escolher imagem e selecione uma opção:
- Para adicionar uma narração, clique em um ponto de interesse, depois em Adicionar narração e escolha uma opção (use apenas arquivos MP3, com tempo entre 10 e 30 segundos).



**Figura 4.** Delimitação dos pontos de interesse. Fonte: Autoria própria.

Após inserir todos os pontos de interesse, o laboratório está pronto para sua publicação e compartilhamento. Segundo Bottentuit e Coutinho (2007) a principal vantagem é que estes permitem o acesso a recursos, por pessoas localizadas em qualquer lugar, além da aplicação e o desenvolvimento de experimentação sem custos, restrições de tempo e limitações de espaço dos laboratórios reais, tais laboratórios simulam um laboratório real que possibilitam aos alunos realizarem experiências práticas por meio da web, de forma compartilhada. Na Figura-5 é possível visualizar os processos de publicação e formas de compartilhamento do laboratório, possibilitando usufruir das vantagens elencadas por Bottentuit e Coutinho (2007).

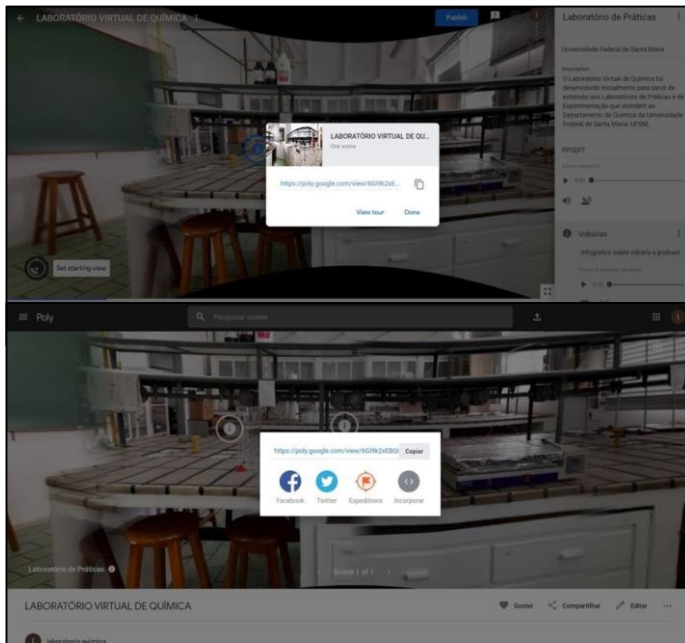


Figura 5. Publicação e compartilhamento do Laboratório Virtual. Fonte: Autoria própria.

Após a publicação do laboratório, o mesmo estará disponível para complementar as aulas de forma a explorar toda sua potencialidade. A Figura 6 apresenta a funcionalidade do mesmo.

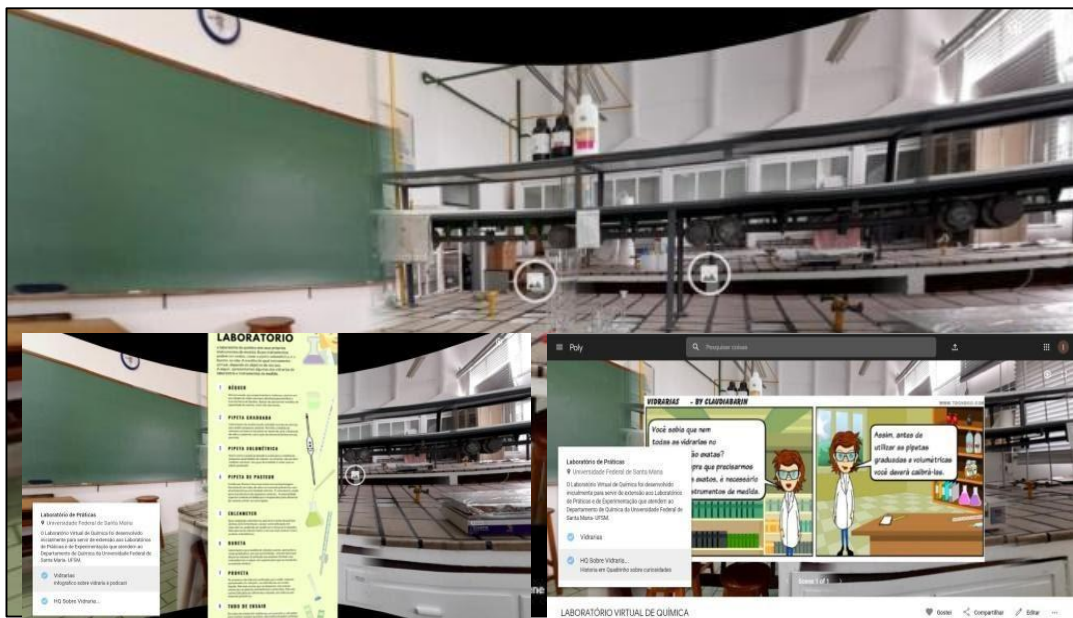


Figura 6. Ambiente virtual do Laboratório de Química em interação com os alunos. Fonte: Autoria própria.

As ferramentas de criação são de fácil manuseio e podem ser utilizadas sem o conhecimento da linguagem de programação, além de apresentar um baixo custo de produção. A



disciplina QMC 1032 é ofertada no primeiro semestre do curso, sendo que a maior parte dos estudantes não possui fluência para o desenvolvimento de práticas em laboratório. Assim, a criação do laboratório virtual pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, na medida em que flexibiliza a aprendizagem. Ademais, as aulas práticas podem ainda ser fotografadas e disponibilizadas no laboratório virtual possibilitando aos estudantes que não estiveram presentes na aula, acompanharem o desenvolvimento da mesma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Albu MM, Holbert KE, Heydt GT, Grigorescu SD, Trusca V (2004). Embedding remote experimentation in power engineering education. *IEEE Transactions on Power Systems*, 19(1): 139-143.
- Alves DV (2007). *Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico*. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil.
- Anido L, Llamas M, Fernández MJ (2001). Internet-based learning by doing. *IEEE Transactions on Education*, 44(2): 18.
- Bacich, L (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Bacich L, Moran J (2015) Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, 17(25): 45-47.
- Bottentuit JB, Coutinho CP (2007). *Projecto e desenvolvimento de um laboratório virtual na plataforma Moodle*.
- Braga M (2009). Realidade Virtual e Educação. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, 1(1).
- Cohen M (2017). *Alunos no centro do conhecimento*. <http://www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno/> (Acessível em 12 de jan. de 2020).
- Dizeró WJ, Vicentin VJ, Kirner C (1998). *Estudo de interação para um sistema de ensino a distância baseado em interfaces de realidade virtual*. Atas I Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais, 1(1): 1-8.
- Lima JF, Medrado N, Martins CAPS (2005). *Laboratório Virtual: apresentação, conceituação, análise e uma proposta de definição*. Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/MG-15-51506386687-1119055068933.pdf>.
- Moran J (2014). *Nova personalidade*. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf>.
- Moran J (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos, A. S. Ofelia, E. T. M. et al *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. PG: Foca Foto PROEX/UEPG.

- Moran J (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Yaegashi S. et al. (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV.
- Oliveira JRSA (2010) A perspectiva sócio histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. Alexandria: *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 3(3): 25-45.
- Piere J, Castro M (2006) *Virtual Laboratories: Features, Architecture and Challenges to integrate Open Learning Management Systems*. Proceedings 8th International Symposium on Computers in Education (SIIE2006): Universidad de León. León.
- Ramos TB, Barin CS (2018). Mapas Conceituais como Ferramenta de Avaliação na Educação Profissional: *Encontro de Debates Sobre O Ensino de Química. Anais do 38º Encontro de Debates Sobre O Ensino de Química*, 1(1): 1-9.
- Roberts TJ (2004) The Virtual Machines Laboratory: *Australasian J. of Engng. Educ*, 1(1): 1-10.
- Schmitt MAR, Tarouco LMR (2008) Metaversos e laboratórios virtuais—possibilidades e dificuldades. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, 6(2).

## Monitoria no ensino da geografia: relato de experiência existencialista no curso de pedagogia

Recebido em: 15/07/2020

Aceito em: 17/07/2020

 10.46420/9786599120893cap7

Everton Nery Carneiro<sup>1\*</sup> 

Maria Regiane Vieira de Jesus<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

A Pedagogia é ciência que tem como objeto de estudo a Educação, essa entendida como fenômeno social, que de acordo com Libâneo (2010) não se restringe ao âmbito escolar (educação formal), acontece também em instituição informal (âmbito familiar e social) e não-formal (ONGs, instituições religiosas e/ou movimentos sociais), trazendo ao profissional Pedagogo a necessidade de estar habilitando-se para desenvolver práticas educativas em diversas áreas, visando a emancipação humana.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos (Libâneo, 2006).

Ao tratar a educação como uma ação socialmente determinada, que precisa ter como intenção a construção do ser humano, Libâneo (2006) faz a seguinte afirmação:

[...] desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história humana, a história da sua vida e a história da sociedade se constituem e se desenvolvem na dinâmica das relações sociais.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe). Membro do GEPERCS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde); Professor Permanente do Mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador da Linha de Pesquisa 02 – Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Autor dos livros: Mitologia Grega e Bíblica - Narrativas de transgressão; Filosofia, Teologia e Poesia; Ética e Hermenêutica.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia).

