

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DURANTE O PERCURSO



Organizadores:

Arnaldo Nogaro
Elisiane Andreia Lippi
Manoelle Silveira Duarte
Neusa Maria John Scheid



**Formação docente:
Reflexões durante o percurso**



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões

REITOR

Luiz Mario Silveira Spinelli

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Arnaldo Nogaró

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Giovani Palma Bastos

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clovis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Whatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Comitê Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE/ UNESPAR)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (URI/FW)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFMS)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal/UNESP)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFMS)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo

Ângelo/ANHANGUERA)

Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPECO)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Consultores

Attico Inacio Chassot (Centro
UniversitárioMetodista)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Barbara Estevão Clasen (UERGS)

Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)

Claudia Battestin (URI/FW)

Cledimar Rogério Lourenzi (UFSC)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Gustavo Brunetto (UFMS)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Patrícia Binkowski (UERGS)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Arnaldo Nogaró
Elisiane Andreia Lippi
Manoelle Silveira Duarte
Neusa Maria John Scheid
(Organizadores)

Formação docente: Reflexões durante o percurso



Frederico Westphalen
2016



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Arnaldo Nogaro; Elisiane Andreia Lippi; Manoelle Silveira Duarte; Neusa Maria John Scheid

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão metodológica: Diego Bonatti; Elisângela Bertolotti, Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Projeto gráfico: Tani Gobbi dos Reis

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

F82 Formação docente: reflexões durante o percurso [recurso eletrônico] /
Organizadores: Arnaldo Nogaro... [et al]. – Frederico Westphalen : URI -
Frederico Westph, 2016.
126 p.

ISBN 978-85-7796-190-0

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: www.fw.uri.br/site/publicacoes

1. Formação docente. 2. Prática pedagógica. 3. Tecnologia - educação.
I. Nogaro, Arnaldo. II. Lippi, Elisiane Andreia. III. Duarte, Manoelle
Silveira. IV. Scheid, Neusa Maria John. Título.

CDU 371.13

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI - Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen:

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
<i>Neusa M. J. Scheid</i>	
AS TICs E AS TDs NO ESPAÇO ESCOLAR - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS DESAFIOS DA CIBERCULTURA	11
<i>Ana Paula Baldo</i>	
<i>Elisabete Cerutti</i>	
A INFÂNCIA E AS TECNOLOGIAS: PROPOSTAS DE REFLEXÕES	25
<i>Elisiane Andreia Lippi</i>	
<i>Arnaldo Nogaro</i>	
TECNOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	40
<i>Dulce Maria de Souza Hemielewski</i>	
<i>Luci Mary Duso Pacheco</i>	
AS TICs NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ENSINAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	54
<i>Manoelle Silveira Duarte</i>	
<i>Neusa Maria Scheid</i>	
SABERES DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	70
<i>Estela Mari Santos Simões</i>	
<i>Arnaldo Nogaro</i>	
O PROFESSOR NA SUA PRÁTICA EDUCACIONAL	88
<i>Jorge Alan Souza</i>	
<i>Neusa Maria John Scheid</i>	

**O PROTAGONISMO DO PROFESSOR MEDIADOR NO PROCESSO
PEDAGÓGICO ----- 99**

Tharles Gabriele Cauduro

Arnaldo Nogaro

**DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE ----- 116**

Andréia Paula Bombardelli

Arnaldo Nogaro

APRESENTAÇÃO

Com muito carinho e admiração guardo a lembrança das aulas de mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) que tive com o educador Mário Osório Marques, pesquisador de excelência e ser humano muito especial. Ele nos estimulava a escrever, dizendo: “Escreve-se para pensar”. E, foi com essa especial recomendação do grande mestre, que tentei motivar os mestrandos que participaram da disciplina de “Seminários das Linhas de Pesquisa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, durante o segundo semestre de 2014. Essa disciplina tem como objetivo abordar aspectos relacionados às áreas do conhecimento em sintonia com as linhas de pesquisa e as temáticas dos projetos de Dissertação. Durante as aulas, decidimos que iríamos escrever para poder conversar melhor e com mais eficiência sobre as temáticas dos projetos de investigação planejados.

Oito mestrandos que desenvolvem suas investigações em sintonia com a Linha de Pesquisa - Formação de Professores e Práticas Educativas - acolheram a ideia de publicar num livro digital suas reflexões. Dessa forma, a publicação que ora apresentamos é resultado de artigos produzidos como exercício de “escrever para pensar” e que constituem cada um, um capítulo dessa publicação.

No primeiro capítulo, a mestranda Ana Paula Baldo e sua orientadora Elisabete Cerutti tecem importantes considerações sobre a presença das Tecnologias da Informação e da Educação (TICs), em especial, as Tecnologias Digitais, no espaço escolar. Suas ideias promovem reflexões sobre a formação profissional e a prática pedagógica dos professores como um dos grandes desafios na cibercultura que vivenciamos na contemporaneidade.