\* Autor de correspondência: [ecarneiro@uneb.br](mailto:ecarneiro@uneb.br)

Essa tripla perspectiva da história (humana, da vida e da sociedade) nos remete à dinâmica das relações sociais e, a escola é uma dessas instituições sociais, lugar onde o profissional docente é um dos principais sujeitos capazes de contribuir com a formação integral dos educandos.

Tratamos, pois, neste trabalho, da formação do Pedagogo para atuar no âmbito escolar, mais precisamente, na formação teórico-prática desses profissionais para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia instituído por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Dito isto, a discussão emerge em torno da formação desses profissionais para, dentre outras aptidões, mediar didaticamente o conhecimento e proporcionar a aprendizagem relacionada à conteúdo específico da Geografia, trabalhando-a de forma interdisciplinar, adequando as práticas pedagógicas, “às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006). Dessa forma, entende-se que a prática docente exige ação consciente e deve priorizar o estudante em todos os aspectos, fomentando a construção de sujeitos emancipados e críticos dos problemas sociais.

Nessa perspectiva, a Diretriz mencionada determina que as instituições de ensino superior acrescente na estrutura do curso de formação do(a) pedagogo(a) um núcleo de “estudos básicos”, que compreende dentre outros princípios, “o Estudo da Didática, de Teorias e Metodologias Pedagógicas, de Processos de Organização do Trabalho Docente” (Brasil, 2006) e “um Núcleo de Estudos Integradores”, (Brasil, 2006) do qual a monitoria é uma das atividades capaz de mediar o processo ensino-aprendizagem durante essa formação, podendo proporcionar novas experiências ao aluno monitor, permitindo uma relação entre os saberes da formação teórica e os saberes práticos da sala de aula, familiarizando-os com o exercício da docência e da organização e Gestão Pedagógica.

Assim, o componente curricular Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino (F.T.M.E) da Geografia, compõe a matriz curricular do curso de formação dos (as) pedagogos (as) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus XV/Valença/BA, dispondo de conteúdos e métodos próprios dos saberes geográficos, capacitando os profissionais para lecionar a geografia nos anos iniciais de escolarização.

O componente foi ministrado propondo a reflexão de uma “geografia existencialista” baseado na corrente filosófica existencialista, representada principalmente por Jean-Paul Sartre. Tal corrente destaca o homem como centro do mundo, livre e responsável por suas escolhas, capaz de construir a sua essência ao longo da sua vivência, na relação com seu espaço vivido. O próprio Sartre (1970) afirma em sua obra “*O Existencialismo é um humanismo*” que “a existência precede a essência”:

[...] significa que em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. [...]. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-lo. O homem é tão somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência,

como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo; é o primeiro princípio do existencialismo (Sartre, 1970).

Considerando a ênfase do existencialismo à existência humana e a intencionalidade das ações pedagógicas em prol dessa construção humana, o componente objetivou despertar nos professores em formação uma reflexão acerca do objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico, numa perspectiva existencialista. Delineando propostas pedagógicas através de pressupostos teórico-metodológicos, temas, conteúdos e situações didáticas, de maneira que fosse possível compreender concepções e conceitos da geografia a partir da experiência da própria existência, auxiliando estes futuros profissionais a organizarem práticas pedagógicas contextualizadas, mais atrativas e desafiadoras para seus alunos, considerando-os sujeitos centro dessa ação, contribuindo assim, com uma formação consciente e capaz de fazê-los reconhecer-se existencialmente no mundo, percebendo sua relação consigo, com o outro e com o lugar, rompendo com a crença limitante de destinos pré-determinados.

Tendo em vista o exercício da monitoria no componente curricular F.T.M.E da geografia e entendendo que a mesma possibilita uma atitude praxiológica em que teoria e prática, assim como existência e espaço geográfico não estão dissociadas, o estudo busca responder a seguinte pergunta: quais as contribuições da monitoria no ensino da geografia a partir da perspectiva existencialista?

Essa investigação tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e compreende o nível de pesquisa descritiva apresentada através do relato de experiência. Segundo Minayo et al. (2002), “a pesquisa qualitativa responde questões, muitos particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Sobre a pesquisa descritiva Gil (2008) afirma que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (...)”.

Tendo esta dupla autoral como ponto de partida, entende-se o relato de experiência como um texto descritivo cuja pretensão é descrever as contribuições da monitoria no ensino da geografia a partir da perspectiva existencialista no curso de Pedagogia, a fim de compartilhar o conhecimento e fomentar discussões a respeito dessa temática.

Como objetivos específicos a pesquisa intenciona discutir os conceitos de monitoria, geografia e existencialismo; estabelecer relações entre geografia e existencialismo; relatar a experiência da monitoria em geografia no Curso de Pedagogia; abordar a importância da monitoria em geografia numa perspectiva existencialista.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação participante que, para Gil (2008), “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”. Neste sentido, foi estabelecido relação direta com um grupo de 34 discentes.

## **A MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

A monitoria de modo geral é uma função institucional que além de caracterizar-se como uma atividade extracurricular para integralização curricular, possui um amplo caráter formativo indispensável à formação do profissional docente, ao dispor de fundamentos didático-pedagógicas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, podendo ser desenvolvida tanto remunerado quanto voluntariamente pelo (a) discente que está regularmente matriculado (a), após aprovação no processo seletivo específico.

Lins et al. (2009) ao pesquisar sobre “a importância da monitoria na formação acadêmica do monitor” apresenta-a da seguinte maneira:

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Ela é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos, e tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o professor e como as suas atividades técnico-didáticas.

A monitoria na Universidade do Estado da Bahia, segundo o Regimento Geral, pode ser instituída para que discentes que tiveram “aproveitamento na disciplina ou componente curricular objeto de monitoria e/ou tenham comprovada experiência relacionada com a área” possam desenvolver “atividades auxiliares de Ensino, Pesquisa e Extensão” (Brasil, 2012).

Nessa direção, a Resolução n.º 700/2009 que regulamenta especificamente o programa de monitoria de ensino da UNEB apresenta no Artigo 1º a seguinte definição:

A monitoria é uma das funções acadêmicas que, no seu papel de atividade complementar nos cursos de graduação, conforme a definem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de promover maior interação entre o corpo docente e o discente, deve proporcionar oportunidades para a integração da teoria com a prática na formação do futuro profissional (Brasil, 2009).

Assim, a monitoria é uma das experiências no âmbito acadêmico que possibilita a compreensão da importância de articular teoria e prática, que possuem um caráter inseparável, desde o processo de formação inicial docente.

## **A GEOGRAFIA E O EXISTENCIALISMO**

A Geografia, como campo do saber científico, tem uma história marcada pelo distanciamento e pela quase ausência do diálogo com a Filosofia, apesar da necessidade e merecida influência. Esse distanciamento, provavelmente tem a ver com o entendimento da Geografia ter sido disciplina escolar antes mesmo de se constituir em campo de investigação científica.

Pela perspectiva da geografia, pode-se firmar, que o conhecimento se refere à produção intelectual em suas diferentes investigações e na busca de realizar uma leitura da realidade objetiva. Já o

pensamento, é decorrente do trabalho epistemológico de discussão e reflexão daquilo que é acumulado pelas leituras da realidade, resultando em novos conhecimentos em níveis mais abstratos e mais profundo sobre aquilo que é produzido pelos (as) geógrafos (as).

Japiassu e Marcondes (1996) em seu Dicionário Básico de Filosofia afirma que a palavra método deriva do grego *methodos*, de “*meta*” (por, através de) e “*hodos*” (caminho) sendo então: “conjunto de procedimentos racionais, baseado em regras que visam atingir um objetivo determinado. Por exemplo, na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica”.

É René Descartes (1994) quem cria um “subjetivismo idealista e racional” rejeitando as certezas dogmáticas, prontas e partindo da dúvida, como forma de conhecer o mundo. Para Descartes, o método é um meio de apreender a realidade através de conceitos claros e distintos, denominando de dúvida metódica.

Entende-se que o positivismo cartesiano, o empirismo inglês, o idealismo alemão, a dialética hegeliana, o materialismo histórico marxista e o campo fenomenológico-hermenêutico serviram de base teórica e doutrinária para o desenvolvimento não só do conhecimento científico e filosófico, mas de métodos diferentes e de posturas e interpretação da realidade baseada em fundamentos diferenciados. Todas essas perspectivas teóricas reverberaram e ainda reverberam por sobre a geografia.

Aqui, tratar-se-á sobre o existencialismo, tendo como abordagem inicial o Método fenomenológico-hermenêutico. Para essa abordagem se faz necessário tratar sobre o que é fenômeno. Este é tudo aquilo que se mostra a partir de si mesmo, ou seja, o fenômeno é tudo aquilo que se revela. Já fenomenologia é o estudo do fenômeno, isto é, o estudo de tudo aquilo que se revela a partir de si mesmo. Nas palavras de Husserl (1992) uma “voltar às coisas mesmas”. Pode-se dizer que a fenomenologia busca perceber o que é humano em sua essência, em que “tem a ver com princípios, com as origens do significado da experiência” (Relph, 1979).

Enquanto o fenômeno natural é primordialmente objetivo e tratado pelas ciências bio-físico-matemáticas, o fenômeno humano para ser melhor estudado e entendido precisa ser compreendido na perspectiva da linguagem, da experiência do vivido, do experienciado. Aqui reverbera o mundo da vida na sua cotidianidade, nessa que se refere às experiências vividas. É importante entender que “não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto...” (Oliveira, 1996).

Dito isso, considera-se que é na realidade que captamos a essências das coisas via os fenômenos, e, “é o humano em sua essência que a fenomenologia busca perceber.” (Dartigues, 1992).

Na área da geografia, a fenomenologia influencia na maneira de se analisar o espaço geográfico, colocando-se em conta as experiências vividas, sobressaindo os significados e valores que o ser humano confere a si mesmo e ao espaço vivido, espaço construído socialmente, tendo como princípio a percepção e vida dos diferentes sujeitos. Esta corrente rompe com a dualidade entre sujeito e objeto.

Nesse entendimento, a geografia, tendo por base a fenomenologia, busca salientar as acepções e a importância que os sujeitos dão ao espaço.

Nessa dita compreensão da importância, embrenha-se pelo conceito de lugar e de existência. Este último tem em conta toda delimitação ou definição do ser, ou seja, um modo de ser que de alguma maneira se encontra demarcada e definida. De existência, saltamos para a corrente filosófica “existencialismo”, onde existência é o que primeiro se escuta. Essa audição, carrega um sentido, o de ocupar tempo e lugar (este que precisa ser ainda aqui abordado). O existencialismo é uma corrente filosófica que aborda, de uma forma geral a existência humana em toda a sua complexidade. A geografia constrói aqui uma de suas moradas, um dos seus lugares, pois como nos diz Sartre (1956): “não me é possível não ter um lugar.” (Sartre, 1956).

Compreendendo que o “existir é ter um lugar.” (Entrikin, 1980) tomamos consciência de que a casa e a rua são esses lugares imediatos/diretos – Roberto DaMatta (1986) – trabalha essa relação primordialmente em sua obra “O que faz o Brasil, Brasil?”. Já a região, o país e até mesmo a Terra, içam uma condição simbólica no que se refere ao lugar. Dito de outro jeito a Terra é a nossa casa. Do imediato/direto ao simbólico, tudo é lugar. A compreensão engajada aqui passa por percebermos que o lugar da experiência humana pode ser temporário ou perene. O efêmero do lugar advém do intenso processo de transformação. Já a perenidade é que ocorre ao lugar continuar sendo ele, apesar das transformações. Não há separação entre uma e outra dimensão, pois a incorporação, a manutenção e a reelaboração do lugar são, em determinada dimensão a vida de cada um dos sujeitos envolvidos na construção do lugar, sendo este um lugar de pertencimento, incluindo aí os aspectos físicos, emocionais e também relativos à memória, inclusive social.

Fazer esse percurso é caminhar no sentido da consciência e esta é intencional, isto é, toda consciência é consciência de alguma coisa. Nessa medida, a consciência não é uma substância, mas está na dimensão do movimento, sendo uma “consciência de”. Ao agir/pensar nesse trilhar, experimentamos com Sartre (1970) que a liberdade expõe a existência na sua contingência, no seu caráter de estar a mais, isto é, só a existência é livre. Assim, a liberdade transcende a história em seu cerne. Dito de outra forma, a liberdade é a nossa casa, é o nosso lugar, sendo antes oposição que aparência, ele é manifestação plena de sentido, onde intencionalidade da consciência é peça-chave e a percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental.

O existencialismo, buscando romper com oposição entre sujeito e objeto, com a visão antropocêntrica do mundo, recuperando o humanismo, procurando estabelecer o espaço vivido como revelador das práticas sociais, sendo o lugar o centro da análise, aborda o lugar não como simplesmente



algo objetivamente dado, mas como construído pelos diversos sujeitos no decorrer das suas variadas experiências vividas.

Ao trabalhar lugar nessa perspectiva de compreensão, partimos para perceber o objeto e o objetivo da geografia.

O espaço é o objeto da geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da geografia. É a categoria por intermédio da qual se pode dialogar com os demais cientistas que buscam compreender o movimento do todo da formação econômico-social, cada qual a partir de sua referência analítica.

A noção de espaço como chão da geografia é, certamente, um tema que perpassa todos os discursos geográficos em todos os tempos, tal como se pode aferir numa simples confrontação da maneira como os geógrafos a vêm definindo no tempo (Moreira, 2008).

Tendo “o espaço como objeto da geografia” e o objetivo da mesma sendo “O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço” tudo isso segundo Moreira (2008), remetemo-nos à Cavalcanti, que embora não inclua o conceito de espaço, ela considera que a “função mais importante da geografia (...) é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico” (Cavalcanti, 1998). Eis a consciência em todo o seu vigor, sendo “consciência de”, ao qual afirmamos que:

[...] a fenomenologia consiste num método e numa forma de pensar, nos quais a ‘intencionalidade da consciência’ é considerada chave porque a consideração da percepção advinda das experiências vividas é assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental, procurando romper a oposição entre sujeito e objeto, tanto quanto entre ator e observador (Lencioni, 1999 *apud* Sposito, 2004).

Para Castrogiovanni (2012) o espaço geográfico é entendido como “um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constróem.” Em toda essa construção percebemos junto a Sartre (1970) que “o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entende-se vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos”. Somos os construtores das nossas vidas, dos nossos lugares e nessa empreitada, que é fruto de um projeto “[...] não há um único dos nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente a imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser” (Sartre, 1970). O que temos aqui é a presença da essência e aparência em uma só dimensão, esta do lugar, onde o efêmero e o perene se encontram. Este encontro acontece na eternidade, sendo esta não uma temporalidade, mas uma espacialidade, em que objetividade e subjetividade se presentificam num vigor-de-ter-sido, numa atualidade e porvir (Heidegger, 2005), ou seja, o tempo se revela no ser e neste se faz presença, mesmo em ausência, estando sempre em um agora e ainda não, e mais:

(...) o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens (Sartre, 1970).

Seja o primeiro passo, seja cada passo seguinte, o que impulsiona e o que precisa ser e parecer ser nesse ser humano, é a responsabilidade sobre a sua existência, sobre a existência do outro e a existência do lugar. Faz-se importante salientar que a geografia não está dissociada da filosofia, pois todo olhar sobre o mundo é uma visada, está carregado de intencionalidade, sendo o existencialismo uma corrente, uma dada perspectiva que trafega pela sensibilidade, pela emoção, pela cognição, pela razão, pela própria angústia do ser, tal como fez Kierkegaard (sec. XIX) – um dos precursores do existencialismo – tendo exaltado a relação entre a angústia e metafísica, sendo a primeira reveladora da segunda. Nesse intenção de compreender:

(...) o que o existencialista afirma é que o covarde se faz covarde, que o herói se faz herói; que existe sempre, para o covarde, uma possibilidade de não mais ser covarde, e, para o herói, de deixar de o ser. O que conta é o engajamento total, e não com um caso particular, uma ação particular, que alguém se engaja totalmente (Sartre, 1970).

Esta se trata sobre o processo de uma existência engajada organicamente, tanto numa dimensão dos diversos sujeitos, como também destes com os lugares e dos lugares entre si, pois estes são tempo em espaço, ou seja, enquanto o tempo temporaliza, o lugar lugariza e entre tempo e espaço ocorre o lugar, esse que é movimento, em que o sentido do lugar insinua vida e esta em abundância, que por sua vez implica o sentido do tempo. Outrossim, não há como conhecer as coisas que elas são por si mesmas, mas tão somente nos é possível perceber as permanências e as mudanças, o efêmero e o perene: o lugar! Eis o existencialismo em sua vigência.

## **A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A): PENSANDO A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Como componente escolar no ensino fundamental, a geografia é amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que a aponta como responsável por estudar “as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” Brasil (1998). E ainda mais:

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos (Brasil, 1998).

Sendo os professores/pedagogos responsáveis pela iniciação ao estudo da geografia nesse nível de ensino, estes necessitam de uma formação consistente para mediar a aprendizagem de conteúdos relacionados a essa área do conhecimento, com bases teórico-metodológicas para desenvolver nesses educandos a compreensão espaço-temporal, conduzindo-os em direção à “alfabetização espacial” (Castrogiovanni, 2012) partindo dos seus saberes prévios em prol da leitura e representação do espaço vivido.

O espaço apresenta-se para a criança, do nascer aos dois anos, mais ou menos, como sendo o espaço da ação. É o espaço vivido, construído pelos deslocamentos através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc., e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, abaixo, ao lado de, contém, está contido, etc. O espaço vivido é prático, organizado e equilibrado em nível de ação e do comportamento social (Castrogiovanni, 2012).

Callai (2005) ao discutir a possibilidade e a importância de se aprender geografia nas séries iniciais do ensino fundamental tece uma crítica de como os conceitos e temas geográficos tem sido mediados na sala de aula, com abordagens descritiva dos conteúdos, pautado na repetição e memorização do que está posto no livro didático, tornando os alunos indiferentes ao ensino deste componente, pois, por se tratar de um ensino desconexo da existência, não conseguem relacionar os conteúdos estudados com o cotidiano.

É certo que, da forma como a geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida (Callai, 2005).

Nesse contexto, entende-se que o componente deve ser ministrado trazendo a experiência cotidiana do discente para a sala de aula, fazendo-os entender como sociedade e natureza se relacionam e respaldam a construção dos conceitos de lugar, paisagem, território e região.

O ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização (Castrogiovanni, 2012).