A preocupação dos professores com a utilização das ferramentas disponibilizadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação deve estar presente, inclusive, entre aqueles que educam desde a mais tenra idade. No capítulo dois, Elisiane Lippi e Arnaldo Nogaró, nos brindam com uma retrospectiva histórica que resgata a relação da sociedade com a infância, escrevendo desde a concepção da criança como adulto em miniatura ao nativo digital.

No capítulo três, tem-se uma reflexão acerca da contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen para a promoção da interação entre universidade e escola básica. Nesse, as autoras Dulce Maria de Souza Hemielewski e Luci Mary Duso Pacheco apresentam suas ideias com o processo de profissionalização do professor frente às exigências atuais, em especial o uso das Tecnologias Digitais nos processos de formação profissional inicial e continuada.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela expressiva disponibilidade de Tecnologias da Informação e da Comunicação. Isso, ao mesmo tempo em que facilita a veiculação da informação, pode dificultar a tarefa do professor na produção de conhecimentos. É, cada vez mais, crucial a inserção de estudos sobre a utilização dessas tecnologias, desde a formação profissional inicial de professores, pois as mesmas são entendidas como habilidades necessárias para ensinar na sociedade contemporânea, na argumentação de Manoelle Silveira Duarte e Neusa Maria John Scheid, apresentada no capítulo quatro.

Noutra direção, a formação de professores vem acompanhando os avanços em estudos na área da neurociência cognitiva, responsável pelo estudo das capacidades mentais mais complexas como linguagem, aprendizagem, planejamento e memória. Em vista disso, Estela Simões e Arnaldo Nogaró, no capítulo cinco, escrevem para destacar o espaço que esse campo investigativo vem adquirindo como expectativa promissora para o futuro na formação de professores.

No capítulo seis, Jorge Alan Souza e Neusa Maria John Scheid refletem sobre a questão da saúde como fator primordial quando se pensa em

educação. Nesse capítulo são apresentadas importantes considerações sobre a influência que problemas de saúde podem ter sobre a aprendizagem, com reflexos no desempenho escolar de estudantes da educação básica. Para o enfrentamento dessa questão, urge que os professores e gestores mantenham uma formação continuada sistemática.

As mudanças ocorridas no cenário contemporâneo sejam de natureza epistemológicas, políticas, culturais ou instrumentais, conduzem a um repensar do trabalho, do lugar do professor no espaço da sala de aula, de sua relação com os estudantes e dos vínculos com o conhecimento. Trata-se de uma reconfiguração da postura docente e de sua responsabilidade na aprendizagem do estudante. Refletir sobre o papel e a tarefa do professor enquanto mediador no processo pedagógico é proposta do capítulo sete de autoria de Tharles Gabriele Cauduro e Arnaldo Nogaró.

No oitavo e último capítulo, Andréia Paula Bombardelli e Arnaldo Nogaró tecem reflexões sobre a identidade docente como resultado de uma construção subjetiva e sociocultural histórica influenciada por vivências e concepções epistemológicas e antropológicas. Para concluir, apresentam o grande desafio da formação docente que deverá “garantir que a construção da identidade ofereça subsídios para transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão suficientemente capaz de valer-se das oportunidades para fortalecer a significação social, econômica, política e educacional, promovendo mudanças e transformações”.

Desejamos a todos uma ótima leitura! Que as trajetórias de nossas vidas, implicadas com a educação, nos possibilitem encontros que produzam diálogos pautados nas reflexões feitas a partir de nossas escritas e leituras.

Neusa M. J. Scheid

AS TICs E AS TDs NO ESPAÇO ESCOLAR – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS DESAFIOS DA CIBERCULTURA

*Ana Paula Baldo*¹

*Elisabete Cerutti*²

Introdução

A eminência das tecnologias na educação vem ocorrendo através das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ao referenciar-me sobre tais tecnologias, farei uso destas como meios de comunicação relacionados às Tecnologias Digitais (TDs), aqui entendidas como celulares, *iphones*, *tablets*... Tendo em vista sua eminência no atual contexto educativo.

Cerutti (2014) apresenta a ideia das TICs enquanto espaços de inovações tecnológicas se somadas à aula elaborada com fins para construção de conhecimento. Em algumas áreas vamos perceber que determinadas tecnologias possuem mais efeito. A mesma autora referencia como exemplo a pesquisa na Internet sobre os animais e seu habitat nas aulas de ciência. Requer que o professor conheça as diferentes ferramentas e analise em quais conteúdos elas terão maior eficácia.

¹ Pedagoga. Mestranda em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

² Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação - PUCRS. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen/RS.

As TDs estão correlacionadas nas TICs, ou seja, é digital conforme a denominação do dicionário Priberam (2014) porque adjetiva dois gêneros: dos dedos ou a eles relativos; relativo a dígito, ou seja, entende-se aqui, enquanto inclusão digital, inclusão de fazer/agir mediante determinada tecnologia, digitando possibilidades de informações, aprendizagem e comunicação. Possuímos muitas tecnologias, associadas ao que vem como uma inovação; digitais são tecnologias de contato e toque como celulares, computadores, revistas que podem ser acessadas virtualmente.

A fim de elucidar tais questões, observa-se a seguir o conceito apresentado por Fagundes e Hoffman (2008, p. 03), sobre o assunto das políticas públicas de inclusão digital.

Incluir digitalmente é possibilitar acesso as TICs e a Internet para que a tecnologia e a rede de computadores passem a fazer parte da realidade do indivíduo ou da instituição beneficiada. Entretanto, inclusão digital não pode ser restrita a acesso: incluir é envolver, inserir e relacionar; é fazer parte, é causa e efeito; é possibilitar o acesso à informação bem como à produção de informação.

Atualmente as TICs se apresentam no mundo educacional como a proposta de uma educação pautada pela inovação, atratividade, dinamicidade e criatividade. Esperam-se aulas inovadoras, amparadas pelo uso dos meios tecnológicos, os quais favorecem a mediação entre o conteúdo, a prática e o aprendizado, acompanhadas da realidade que temos em que os educandos estão acostumados ao uso das tecnologias digitais (celular, *notebook*...) em seu cotidiano.

Assim sendo, este artigo busca considerar as TICs e sua relação com as Tecnologias Digitais, tendo como pressuposto a construção do conhecimento e inovação às propostas educacionais, em que as salas de aulas sejam ambientes de aprendizagem, nos os quais o aluno pode acompanhar e desenvolver a construção do conhecimento.

Tendo as TICs como algo emergente à sociedade, essa também se constitui em uma preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-BRASIL), confirmando mais uma vez a ideia de que tecnologias devem estar a favor da educação e servir ao

processo educativo. Isso a UNESCO apresenta seu site principal através de documento, afirmando a ideia de que:

As TICs são apenas uma parte de um contínuo de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem. Segundo, as TICs, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir fins educacionais. Terceiro, várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TICs na educação. Na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o Ministério da Educação nos projetos Informática na Educação, com o objetivo de aplicar tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. (UNESCO - BRASIL, 2006, online).

No contexto de cibercultura apresenta-se o conceito relacionado ao ciberespaço, aqui visto de acordo com o que Lévy (1999) define por rede, ou seja, um meio de comunicação de interligação, mais como espaço que interliga do que uma rede de conexão, ou rede tecnológica.

Desvendando o Ciberespaço

As reflexões, que seguem, buscam discorrer sobre a compreensão do ciberespaço em relação às tecnologias digitais presentes no contexto atual, integrando sociedade e conhecimento socialmente apresentados a partir da relação destes na construção do que é o ciberespaço.

O desejo é motor. Assim Lévy (1999) define a existência da necessidade de criação dos veículos. Ao mesmo tempo em que coloca que a automobilística é um desejo individual, ela surge como um motor de desejos e o ciberespaço é um tipo particular de relações entre pessoas, entre desejos comuns.

Neste primeiro momento escrevo os conceitos de Lévy (1999) os quais trazem a ideia da tecnologia, o resgate das formas variadas de utilização da mesma enquanto movimento social, visto que não era de manuseio de todos. O crescimento da comunicação baseada na informática foi iniciado por um movimento de jovens metropolitanos cultos que veio à tona no final dos anos 80. A internet constitui o grande oceano do novo planeta e é alimentada

por muitos rios e os conjuntos desta rede hidrográfica é que constitui o ciberespaço.

A internet é o principal símbolo do ciberespaço e que é um belo exemplo de construção cooperativa, pode-se dizer então, que a partir das participações interativas e sociais é que o ciberespaço se torna algo vivo.

O crescimento inicial do ciberespaço é marcado por três princípios: a interconexão (um contínuo sem fronteiras, um universo por contato virtual), a criação de comunidades virtuais (ligadas por interesses, mantém relações de contato, são os motores, a vida diversa e surpreendente do universo por contato) e a inteligência coletiva (trocas de ideias, informações, questionamentos e respostas - a finalidade última dos três princípios).

Os três princípios acima se inclinam para um fim em si mesmos: a autonomia e a abertura para a alteridade. A Cibercultura é o universo sem totalidade e o ciberespaço surge como ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos e de todos os tamanhos em coletivos inteligentes, que permitem que haja a interligação, que se articulem entre si.

Cada um dos três espaços constitui uma condição necessária à existência do outro, pois não há comunidade virtual sem interconexões, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou deterritorialização das comunidades no ciberespaço. A intercomunicação condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial.

O autor questiona como o ciberespaço afeta o espaço urbano e considera que este está diretamente relacionado às regiões metropolitanas, por outro lado o ciberespaço, quando bem utilizado contribui para que regiões menos favorecidas desenvolvam-se. Lévy (1999, p. 186) enfatiza a ideia de que a “[...] verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível - graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço”.