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA EM GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

A referida atividade aconteceu durante o período de vinte e quatro de outubro de dois mil e dezenove (24/10/2019) a vinte e três de março de dois mil e vinte (23/03/2020) após a aprovação no processo seletivo específico, para exercer a função de monitoria remunerada no Componente Curricular F.T.M.E. da Geografia, no Curso de Pedagogia da UNEB, relativo ao segundo semestre letivo (2019.2), lecionada pelo Professor Doutor Everton Nery Carneiro.

Ao declarar disponibilidade para o cumprimento da carga horária das atividades propostas, foi assinado um Termo de Compromisso, no qual consta as atribuições do monitor e do professor-orientador. Para essa atribuição, a monitora passou a contar com a orientação/supervisão do Professor Everton Nery para prestar-lhe assistência na construção do planejamento para o referido semestre, mediar a interação do mesmo com os discentes, e auxiliá-los durante todo processo ensino-aprendizagem, contribuindo para conduzir da melhor forma o componente curricular, aproveitando o momento para reforçar os conhecimentos construídos no decorrer do curso e desenvolver o potencial profissional docente na monitoria.

O referido componente faz parte da matriz curricular do curso de Pedagogia, possuindo uma carga horária de sessenta horas (60 horas), ministrada para uma turma formada por um total de trinta e quatro discentes (34 discentes e a maioria do 7º semestre, apesar da inclusão de alunos dessemestralizados que por algum motivo, não puderam cursar o componente curricular no período anterior ou não foram aprovados por motivos desconhecidos. O componente buscou articular conteúdo e formas de ensino e produção do conhecimento para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, com a intencionalidade de propiciar aos profissionais em formação a consciência crítica para transpor o ensino meramente mecânico e descritivo e possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem significativa.

Ao iniciar as aulas, o professor organizou junto com a turma o plano de ensino para o semestre, delineando os conceitos essenciais e indispensáveis à formação do professor de Geografia, a serem trabalhados nos anos iniciais de escolarização, tais como: espaço geográfico, natureza, sociedade, tempo histórico, território, região, lugar, paisagem e ambiente, apresentando os caminhos na construção do processo ensino/aprendizagem: aulas expositivas-dialogadas, leitura, análise e debate sobre teorias, textos e vídeos, estudos dirigidos (grupal e individual), seminários temáticos e dinâmicas de grupo.

A partir desse momento foi possível desenvolver algumas atribuições pedagógicas e estratégicas de planejamento e comunicação designadas ao monitor: digitalizar e enviar os materiais no grupo pelo aplicativo *whatsApp* para que os alunos da turma tivessem acesso; encaminhar quando solicitado os mesmos materiais para o e-mail de alguns discentes que apresentavam dificuldades em acessá-los via *whatsApp* ou que estava em atividade domiciliar; aos alunos ausentes foram feitas orientações informando-os quanto às atividades propostas pelo professor em sala durante a aula; buscar estratégias para auxiliar os discentes com o assunto apresentado e indicação de materiais e documentos para orientar o desenvolvimento dos trabalhos; sanar dúvidas e alertar quanto às datas para apresentação e entrega das atividades; ler e discutir textos com o professor; apresentar-se com consciência crítica, entendendo a mesma como consciência de, ou seja, não sendo substância, mas intencionalidade.

Para a realização da primeira atividade, a turma foi dividida em nove grupos e a cada um deles foram propostos os temas apresentados na Tabela 1 – Categorias e Temas, para que a partir destes fossem produzidas e apresentadas atividades teórico-práticas em sala de aula, por meio de diferentes recursos didático-tecnológicos, numa perspectiva lúdica e interdisciplinar, capazes de despertar atenção, sensações e emoções, além do senso crítico dos estudantes.

**Tabela 1.** Categorias e Temas.

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
Linguagens alternativas na análise geográfica	Um livro marcante em um minuto; Colagem com música;
Linguagem gráfica e cartográfica	Viajando no Mapa Múndi; Desenhar paisagens, naturezas e memórias;
Temas socialmente relevantes	Quem sou eu? quem somos nós? cartografias pessoais; População ou populações? Diferenças são problemas ou riquezas?
Temáticas físico-naturais	Influência do Tempo Atmosférico na nossa vida cotidiana;
Questões econômicas	Setores Tecnológicos e Setores Tradicionais da economia e a influência das indústrias na sua vida; As distintas geografias do consumo

Fonte: os autores.

Diante disso, os grupos apresentaram as práticas pedagógicas envolvendo toda a turma, utilizando-se de diversos recursos capazes de promover diálogos e interesse de conhecimento a respeito da história local; das transformações do espaço geográfico causadas pelas ações dos fenômenos da natureza e das atividades dos indivíduos e suas consequências em diferentes espaços e tempos; da formação das diferentes populações; da diversidade cultural. Dentre os recursos são destacados: o uso de fotografias, colagens, desenhos, literatura, confecção de mapas e produções musicais.

A segunda atividade sugerida foi a discussão teórica apresentada com base no livro “*Geografia e didática*” da coleção como bem ensinar. O livro apresenta capítulos que tratam do conceito de geografia, a importância de ensinar e aprender, as múltiplas ferramentas para o ensino da geografia, a geografia

numa perspectiva interdisciplinar, dentre outros. No que se refere a este material, os discentes tiveram que escolher um capítulo para discutir com a turma após a leitura. As discussões dos capítulos contribuíram para se pensar a formação do (a) professor (a) de forma continuada, no sentido de desenvolver aulas de geografia de modo a despertar no discente, que é sujeito no processo, uma construção de consciência crítica em relação à natureza, às temáticas sociais e noções espaço-temporais a partir da existência concreta e próxima de cada um (a), promovendo assim uma aprendizagem significativa e carregada de intencionalidade.

Reconhecendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e que o processo de investigação científica possibilita a formação de professores críticos-reflexivos e pesquisadores, ao permitir debruçar-se sobre problemas e possibilidades da realidade escolar, a terceira atividade proposta no componente consistiu na escolha, leitura e fichamento de artigos do livro *Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na universidade: caminhos e perspectivas*, viabilizando a produção de novos conhecimentos científicos durante o processo de formação inicial docente. Nesse contexto, Pimenta (2012) aponta:

[...] um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como processo formativo na docência.

Pontuschka et al. (2009) afirmam o seguinte:

(...) revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na perspectiva científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada.

Assim, os discentes tiveram a oportunidade de familiarizar-se com aspectos que envolvem a atividade de pesquisa na medida em que realizaram a proposta mencionada anteriormente, adotando alguns procedimentos tais como, referenciar o capítulo escolhido, realizar pesquisa biográfica na Plataforma Lattes referente ao autor do capítulo, destacar o objeto, objetivo e os principais conceitos do estudo, além das considerações do autor e as deles próprias (os) em relação ao texto, utilizando as normas requeridas no trabalho científico, entendendo tal prática com subsídios necessários à “organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas” CNE/CP (2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função monitoria de ensino da geografia, como estratégia pedagógica de aprendizagem, contribui significativamente para o processo de construção existencial e profissional, proporcionando o desenvolvimento/aprimoramento de competências na área educacional, na medida em que possibilita

a interação com professores de outros componentes e demais integrantes da comunidade acadêmica, além da realização de tarefas junto ao orientador/supervisor e o vínculo (e)afetivo com o grupo de discentes vinculados à monitoria.

O componente com suas abordagens trouxeram a necessidade de refletir a importância da unicidade teoria-prática. É preciso ressignificar conceitos trabalhados no campo da geografia visando superar lacunas deixadas pelo processo de formação na educação básica, para que não se repita o ensino com métodos tradicionais ultrapassados pautados na transmissão do conteúdo do livro didático, descontextualizado do cotidiano, ou seja, da existência concreta dos discentes em sua própria vida. É necessário um ensino que objetive contribuir com a formação de sujeitos emancipados, partindo da abordagem local para o global, tornando-os sujeitos engajados na sociedade.

O exercício da monitoria possibilita a participação na construção do plano de ensino, experienciar práticas educativas na sala de aula, trabalhar o conhecimento a ser construído, buscando produzir novos conhecimentos teórico-metodológicos para atender as necessidades e interesses da turma, sempre de forma comprometida e (e)afetiva. Isso exige dedicação, comprometimento, paciência e perseverança, responsabilidade e respeito mútuo, intencionalmente, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, valorizando um trabalho em equipe e utilizando recursos tecnológicos como meio e não como um fim em si mesmo.

Essa experiência concreta pode nutrir maior interesse pela carreira docente, contribuindo para construir e/ou ressignificar a práxis docente ao permitir aprofundar os conhecimentos a respeito do componente curricular no qual irá atuar, promovendo o incentivo à investigação científica, possibilitando uma contínua e não divorciável associação entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF. 156p.