Quanto à relação cidade e ciberespaço, a primeira delas é a analogia feita entre as comunidades territoriais e virtuais; o raciocínio em termos de substituição; a assimilação do ciberespaço a um equipamento urbano ou territorial; a exploração dos diferentes tipos de articulação. A organização

[...] do ciberespaço procede de uma forma particular do urbanismo ou da arquitetura. E “que” colocar a inteligência coletiva no posto de comando é escolher o novo, a democracia, reatualizá-la por meio da exploração das potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação (LÉVY, 1999, p. 196).

O autor também utiliza como exemplo a cidade digital de Amsterdã, onde as informações sobre os serviços territoriais são colocados na net e onde a comunidade encontra espaços de interatividade. O autor apresenta dois atributos que mantêm o projeto: sensibilizar os dirigentes para as novas possibilidades das redes de conectividade e oportunizar acesso a todos. A relação cidade-ciberespaço é mal entendida, isso porque, por vezes, funciona apenas como uma versão representativa que não utiliza de fato os recursos e linguagens do ciberespaço.

Quanto à substituição, induz à ideia de que os novos instrumentos de trabalho cooperativo *on-line* permitem a participação na vida econômica internacional a partir de sua própria casa ou centros locais. O autor elenca vários benefícios desse processo de substituição da presença física pela virtual entre elas, destacamos: desafogamentos dos centros urbanos e como consequência a redução da poluição.

O mesmo elenca que o ciberespaço é um potente fator de desconcentração e deslocalização, mas que nem por isso elimina os centros, apenas modifica as formas como estes são colocados. Levanta a questão de que mesmo que com muitos contatos e com os teletrabalhos o que atrai as cidades são as relações humanas.

No quesito assimilação, Lévy (1999) ostenta que a assimilação tem interesses claros e que parte de uma questão tecnocrática político-administrativo. O ciberespaço está inserido nas ideias de redes de comunicação e está elencado erroneamente ao ideário de "autoestrada da informação", sendo que esta se apresenta como um comércio de produtos tecnológicos, errôneo pelo fato de que o ciberespaço não é um produto mercantil, mas uma ponte de interação.

Em relação à articulação que é a ideia defendida por Lévy (1999), consiste em pensar dois espaços qualitativamente muito diferentes o do

território e o da inteligência coletiva. Sendo que aos olhares de articulação do espaço social e o virtual tem o propósito de não se substituir, mas sim busca eliminar a lentidão dos processos.

Escolher a inteligência coletiva não requer apenas uma mudança de funcionamento da cidade ou da região e de suas instituições, implica também que se organizem funções do ciberespaço especialmente concebidas dentro dessa perspectiva (LÉVY, 1999, p. 195).

A construção de conhecimento no mundo cibercultural é um grande desafio tanto para os nativos aceitarem os ideários dos imigrantes e mais desafiador ainda os imigrantes adentrarem a essa realidade em que precisam inovar-se para dialogar com as tecnologias.

A cibercultura é um espaço de transbordamento do conhecimento, ou seja, muitas informações estão disponíveis, muitas opiniões expostas, assim as informações são de fácil e livre acesso. O livre acesso às informações não significa que a Cibercultura seja apenas algo positivo.

Onde entram as TICs nesse processo? Em particular o uso da Internet e dos materiais digitais na vida cotidiana das pessoas contribui para que seja aguçado o interesse dos educadores no sentido de utilizar múltiplas potencialidades dos recursos digitais no trabalho pedagógico.

Analisando os termos da tecnologia permeados pelo decorrer histórico da humanidade Castells (1999, p. 71) alega que:

Segundo os historiadores, houve pelo menos duas revoluções industriais: a primeira iniciou-se pouco antes dos últimos trinta anos do século XVIII e a segunda, cerca de cem anos depois, cujo destaque é para o desenvolvimento da eletricidade e do motor de combustão interna. Nesses dois momentos, fica claro um período de rápidas transformações tecnológicas e sem precedentes. “Um conjunto de macroinvenções preparou o terreno para o surgimento de microinvenções nos campos da agropecuária, indústria e tecnologia”.

Em um primeiro momento é preciso considerar que vivemos em uma sociedade que se localiza em nível mundial, o mesmo ocorre com a cibercultura que deriva de algo que a engloba denominado Ciberespaço, sendo este um mundo de informações compartilhadas.

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

A partir deste pressuposto, compreende-se por Cibercultura, no contexto em que vivemos, enquanto um *lócus* de comunicação digital em que insere ações e atitudes aos processos, às relações virtuais, às aprendizagens, produções e trocas de conhecimentos que se instauram no cotidiano humano.