Brasil (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°: 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 10p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

Brasil (2009). Universidade do Estado da Bahia. Conselho Universitário. Resolução N.º700/2009 - CONSU, de 07 de julho 2009. Dispõe sobre o *Regulamento Geral Do Programa de monitoria de ensino*. 05p. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/proex/wp->

- content/uploads/sites/62/2019/08/700--2009-consu\_Res\_Regulamento\_-  
Monitoria\_ensino\_altera507.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2020.
- Brasil (2012). Universidade do Estado da Bahia. Decreto nº 13.664, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o *Regimento Geral da UNEB*. Salvador, 2012. 108p. Disponível em:<<https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>>. Acesso em: 26 de mar. 2020.
- Callai HC (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, 25(66): 227-247.
- Castrogiovanni AC (2012). Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: Castrogiovanni AC, Callai HC, Kaercher NA (org). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 10ª ed. 11-70p.
- Cavalcanti LS (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus. 192p.
- DaMatta R (1986). *O que faz o brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco. 86p
- Dartigues A (1992). *O que é a fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 32ª edição. 174p.
- Descartes R (1994). Discurso do método. In: Descartes R (Org). *Obra escolhida*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 39-103.
- Entrikin JN (1980). O Humanismo Contemporâneo em Geografia. *Boletim de Geografia Teórica*, 10(19).
- Gil AC (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Heidegger M (2005). *Ser e tempo*. 15ª ed. Editora Vozes. 325p.
- Husserl E (1992). *Conferências de Paris*. Ed.70, Lisboa. 40p.
- Japiassu H, Marcondes D (1996). *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 296p.
- Libâneo JC (2006). *Didática*. São Paulo, Cortez. 262p.
- Libâneo JC (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 12ª ed. São Paulo: Cortez. 208p.
- Lins LF, Ferreira LMC, Ferraz LV, Carvalho SSG (2009). *A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. Pernambuco*. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. de 2020.
- Minayo MCS, Deslandes SF, Neto OC, Gomes R. (2002). *Pesquisa social*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Moreira R (2008). *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 188p.
- Oliveira L (1996). Percepção e representação do espaço geográfico. In: Del Rio V, Oliveira L (org.). *Percepção ambiental: a experiência brasileira*. São Paulo: Stúdio Nobel.
- Pimenta SG (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ªed. São Paulo: Cortez. 301p.



- Pontuschka NN, Paganelli TI, Cacette NH (2009). A formação docente e o ensino superior. In: *Para ensinar e aprender geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 87-104p.
- Relph EC (1979). As bases fenomenológicas da Geografia. *Geografia*, 4(7): 1-25.
- Sartre JP (1956). *O Ser e o Nada*. Petrópolis: Vozes. 782p.
- Sartre JP (1970). *O existencialismo é um humanismo*. Tradutora: Rita Correia Guedes. Fonte: L'Existentialisme est un Humanisme Les Éditions Nagel, Paris. 28p. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1t9\\_z\\_RVEwZqzMogIWMs0awN4k37zO9XX/view](https://drive.google.com/file/d/1t9_z_RVEwZqzMogIWMs0awN4k37zO9XX/view)>.
- Acesso em: 28 de maio 2020.
- Sposito ES (2004). A questão do método e a crítica do conhecimento. In: *Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. 1ª reimpressão. Editora UNESP. 23 -72p.


---

## As tecnologias como ferramentas na prática pedagógica do professor universitário

Recebido em: 09/06/2020

Mirian Zuqueto Farias<sup>1</sup> 

Aceito: em: 07/07/2020

 10.46420/9786599120893cap8

### INTRODUÇÃO

As tecnologias em suas mais variadas formas, ampliam as capacidades intelectuais dos seres humanos, colocando à disposição diversas informações e acesso de formas distintas com ambientes e ferramentas também diversificados e juntamente com toda a evolução principalmente destinada a informação e comunicação são destacadas como sendo fator chave para novos procedimentos.

As tecnologias ditam as ações e comportamento do cotidiano dos seres humanos em um contexto geral, fazendo com que sejam alteradas as mais diversas culturas como: formas de viver de cada indivíduo, relacionamentos e aprendizagem. Percebe-se nas instituições de ensino da atualidade, é primordial o aumento das diversas formas de tecnologias, através de laboratórios informatizados, softwares educativos, internet, vídeo conferência, sala de TV e muitas outras ferramentas que vem dinamizar e complementar as aulas.

A escolha desse tema, foi evidenciado, devido a problemática de melhorar o ensino por meio da necessidade de o professor aperfeiçoar sua prática pedagógica melhorando suas aulas de acordo com a realidade que cada Instituição.

Observa-se que planejamento e construção são elementos em um todo: não existe somente o material pensado inicialmente dentro dos laboratórios, com suas moléculas, nem a cientificidade, mas para chegar a uma estrutura é necessário dilatar e contrair uma experiência em variáveis perceptíveis. Existem culturas, subjetividades, que se entrecruzam no processo da construção concreta e abstrata.

Feenberg (1991) expõe que os costumes culturais, econômicos, as ideologias, a religião e a tradição delimitam e se relacionam com o desenvolvimento tecnológico sua visão a tecnologia, não é puramente arte fatural ou conceitual, há toda uma lógica política nesse contexto. Percebe-se que o ensino

---

<sup>1</sup>Gerencia Municipal de Educação de Educação Infantil e Fundamental II (SEMED/PA): Rua Itamarati, nº12-Bairro Central. CEP 68537-000. Canaã dos Carajás-PA, Brasil.

\*Autor correspondente: mirianzuqueto0@gmail.com

na atualidade em que vivemos é vital as instituições educacionais universitárias iniciam-se apoderando das diversas formas de tecnologias no espaço educacional através de salas de laboratório de informática, softwares educativos, internet, vídeo conferência, TV, aplicativos e outros. Para Sancho (2001),

Deve-se considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeto até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas (Sancho, 2001).

As tecnologias são ferramentas que vem contribuir para o ensino dos conteúdos nas aulas dos professores, evidenciando que sejam mais dinâmicas, interativas e promovendo um trabalho colaborativo. Assim também, as tecnologias são ferramentas significativas e primordial para a compreensão dos conteúdos das disciplinas elencadas e mediadas pelos professores para os educandos.

Salienta-se a importância de os professores universitários investirem em treinamentos, cursos teóricos e práticos. O investimento proporcionado pela instituição qualificará o desenvolvimento do trabalho promovendo equidade e inclusão no espaço educacional. A possibilidade dos investimentos para a qualificação profissional proporcionará que os próprios docentes da instituição possam se sentir aptos a desenvolver seus trabalhos.

É necessário pensar em estratégias para melhor interação professor-aluno, uma vez que o número elevado de alunos não permite que a troca seja de qualidade o que pode causar um ônus para a aprendizagem. O ambiente educacional é suscetível as novidades e complexos desafios. É um espaço que promove e fomenta debates. Dois desafios são perceptíveis nesse contexto, ora se volta ao uso das tecnologias pelos professores, ora nos métodos referentes a tecnologia apresentada. Berges (2018),

O uso de tecnologias na sociedade de informação e conhecimento impõe educadores repensam várias questões, relacionados às formas de ensinar e aprender adaptando-se ao ambiente virtual. Diferentemente das aulas tradicionais, essa modalidade exige, além de conhecimentos específicos, equipamentos tecnológicos para acessar plataformas digitais (Berges, 2018).

Segundo a autora, é importante conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias proporcionam para o professor trabalhar diversos conteúdos, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar. Dessa forma, as salas de aulas ao tornarem-se um espaço de aprendizagem significativas, permite melhor desempenho no processo de aprendizagem.

Avanços tecnológicos podem ser notados no contexto escolar, como: lousas digitais, laboratórios de informática, ligadas à internet, já que o acesso ampliou a capacidade de pesquisa e desenvolvimento o que pode ser notado pelo desuso de televisão com o aparelho de vídeo ou DVD. O uso do computador, USB servem de referências para as tais mudanças.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa verificando a importância dos diversos recursos tecnológicos no ensino para a formação do professor sob a ótica do seu papel na renovação da prática pedagógica e da transformação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Gil (2002),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002).

Segundo o autor a pesquisa bibliográfica é de relevância para um trabalho científico e que os trabalhos envolvendo pesquisas é enfatizada, visando o qualitativo ou quantitativa de um trabalho acadêmico e científico.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema nas revistas periódicas científicas, foram encontrados 30 artigos de 2019, relacionados com o tema desse artigo, e foram selecionados 5 artigos para estudos evidenciados neste artigo. Foi realizada uma seleção para a comparação dos diferentes dados encontrados. Elencando a principal ferramenta ~~na~~ no ofício do professor universitário: as tecnologias. Para Figueiredo (1990) a “revisão de literatura, possui dois papéis interligados: 1 - Constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica. 2 - Fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização”.

Onde a formação continuada e o uso das tecnologias são importantes para o aprimoramento da prática pedagógica do professor.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DIGITAL**

A educação digital, sofreu grande impacto por parte da equipe pedagógica nas instituições de ensino superior, certamente devido a rapidez da evolução tecnológica, pois seu uso tem colocado em questão a necessidade de elencar novas metodologias criando alternativas para a inovação do sistema educacional, tendo como possibilidades, as novas tecnologias.

Um histórico da admissão mais sistematizada das tecnologias na escola brasileira, inicia-se no país a partir dos anos 60. Mesmo assim, houve preconceito no meio educacional, devido proposta era levar para as salas de aulas, novos equipamentos tecnológicos.

Na educação isso se traduziu na defesa de um modelo tecnicista, preconizando o uso das tecnologias como fator de modernização da prática pedagógica e solução de todos os problemas. A teoria pedagógica tecnicista segundo Libâneo (1994) percebia a sociedade como um sistema harmônico

e funcional, e a escola como instituição organiza, através de técnicas específicas o processo de integração do indivíduo neste sistema. Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 80, a Tecnologia Educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo que vive, apontando que apenas utilizar tecnologia não basta, é necessário inovar em termos de prática pedagógica.