Neste sentido, a cibercultura é uma universalização das relações humanas de comunicação e produção do conhecimento. Os modos como as ações ocorrerem ciberculturalmente e incorporam as vivências virtualizadas, em que as interações não superam as presenciais, mas permitem comunicação, elaboração e produção de conhecimentos e vivências sociais.

As relações virtuais fundam-se a partir de três princípios norteadores, que são a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A primeira caracteriza-se pelas múltiplas conexões que oriundam os dois outros princípios, sendo que as interconexões mediatizam as relações virtuais, já com a criação das comunidades virtuais surge a emergência das comunicações a qualquer momento e em espaços variados. Passa a existir uma necessidade de manter-se interligado ao outro, compartilhar ideias e particularidades. Já no que caracteriza a inteligência coletiva redige-se ao ponto que a cibercultura é enquanto tecnologia da informação, ou seja, a inteligência coletiva média resultante de conhecimentos dinamizados em espaços de livre acesso, construção de aprendizados que são compartilhados virtualmente e que os seres que estão conectados possuem livre acesso.

Pode-se dizer, então, que a finalidade da Cibercultura é a propagação dos conhecimentos a todos de forma virtualizada, sem deixar de lado as relação virtualizadas e as interconexões que tornam as demais relevantes e ponderantes mediante o espaço em que vivemos.

As tecnologias no espaço escolar, formação e prática pedagógica nos desafios da Cibercultura

Em tempos de cibercultura, em que todos estão inseridos na sociedade digital, na sociedade do fácil acesso e do acesso em rede, muitas ações mudam, desde o simples fato dos nossos dados estarem em um sistema que pode ser acessado em diversos locais do mundo a fim de facilitar o acesso a eles, como pelo fato das informações estarem socialmente direcionados à oportunidade de construir conhecimentos a partir delas, assim também inova a educação, os alunos, os professores e tudo isso é formado pela prática pedagógica que deriva de uma formação docente.

Nóvoa (2002, p. 38-39) apresenta a formação enquanto: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Diante da realidade social posta sobre utilização das TICs e das TDs, em que os aparatos tecnológicos permeiam as comunicações, interatividade, pesquisa e realidade, é preciso considerar que tais questões chegaram, também, na relação entre professor, aluno e aprendizagem. Posto isto, salienta-se que o ambiente escolar é integrante desta sociedade que emerge da utilização das TDs de forma que os processos educativos não se dissociam das relações vivenciadas extra-ambiente escolar.

O educador, ciente deste contexto de inovar as práticas educativas atua em prol de modificar estruturas pré-estabelecidas e que não mais suprem por si só processo de ensino-aprendizagem, no qual o educador atua estimulando os alunos para a criatividade, para a autonomia e partindo das ideias de que os conhecimentos dos alunos são úteis e colaborativos, atuando como troca de experiências e informações.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua

utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Quanto ao educador cabe a necessidade de rever sua ação e investigar maneiras inovadoras de trabalho entre o conteúdo e a aprendizagem, em que conscientemente relaciona seus conhecimentos com os dos alunos, ultrapassando a atitude passiva de reprodução dos conhecimentos, mas chegando assim à autonomia no processo de aprendizagem. O professor pode atuar favoravelmente com a inserção das TICs às atividades escolares, envolvendo a participação social dos alunos e demais professores para que possam usufruir dos benefícios, da inclusão digital e acesso às novas tecnologias quando colocadas de forma favorável à aprendizagem. Nesse sentido vem agregar a consideração de Freire (1995, p. 98):

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quê e de quem, e para quê. Já colocamos o essencial nas escolas; agora podemos pensar em colocar computadores.

Para que estas tecnologias que estão no ambiente escolar e em nossa vida sejam um instrumento favorável à educação é preciso que haja um diálogo entre educador, prática pedagógica e aparato tecnológico para então utilizar as TICs como uma opção de aula interativa em que de fato o meio tecnológico faça parte do planejamento de aula. O educador também precisa estar consciente que, mais do que simplesmente utilizar o aparelho eletrônico em seu planejamento, é preciso saber manuseá-lo a favor das aulas, pois o aparato tecnológico não deve apresentar-se como um fim em si mesmo, mas sim como um meio de comunicação entre o conteúdo e a aprendizagem.

E como será que os educandos vislumbram as aulas acompanhadas dos meios eletrônicos? Será que de fato o uso da tecnologia faz diferença na vida escolar dos alunos? O educador sente-se seguro para manusear os aparelhos

tecnológicos? E ainda, como elaborar uma aula atrativa a partir destes? A tecnologia seria uma solução para a inovação educacional?

Muitas perguntas, que geram outras perguntas. A solução certamente não está no aparelho tecnológico. Uma forma de reflexão deve-se através da ideia de Kenski (2001), em que:

O espaço virtual é um canal interativo de múltiplas aprendizagens e a interação, a cooperação e a colaboração on line, são indispensáveis para que não se percam os fins educativos deste espaço virtual. As redes possibilitam que mesmo em lugares distantes, estejamos próximos, não apenas em relação a outro usuário, mas com relação a sons, imagens tridimensionais, vídeos entre outros.