Nos últimos anos a sociedade vem mudando em vários setores impulsionados principalmente pelo surgimento das novas tecnologias. Essas novas tecnologias de informação e comunicação estão se discernindo de maneira rápida e influenciando na vida social dos indivíduos, trazendo na bagagem uma nova forma de comunicação e linguagem: a linguagem digital, e seu uso acelerado vem ocasionando inúmeras discussões ao longo da história principalmente na prática pedagógica do professor. Para Tardif (2002), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A instituição educacional universitária é responsável de transmitir os mais diversos conhecimentos científicos e filosóficos, é solicitada a se adequar às novas exigências trazidas com a modernidade da tecnologia. É de relevância a própria instituição, providenciar cursos de aperfeiçoamentos ou treinamentos para os professores com a finalidade de aprender como manuseá-las para então repassá-las a sua clientela, pois se torna necessário para que seus educandos exerçam integralmente sua cidadania. As novas tecnologias de informação e comunicação estão trazendo novos desafios para a educação e cabem especificamente aos professores universitários, o papel de orientador do uso didático das tecnologias e logo que isso suceda é necessário que os professores aprendam a gerenciar as tecnologias e utilizá-las em suas aulas os conteúdos que irá ensinar, visto que de forma aberta, inovadora e moderada.

As NTIC - Nova Tecnologia de Informação e Comunicação, exigem uma nova postura da escola e também uma mudança radical no perfil dos educadores, que passam de mero transmissor de conhecimento para mediadores do processo de ensino aprendizagem. Diante deste novo contexto de mudança e avanço tecnológicos, o conhecimento necessariamente no campo da informática precisa estar ligado aos demais campo do saber humano, pois se trata de um novo elemento no processo de comunicação, de uma nova linguagem, a digital. Portanto, não se pode fechar os olhos a respeito desses novos acontecimentos, precisando considerar essas mudanças principalmente em debates relacionados a prática educacional.

Dentro dessa concepção é de suma importância que se desenvolva novas competências, novas atitudes, e que também desperte nos alunos universitários ou não a criatividade tornando-os

participantes ativos no enriquecimento do processo aprendizagem, e que nesse processo não seja delineado um pedestal do saber, porém, que juntos docentes e discentes tenham a consciência e a responsabilidade de descobrir, de inovar e participar reciprocamente afim de contemplarem o reino do saber, semelhante a isso afirma (Demo, apud Silva, 2003) sublinha,

O manejo inteligente da presença virtual requer professores devidamente preparados. Esta é uma condição decisiva. De pouco adianta colocar o computador e a parabólica na escola se os professores não souberem transformá-las em meios para a aprendizagem do aluno (Demo, apud Silva, 2003).

De acordo com o exposto há de se assumir que a inserção e a adaptação das NTIC são uma questão emergente para a própria sobrevivência da sociedade, sendo ao mesmo tempo uma situação desafiadora, mas que oferece oportunidade de diversificar as formas de aquisição do saber. Nesse sentido, á de se ressaltar que a educação digital está cada vez mais presente no meio educacional e tem sido um artifício poderoso, uma vez que permite um desempenho vantajoso em relação ao tempo gasto para os estudos resultando em um significativo aperfeiçoamento e uma viabilidade eficaz nos projetos pedagógicos.

## **ASPECTOS TEÓRICOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Os avanços tecnológicos e sua utilidade frente as ações educacionais aponta para a necessidade de talvez apresentar novas teorias e filosofias para a educação. Percebe-se essa necessidade para que o excesso de informação não gere uma geração desprovida de conhecimento, pois a velocidade que chegam as informações precisa ser internalizada e assimilada para que ocorra o processo ensino – aprendizagem. Para Berges (2018),

Adaptar-se às necessidades da sociedade atual, as universidades tiveram que se tornar mais flexíveis e desenvolver formas de integrar tecnologias da informação e comunicação em todos os processos de treinamento. Apesar do interesse das universidades por incorporar as TIC em suas atividades professores, apenas parte dessas experiências foram eficazes (Berges, 2018).

A partir desta perspectiva, surgem as preocupações educacionais do tipo: elaboração de materiais didáticos que venham atender a demanda, desenvolver e aperfeiçoar metodologias inovadoras, dinâmicas e ainda, elaborar material auxiliar a fim de que seja possível apresentar informações consideradas propícias aos estudantes, promovendo uma interação competente afim de transformar as informações em conhecimentos.

Nessa concepção para falar de aspecto tecnológico faz-se necessário recorrer à origem da palavra teoria “theoreo” técnica “techné”, as quais foram criações dos gregos por volta dos séculos VI e IV a. C, quando surgiram respostas para as questões relacionadas à natureza e ao ser humano. “Theoreo”, significa para os gregos, ver com os olhos espirituais, contemplar e examinar minuciosamente sem que nenhum experimento seja realizado; já “Techné” quer dizer está ligado ao

conhecimento e habilidades profissionais, ainda de acordo com a teoria grega o conhecimento técnico era aquele feito com as mãos, como por exemplo a produção de um engenho mecânico e não o serviço em si. Nesse caso, o que seria então, tecnologia? Vargas (1994) afirma que atualmente esse termo recebeu vários significados e acabou diversificando suas finalidades com o intuito de solucionar problemas específicos em áreas diferentes. Nesse sentido a palavra tecnologia está sendo usada para dar nome à técnica, máquina, equipamentos, instrumentos, fabricação, utilização e manejo dos mesmos.

Dentro desta perspectiva a tecnologia tem por meta contribuir para a eficiência profissional humana em todos os aspectos excepcionalmente na produção em larga escala, visto o seu uso é tido como um marco da terceira Revolução Industrial a qual ficou conhecida pela rápida transformação no mercado de bens e consumo, no modelo de organização e produção dos trabalhadores, assim como nas relações sociais. Pois, “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (Marx, 1988).

Nesse sentido se entende as NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) como produto da fusão técnica: informática, telecomunicação e mídias eletrônicas, visto que, essas três vertentes foram bem recepcionadas no campo educacional, trazendo novas possibilidades de trabalho diversificando o campo de pesquisa.

As novas tecnologias são divididas em: mídia, multimídia e hipermídia, sendo que as mídias são um conjunto de poucos elementos há exemplo, o rádio e a televisão sendo que o primeiro emite apenas som; já o segundo possibilita som e imagem; a hipermídia por sua vez incorpora texto, imagem e som, a multimídia derivada da palavra latina media a qual é reconhecida por seu conjunto de componentes, aparatos ou dispositivos diferentes interconectados como um único produto conhecido geralmente como computador multimídia.

Mediante conceitos apresentados, evidencia-se que educadores e educandos, assim como a sociedade no geral, devem saber diferenciar conhecimento e informação, pois isso é primordial na transição de um olhar simplista para uma teoria mais compreensiva da educação.

Nesse sentido pode se levantar a hipótese que o conhecimento é algo pessoal e quando processado através da comunicação pode se tornar em informação pública, já contrariamente à informação é tida como conhecimento pessoal que uma vez processado através do diálogo pode se tornar compartilhável, O levantamento dos questionamentos se deram ao pensar que: O conhecimento está associado à subjetividade humana.

A teoria educacional compreensiva abrangente consiste na transformação. De acordo com Piaget (1950), o desenvolvimento cognitivo está intimamente associado com o engajamento em ações e operações que são ao mesmo tempo social e individualmente organizadas. Assim leva-se em

consideração que a educação oferecida hoje nas universidades, tem se tornado cada vez menos coletiva e mais individualista, frente às necessidades do mundo capitalista, pois se tem assistido a uma explosão do uso de computadores pessoais e essa realidade é bastante semelhante à do educador.

Para Steiman (2005), não se trata apenas das estratégias ou métodos que eles usam com a intenção de levar os alunos a aprender, mas com a possibilidade de se rever conscientemente determinar os recursos que caracterizam a prática em si e agir sobre eles para impedi-los de ser um obstáculo no processo do ensino e aprendizagem.

Na sociedade tecnológica, as relações mudaram, o desenvolvimento trouxe facilidades significativas o que consequentemente reduziu algumas necessidades, dentro dessa perspectiva se tornou comum ouvir frases do tipo: não será mais necessário lavar roupas à mão, ou, ir às compras, ou que sabe não será mais necessário ir à “escola”, pois novidades desse porte acompanham a inovação tecnológica, no entanto, surge à necessidade de desafiar os educandos, criando situações que venham estimular a criatividade, o interesse em dominar tal situação, considerando que onde a criatividade diminui abre espaço para simulação e motivação ou seja o faz de conta se torna a expressão chave.

As tecnologias e seu uso de forma responsável tem que fazer parte do processo educacional através de apresentações imediatas isso também faz parte do desenvolvimento do educando, como assegura Larsen (1986), ao enfatizar que a educação não se reduz a instrução e que as escolas não se preocupam exclusivamente com o ensino e a instrução, mas cumprem outras finalidades sociais importantes.

A aprendizagem se tona um ato de desenvolver o conhecimento individualmente nos educandos tendo como facilitador desse processo o computador pessoal, pois há de se considerar que está se contemplando uma evolução das tecnologias da informação jamais vista. Moran (2000) expõe, “A internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”.

Nessa concepção é impossível negar o forte vínculo entre o conhecimento de informática e os demais campos do saber humano, ou seja, uma nova linguagem de comunicação a linguagem digital, assim como as demais línguas tem sua contextualização histórica e apresentou resistências, principalmente para as gerações anteriores a ela. Também tem sua história e sofre rejeição e resistência pela sociedade. Entende-se como papel das instituições de ensino promover de forma satisfatória às exigências da informação para a sociedade.

Pelo aspecto psicossocial compreende-se que o homem tem envolvimento coma dimensão sócio histórica transdisciplinar e contribui para as significações das relações humanas. Simbolicamente sendo apresentado como um sistema circulatório com gerenciamentos de símbolos homens e máquinas. Segundo Pedro (2010), são:



Agentes/atuantes capazes de engendrar transformações que ultrapassam o âmbito técnico-instrumental, participando da configuração de processos que não mais podem definir como estritamente socioculturais passa a referir-se a eles, doravante, como sócio- técnicos (Pedro, 2010).

A relação sócia técnica compreende-se de forma mais aprofundada todo o processo tecnológico na esfera social. A tecnologia é descrita por duas vertentes: intelectualista e arte fatual, que vincularam paradoxos. A primeira percebe-se que o desenvolvimento tecnológico se limitou à lógica. Para Núñez (1999), as considerações ficaram fora dos questionamentos sobre os condicionamentos sociais relacionados ao desenvolvimento tecnológico assim como a sua prática. Já a visão arte fatual, segundo Feenberg (1991), denotou a tecnologia sob a forma de objetos concretos também limitante.

Desta forma, vale observar a incapacidade das duas visões em explicar a engenharia de trânsito, por exemplo, com as suas diversas variáveis. Pode-se explicá-la pautando a concretude da máquina ou de um instrumento laboratorial. Percebe-se que as relações subjetivas, que não tiveram lugar nessa visão.

Os objetos têm história e são criados/ remodelados em determinados períodos, conforme a necessidade dos grupos sociais envolvidos, eles podem ser naturais ou técnicos sendo localizados em um espaço-tempo. Os objetos são externos aos indivíduos, mas são instrumentais e tornam-se indispensáveis à vida.

Para Monken e Barcellos (2005), os homens quando estão em um espaço podem criar e recriar, de acordo com suas condições de vida e formas de comunicação e como se interagem na vida social seguindo ou não regras ou recursos. Feenberg (1991), afirma que nas guerras o potencial estava com aqueles que detinham aparatos tecnológicos. Todos os avanços das pesquisas científicas tanto no campo como no meio urbano estão diretamente ligados à tecnologia.

Considera-se que a tecnologia está imersa em um jogo de poder social, que está universalizada no cotidiano, atrelada a pertencer principalmente aos grandes grupos econômicos, é necessário para além da democratização do seu uso, pensar no seu “design”, que envolve questões hegemônicas e sociopolíticas.

O campo educacional vem sendo transformado com projeto pedagógico através do Ensino à Distância, utilizando as tecnologias aliadas ao crescimento e inserção de alunos ao ensino, independente do grau de escolaridade. Brasil (2005), de acordo com o decreto 5.622 no Artigo 1º caracteriza a Educação a Distância como uma: Modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores em diversas atividades educativas em lugares ou tempos diferentes através de plataformas lattes ou mesmo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No contexto histórico, Vidal e Maia (2010) e Gonçalves (2015), situaram a educação à distância no Brasil dentro das primeiras décadas do século XX com a oferta de cursos através de programas de rádio ou por correspondência, destacando a Rádio Sociedade, Rádio Escola RJ, Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro. Em seguida, os canais de TV ofereceram programas de ensino como telecurso. Quando chegou a década de 1990 foi o palco do ensino através das plataformas digitais, sendo a Universidade Aberta de Brasília a primeira a oferecer cursos por ambientes virtuais de ensino. Em 1996, com muita luta passou a ser reconhecida e denominada Educação a Distância no Brasil.

A possibilidade de ofertas dos cursos a modalidade em EaD, permitiu a inserção de mais alunos no Ensino Superior. Motivações foram observadas a partir do Ambiente de Aprendizagem (AVA). O ensino pelo AVA é uma possibilidade de baixo custo, para atender a um grande contingente de alunos, em diversos locais. É uma opção que agrega de forma imediata a oferta e demanda.

Perrenoud (2000), enfatiza que as novas tecnologias é o centro da evolução do ofício do professor, “utilizar editores de textos. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. Comunicar-se à distância por meio da telemática. Utilizar as ferramentas multimídia no ensino”. Segundo o autor as novas tecnologias vêm contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

A oferta da EaD por meio do AVA é uma política que otimiza custos com a infraestrutura física, com recursos humanos, e vem atendendo uma parcela significativa, o que facilita para muitas universidades, pois requer poucos profissionais e garante que a educação chegue de forma mais acessível em locais distantes, que muitas vezes carecem de uma rede integral de ensino. Vale ressaltar que mesmo a EaD hoje seja acessível, ainda assim, é importante que as tecnologias sejam de qualidade e eficiência na sua operacionalização.

Percebe-se que a educação brasileira vem de uma história na qual a democratização aparece de modo disfarçado. Freire (1987), apresenta as controvérsias na educação brasileira onde, predominavam analfabetos e, mesmo com a escolarização das massas, a educação ou mesmo escolarização, era apenas para atender ao mercado de trabalho, e as necessidades do capitalismo.

As capacitações dadas aos homens eram para que virassem mão de obra sem abertura para um pensamento crítico. Era uma juventude alienada o que possibilitava um grande atraso em toda educação visto que o país atravessava uma crise econômica e política. Para as escolas e educadores, a necessidade criada pelo uso da TIC, é saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, especialmente nos seus componentes pedagógicos e processos de ensino e de aprendizagem. Moran (2000) discute que,

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (Moran, 2000).

As tecnologias ampliam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender. Verifica-se que quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional. Libâneo (2007) afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Para isso é necessário pensar e buscar uma perspectiva da modernidade e do próprio desenvolvimento, para que essa educação se torne capaz de produzir e planejar conhecimentos, construir cidadão mais preparado para as mudanças e transformações do ser humano, que sejam capazes de sobressair-se melhor nas suas atividades.

A inserção dos recursos tecnológicos nas Universidades requer um planejamento de como introduzir adequadamente as TICs para facilitar o processo didático-pedagógico no ensino, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz.

Masetto (2000) afirma, sobre o processo de ensino e de aprendizagem: “considero haver uma grande diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto as suas finalidades e à sua abrangência, embora admita que é possível se pensar num processo interativo de ensino aprendizagem”.

As mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados. Dessa forma, as concepções que os acadêmicos têm sobre as tecnologias, preconiza que as instituições educacionais elaborarem, desenvolva e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Para Moraes, “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas” (Moraes, 1997). Quando o professor conhece e sabe utilizar os diversos tipos de tecnologia, o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso.

A tecnologia vem juntamente à educação tentando ser assertiva. No entanto, ainda apresenta fragilidades quanto ao que se espera de uma sala de aula ideal. A superlotação e a pouca participação das famílias refletem muitas vezes no que se refere a aprendizagem. Na atualidade existe a possibilidade de novos perfis na Educação Superior devido as cotas, mas, percebe-se ainda que a maior parte dos estudantes são predominantemente brancos. Ainda assim, com todas as ações em prol de uma educação com qualidade, existe problemas dos recursos e a evasão dos estudantes.

No o contexto educacional as ferramentas como o computador, o uso de vídeo conferencia para facilitar os encontros a longa distância, a possibilidade de expor um slide no data show tornaram-se imprescindíveis para fortalecer no processo de aprendizagem. Esses avanços ultrapassaram os muros

educacionais, possibilitando o uso em casa e demais setores. Cabendo sempre a reflexão sobre sua adequação. Demo (2008), sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, aponta:

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática (Demo, 2008).

O computador é citado como ferramenta mais comum no ambiente da aprendizagem, sejam elas, nas Instituições Privadas ou Públicas um instrumento para reflexão pedagógica, que vem auxiliando o educador na tomada de consciência e contribuindo para intervenções na realidade em que está inserido. Contudo, para que isso ocorra, existe a necessidade de conhecimento prévio do que será utilizado, que se fundamente em teorias que possam disponibilizar os conhecimentos necessários para que o educador não fique limitado a fim de promover maior desenvolvimento dos educandos. Com o conhecimento e disponibilidade o professor estará formando cidadãos capazes de selecionar o que há de essencial nos milhões de informações contidas nesse avanço tecnológico e enriquecer o conhecimento e as habilidades humanas. Pois segundo Marchessou (1997),

(...) excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiaram” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial (Marchessou, 1997).

Com o desenvolvimento e apropriação do "saber social" conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades. “Trata-se de buscar, na educação, conhecimento e habilidade que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade do fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais” (Gryzybowski, 2000). Nesse sentido, compreende-se que o professor universitário, é o mediador do conhecimento e para que este possa realmente contribuir para uma construção do conhecimento, deve estar em um ambiente que o desafie e motive a refletir na construção de ideias em uma quantidade de descobertas acima do possível, para que assim esse busque em seus descobrimentos uma forma nova de aprendizagem. Pois Vasconcelos (2000), sublinha que,

Assim, o docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes (Vasconcelos, 2000).

Assim o professor universitário busca as dimensões afetivas para sanar as inseguranças e incertezas e o domínio para enfrentar os erros e os conflitos que podem surgir nas mais diversas

situações de aprendizagem. É necessário que o professor tenha conhecimento dos conflitos dos educandos para que assim conheça também o potencial de aprender que os mesmos trazem consigo.