Consideramos que somente a tecnologia estar disponível de fato não é a resposta para as perguntas acima elencadas. Muito mais é necessário, e qual é a principal relação que deve haver antes e durante os processos de aprendizagem, sejam eles, com tecnologias ou não? As relações humanas, que comandam e movem os seres.

De onde os professores lançam suas bases para utilizar as tecnologias enquanto meio de ensinagem? No que tange à formação, Nóvoa (1999, p. 6) salienta que:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação acção”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

O mesmo autor (1999) esboça que a formação de professores é um espaço para formação de reflexividade e investigação que leva à ação. Porém, coloca de forma clara e consistente a ideia em que as universidades já possuem um molde de formação de educadores, uma educação conservadora, que não pauta a inovação ou idealiza um vir a ser.

O educador é moldado e molda-se retoricamente ao processo do qual está inserido. A formação docente, bem como, a ação pedagógica do

graduado são resquícios não somente de uma formação centrada na universidade, mas também de uma constituição enquanto ser humano, de heranças culturais e sociais nas quais foi e está inserido.

Já para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) a formação de professores passa por:

[...] uma identidade profissional que se constroi, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Constroi-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Essas autoras citadas partem da reflexão de uma formação profissional que insere o momento em que se vive, o momento em que se está como pressuposto de ações significativas, sendo o educador em formação um ator e autor do seu processo profissional e acadêmico, não deixando de lado o que são, como agem, os saberes que domina que os anseios e dúvidas de sua profissão.

Percebendo assim o educador como um agente das suas atividades, que vai à universidade não tão somente em busca de formação profissional, mas que também enfrenta a diversidade das suas angústias, os desejos de suas inspirações e a realidade de sua atuação, que mais uma vez reforça a ideia do educador enquanto um ator e autor da sua prática.

Faz-se necessária uma reflexão sobre as tecnologias no espaço escolar, da formação inicial do educador à sua prática. A formação considera o educador enquanto aquele que cursou ou cursa graduação e julga-se que o preparatório inicial para a ação docente encontra-se neste ponto de partida. Em momento algum da vida humana julga-se formado, ou completo, então a formação torna-se o leque de abertura para as angústias e desejos de formação continuada em que educador defronta-se com a necessidade de mais, do novo, de inovar.

Busca-se inovação no sentido que acarreta a mudança, o fazer diferente, utilizar os meios tecnológicos, enquanto ação, na possibilidade de fazer uma aula que apresente um diferencial, que traga os conteúdos pré-determinados de uma nova forma. Pode-se dizer então, que no que há em termos de aparatos modernos neste início de século, incluem-se as tecnologias digitais (TDs), e estas, estão sendo e fazendo parte da formação docente? Os graduandos das licenciaturas têm esses aparatos a seu acesso? Se estão a seu acesso, contam com suporte para uso e manuseio?

Considerando que somos reflexo das vivências que possuímos, se ao educador não forem oportunizados aparatos, suporte e exemplos de usos das TDs, este certamente irá deparar-se com dificuldades para utilização dos mesmos e inseguranças para apresentar aos alunos.

Considerações finais

O presente artigo remete ao ideário de que as tecnologias de fato estão entre nós, em nosso dia a dia comum, como também nas nossas construções, aprendizagens e vivências profissionais e de formação.

Apresenta-se de forma evidenciada por vários momentos que a ação inovadora (inovação: inovar + ação) pauta-se em um processo de fazer do pré-estipulado algo a atender a demanda social e pessoal em que se vive. Digo pessoal, no sentido de que as pessoas estão inseridas em um espaço social, com suas características pré-determinadas, mas que possuem suas singularidades, que possuem suas bagagens e como todos os seres humanos possuem seus sentimentos e desejos.

O fato de estarmos inseridos em uma sociedade cibercultural nos deixa cada vez mais à mercê da inovação, pois não bastam mais os mesmos métodos para atender uma sociedade totalmente diferente com alunos que seguem e criam a partir das oportunidades que possuem.

Em todo esse processo humano e social possuímos hoje um diferencial enquanto ferramenta de inovação que são as TICs, ou seja, estas como o próprio nome menciona, são tecnologias da informação e comunicação, pois a partir do momento em que se acessa o material disponível em rede

(informação) tem-se a oportunidade de transformar este em conhecimento, após esse processo de acessar a informação.

Orienta-se utilizar as TICs em prol dos aprendizados de uma maneira interativa, na qual entram as tecnologias digitais, pois se utilizam hoje, enquanto aparatos inovadores, aparelhos em que o digital predomina; após esse processo de assimilação e construção do conhecimento socializa-se este em rede, proporcionando novas oportunidades de pessoas acessarem, enquanto informação e realizarem a construção de novos conhecimentos.

O educador, mediante este processo de construção e socialização do seu conhecimento, tem a oportunidade de gerar novos aprendizados de forma a atender às demandas sociais e humanas que mencionamos no início, ou seja, realiza um processo de emancipação social e intelectual a partir da sua própria vivência.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERUTTI, Elisabete. **Concepção do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura.** 2014. 122 p. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FAGUNDES, Lea, HOFFMAN, Daniela. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? Rio de Janeiro/RJ. v. 6, nº 1, Jul, 2008. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/wp-content/uploads/2011/09/A-informatica-educacional-na-escola-publica.pdf>> Acesso em 26 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

KENSKI, V. M. Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender... em direção a uma nova socialização na educação. **24ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu/MG. Grupo de Trabalho: educação e comunicação - DEZ ANOS, p. 11-32, 2001.

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

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-15, jan/jun.1999.

_____. Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIBERAM. Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em: <www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

UNESCO-BRASIL - Comunicação e Informação - Tecnologias para a Educação. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/ticsparaeducacao/index_html/mostra_documento> Acesso em: 16 nov. 2014.

A INFÂNCIA E AS TECNOLOGIAS: PROPOSTAS DE REFLEXÕES

Elisiane Andreia Lippi¹

Arnaldo Nogaro²

Introduzindo o tema

O grande avanço das tecnologias e a sua disseminação através da globalização têm se tornado alvo das pesquisas atuais no que tange a interação do ser humano com as mesmas. No mesmo viés, a infância está atraindo cada vez mais pesquisadores interessados em analisar a sua história, desde seu surgimento até os tempos atuais, englobando, neste período, a era tecnológica.

Com a conectividade, as relações entre a criança e o meio em que vive se tornam mais intrínsecas. Através dos meios de comunicação, as crianças divertem-se descobrindo uma gama de curiosidades, exploram outros países, interagem com pessoas do mundo todo através dos jogos *on-line*, enfim, então sempre prontas para pesquisar e estar ligadas ao que acontece no mundo todo, a todo instante.

Da mesma maneira em que utilizam os meios eletrônicos para a comunicação e a interação imediata, a forma de brincar da criança do século

¹ Graduada em Pedagogia - URI Frederico Westphalen; Mestranda em Educação - PPGEDU - URI Frederico Westphalen/RS. lisi.lippi@yahoo.com.br

² Doutor em Educação -UFRGS. Professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uri.com.br

21 também passa por mudanças que podem ser favoráveis ou não para o desenvolvimento integral da infância.

Com a evolução das tecnologias acontecendo a todo o momento e tão rapidamente na vida da sociedade, que tem por si só um ritmo acelerado, fica claro que este processo envolve pessoas de todas as faixas etárias, principalmente as crianças, já que são consideradas nativos digitais por nascer e crescer com as tecnologias digitais presentes em seu cotidiano.

Tendo em vista esses fatores, esta reflexão a partir de pesquisa bibliográfica busca refletir sobre a infância e o uso das tecnologias pelas crianças, a fim de trazer à tona ponderações que contemplem as influências causadas pela adoção das tecnologias nas brincadeiras e no cotidiano infantil e resgatar o conceito de infância.

Visando cumprir o objetivo traçado para este artigo relativo à tecnologia e à infância, cabe pesquisar e refletir alguns fatores importantes que se desencadeiam desde o conceito inicial de infância: como a criança era vista antigamente? Do que brincava? Como interagia com seus pares? Neste mesmo viés, será retratado como a infância é vista atualmente, principalmente no que tange às influências das tecnologias nas brincadeiras e também no cotidiano infantil.

Resgate da infância: do adulto em miniatura ao nativo digital

As tecnologias adquirem destaque muito amplo nas pesquisas científicas realizadas por sociólogos e por pesquisadores ligados à área da educação. Por abranger muitas pessoas mundialmente, as mídias eletrônicas vieram para ficar e ganham cada vez mais espaço. Segundo Schmidt e Cohen (2013) as tecnologias de comunicação continuarão a transformar nossas instituições por dentro e por fora. Cada vez mais alcançaremos pessoas muito distantes de nossas fronteiras e grupos linguísticos e nos aproximaremos delas, compartilhando ideias, fazendo negócios e construindo relacionamentos genuínos.

Por meio dos meios de comunicação é fácil encontrar um amigo de longa data, um familiar que não vê há muito tempo, saber de notícias do que

acontece ao seu redor ou do outro lado do planeta, contatar com pesquisadores e suas pesquisas mais recentes, interagir com alguém distante, ou até mesmo com o vizinho mais próximo.

Há algum tempo as pessoas ficavam admiradas quando ouviam o som do rádio. Quando surgiu a televisão, mesmo com visualização em preto e branco, foi uma grande descoberta. E com imagem colorida, então, foi um acontecimento impressionante. Os avós, hoje, contam aos netos histórias das evoluções que aconteciam nas tecnologias do passado e, os netos, apresentam aos avós as tecnologias do presente e já incluem previsões para as tecnologias do futuro.