A tecnologia enquanto ferramenta para atender a essa necessidade, individuais e coletiva, vem ao encontro do professor como mecanismo auxiliar, para a possibilidade de envolvimento de conteúdo interdisciplinar. Sabe-se que o clima de euforia, no que diz respeito à utilização de tecnologias, em todos os segmentos acaba coincidindo com momentos de questionamento e de consideração da contradição no sistema educativo. Embora a tecnologia não seja autônoma para provocar transformações, o seu uso em educação coloca novas questões ao sistema e explica inúmeras inconsistências. Baseando-se neste sentido, Dowbor (1994) acrescenta que,

Frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em dois tempos, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização “nossa” dos novos potenciais que surgem (Dowbor, 1994).

As propostas de modernização para a educação não têm alcançado os objetivos necessários e o sucesso esperado. Pois exige a necessidade de dinâmica do conhecimento que possa abranger em uma escala maior na compreensão dos conhecimentos emergentes, em todos os ambientes sejam eles em empresas, mídias, curso técnicos, o próprio espaço familiar e, principalmente, a espaço escolar das instituições de ensino universitário. Observa-se que desta forma, para o enlace entre as partes é necessário também uma parceria entre a instituição educacional e a comunidade em que o acadêmico está inserido, buscando construir conhecimentos e que o professor deve assumir o papel de mobilizador das aprendizagens em um contexto mais amplo. Não se implica deixar que essas mudanças ocorridas pela tecnologia venham deixar de lado as maneiras atrativas e motivadoras de ministrar as aulas, ou seja, que as tecnologias se tornem ponto chave, ou mesmo torne a mediadora entre o conhecimento e o educando. O autor Valente (1993), acrescenta-se que,

As ferramentas de auxílio não é algo que seja de extrema necessidade, e que não atropela o educador nas suas maneiras de ministrar e aplicar seus conteúdos. O professor precisa deixar de ser transmissor de conhecimento – um computador pode fazer isso e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (Valente, 1993).

Dessa forma, o educador terá papéis diferentes a desempenhar, buscando novas maneiras de formação que lhe fornecerão oportunidades de aprendizado de uso das ferramentas tecnológicas, da reflexão sobre e durante a prática pedagógica, baseando-se no seu papel de agente de transformação de si e dos seus educandos em um sentido amplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica, chegou-se à seguinte conclusão que os usos das novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação nos dias atuais, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre o professor e o aluno.

Percebe-se conforme o estudo, que os debates vêm buscando traçar novas trajetórias fazendo lembrar que a democratização do saber por meio da informação produz acesso ao conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário mencionar que o uso do computador tem se tornado mais comum na vida cotidiana das pessoas e já chegou às escolas e universidades Públicas e devem ser considerados como recursos importantes para a modernização do sistema educacional, devendo ser visto como um artefato precioso na facilitação do conhecimento e sua implantação no campo educacional.

Desta forma, é importante considerar a formação dos professores no uso das novas tecnologias no processo do ensino - aprendizagem dos educandos universitários.

Nesse estudo percebeu-se que existem muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula, pois há universidades que não tem laboratório de informática ou não funciona, os motivos são: falta de internet, um técnico na área para orientar tanto os alunos quanto os professores, pois apesar da boa vontade da equipe escolar a prática educacional desenvolvida na instituição ainda nem todos os educandos tem acesso ao uso das novas tecnologias educacionais presentes no âmbito escolar.

A qualificação do professor universitário contribuirá para sua atuação profissional, promovendo melhores desenvolvimentos a partir dos métodos utilizados para melhorar a qualidade da sua prática, e assim contribuir na formação acadêmica, onde os mesmos tenham conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua ação pedagógica, renovando seus métodos de ensino em que nesses possam ser incluídos as novas tecnologias educacionais a favor da educação.

Ressalta-se que a tecnologia por si só não vai resolver todos os problemas da educação brasileira, porém, se aliada a um bom planejamento, pode produzir resultados bastantes significativos. O professor precisa ter um papel ativo na integração das TICs junto aos seus alunos, principalmente quando ministra suas aulas no Ensino Superior, para isso precisam ampliar seus conhecimentos e ajudar a formar profissionais de qualidade para atender ao mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berges M (2018). Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica. *Digital Publisher*. Ano 3 / N°. 3.

- Brasil ME (2005). Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 04/06/2020.
- Demo P (2008). *TICs e educação*. Disponível:<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html>.
- Demo P, Silva M (2003). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 1ªed.Edições Loyola. São Paulo.
- Dowbor L (1994). *O espaço do conhecimento*. In: *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte / São Paulo. 141p.
- Feenberg A (1991). *Critical theory of technology*, Oxford University Press. 235p.
- Figueiredo N (1990). *Da importância dos artigos de revisão da literatura*. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, 23(1/4): 131-135.
- Freire P (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 184p.
- Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves CSA (2015). *A Educação a Distância no Brasil: da correspondência ao e-learning*. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 2015. Anais do XII EDUCERE.
- Gryzybowski (2000). *Informática na educação*. In: PROINFO [on line], em 28 de março de 2000.
- Larsen S (1986). *Computadores na educação: uma visão crítica*. In: B. Sendov & I. Stanchev (eds.), *Children in a Informaion Age*. Nova York: Pergamon Press.
- Libâneo JC (1994). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.
- Libâneo JC, Oliveira JF, Toschi MS (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Marchessou F (1997). *Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância*. *Revista Tecnologia Educacional* – V. 25 (139), nov. /dez. – p. 6 a 15.
- Marx K (1988). *O capital: crítica da Economia Política*. Livro I, Vol. I. São Paulo: Nova Cultural.
- Masetto MT (2000). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Moran, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Monken M, Barcellos C (2005). *Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas*. *Cad. Saúde Pública*, Rio de janeiro, v. 21, n. 3, p. 898-906.
- Moraes MC (1997). *Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação*. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/.
- Moran JM (2000). *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas.

- Núñez JJ (1999). *Ciência e Tecnologia como processos sociais*. Ditorial Félix Varela. La Habana.
- Pedro R (2010). *Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais*. In: Ferreira, A. et al. (org.) *Teoria Ator-Rede e Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, p.78-96.
- Perrenoud P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget J (1950). *Introduction a L'Épistémologie Génétique et Connaissance Scientifique*. Paris: PUF.
- Sancho JM (org.) (2001). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Steiman J (2005). *O que estamos discutindo hoje no didático? Cadernos de cadeira*. Buenos Aires: UNSAM.
- Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Valente JA (1993). *Diferentes usos do computador na Educação*. Campinas: Gráfica Central Unicamp.
- Vargas M (1994). *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Editora Alfa Omega Ltda.
- Vasconcelos MLMC (2000). *A formação do professor do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: pioneira.
- Vidal EM, Maia JEB (2010). *Introdução a Educação a Distância*. 1.ed. Fortaleza: RDS.



## ÍNDICE REMISSIVO

### D

desenvolvimento profissional, 27  
docente, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19,  
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 56,  
57, 58, 59, 61, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76,  
84, 86, 92, 94, 95, 96, 97, 108

### E

Educação Física, 5, 28, 30, 38, 42, 44, 45, 47,  
49, 53, 54  
ensino, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 25, 26,  
27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 45, 46,  
47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62,  
65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 82,  
83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109,  
110, 111  
evasão universitária, 57, 58, 67  
experimentação, 50, 71, 75

### F

formação, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
33, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 46, 51, 56, 57, 58,  
60, 61, 63, 67, 70, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 109, 110, 111  
inicial, 19, 86  
permanente, 15, 25

### G

Ginástica, 5, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,  
53, 54, 55  
Google Tour Creator, 6, 71, 75, 76, 77, 78

### I

identidade, 29

### L

laboratório virtual, 6, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78,  
81  
licenciaturas, 6, 56, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 69

### M

magistério, 16, 25, 29

### P

pedagógico, 5, 8, 13, 16, 25, 28, 63, 83, 105,  
106  
professor, 6, 9, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21,  
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35,  
36, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 57, 61, 62, 63, 64,  
67, 68, 70, 72, 75, 86, 92, 94, 97, 98, 99, 100,  
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111  
profissão, 5, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 57, 58, 63,  
64, 67, 68  
profissionais da educação, 14, 61

### Q

química, 6, 26, 56, 59, 60, 66, 69, 71, 72, 73, 75,  
76, 80, 82

### R

resolução de problemas, 72, 73  
ressignificação, 5, 44, 49

### S

sala de aula invertida, 72, 73, 74  
sociedade, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,  
22, 23, 25, 26, 41, 57, 58, 61, 63, 64, 72, 83,  
84, 90, 91, 92, 95, 98, 100, 101, 103, 104, 110

### U

unidade didática, 5, 44



## **Adriana Flávia Neu**

Graduada em Educação Física - Licenciatura (UFSM). Mestra em Educação (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Professora de Educação Física em Faxinal do Soturno/RS e Tupanciretã/RS.



## **Lidiene J. de Souza Costa Marchesan**

Graduada em Psicologia Centro Universitário Franciscano UNIFRA. Mestra em Educação (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e em Gestão de Organização Pública em Saúde (UFSM). Psicóloga clínica em consultório particular (Santa Maria –RS).



### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)