Hoje, as crianças estão muito presentes nas decisões das famílias quando se trata de tecnologia, inclusive opinando sobre a nova televisão de plasma a ser comprada para a família, pedindo como presente de aniversário um novo *Playstation 3* ou o *Xbox 360*, auxiliando na compra do *Tablet* para a irmã, em um *Notebook* para o irmão e, ainda, em um *Smartphone* para a mãe. Com isso, as tecnologias tornam-se ferramentas corriqueiras na infância das crianças. Porém, há que se questionar: até que ponto esta influência das tecnologias na vida das crianças contribui com a sua vivência da infância?

O conceito de infância vem mudando cada vez mais durante o passar do tempo e da história. Ao ser considerada, em tempos passados, como um “adulto em miniatura”, não fazia parte da identidade da criança o preceito de um ser pensante e ativo e assumia um papel totalmente passivo perante os adultos. Somente a partir do século 18 a importância do desenvolvimento integral do ser humano, desde a mais tenra idade, é reconhecida e, então, surge o conceito de infância que pode ser observado nos tempos atuais (ARIÈS, 1978).

Anterior a esta data, as crianças apareciam raramente pintadas em obras de arte. Estas obras que, segundo historiadores, são réplicas da realidade do que ocorria nos tempos passados. Quando finalmente as crianças foram retratadas em uma pintura de Oto III no século 11, foram caracterizadas como adultos. Segundo Ariès (1978, p. 17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho se distingue dos adultos.

Assim, pode-se afirmar que a infância era desconhecida como uma parte importante na vida do ser humano. Porém, isto não significa que as crianças daquela época não eram bem cuidadas.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1978, p. 99).

Esta forma de negligenciar a infância também ficou evidente na literatura que, apenas por volta do século 18, começou a incorporar em seu repertório palavras mais infantis e histórias que condiziam com o imaginário infantil. “Desta forma, conclui-se que é muito recente o conceito de infância, embora já tenham transcorrido alguns séculos” (AYRES, 2012, p. 162-163).

No decorrer dos tempos, os conceitos de infância foram se transformando gradualmente. “Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu” (POSTMAN, 1999, p. 66). Em alguns países, as condições de infância melhoraram e, em outros, foi negligenciada e chegou a ponto que quase se extinguiu pelas atividades que realizavam nas indústrias capitalistas que primavam pela mão de obra barata oferecida às crianças em troca do seu trabalho braçal.

Segundo os estudiosos, as concepções de infância passaram a mudar depois do livro de Jean-Jacques Rousseau “Emílio”, “[...] no qual o autor traça as bases do que concebe como um projeto pedagógico” (MUNIZ apud

KRAMER; SANTOS, 1999, p. 245), mostrando a influência da escola na história da infância. Ainda, segundo a autora, as

[...] ideias de Rousseau a respeito da educação de crianças e de seu lugar na sociedade vieram a influenciar a pedagogia, e seus reflexos são percebidos ainda hoje. Nesse livro, Rousseau inaugura uma noção de infância que vai marcar e caracterizar essa fase da vida do homem.

Neste sentido, atualmente, partindo do princípio de que a criança é um ser pensante e atuante na sociedade, que possui seus próprios direitos e deveres, o conceito de infância volta-se para o ser criança como um todo.

A Constituição Federal de 1988 traz um capítulo que reconhece todos os direitos básicos para todas as crianças, adotando, portanto o princípio da universalidade, bem como a sua condição especial de pessoa em desenvolvimento. Marco importante no Brasil para a mudança da concepção de infância (BONA, 2010, p. 25).

Ainda, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, v.1, 1998, p. 21) as “[...] crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Com isto, efetiva-se o fato de que hoje, na sociedade, a criança é respeitada e valorizada dentro de suas potencialidades, capacidades humanas de se comunicar, vivenciar experiências, aprender, interagir, dentre outros.

Nesta realidade, a criança do século 21 carrega consigo uma bagagem de conhecimento e cultura diferente da criança dos séculos passados. As mudanças ocorrem tão frequentemente e rapidamente no mundo das tecnologias que o conceito de infância está se modificando.

Nesse ambiente sempre camaleônico, a infância, tal como conhecemos, está mudando em decorrência de inúmeros fatores, como: o contato com diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade etc. Tais fatores modificam modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os

sistemas de significação e representação cultural se multiplicam (COUTO, 2013, p. 898).

Ainda, segundo Ravasio; Fuhr (2013, p. 227) neste conceito de infância do século 21

[...] o sujeito torna-se ativo no seu processo de aprendizagem, pois para desenvolver determinado jogo, precisa pesquisar estratégias, muitas vezes utilizar sites tradutores para compreender a informação obtida, interagir com diferentes sujeitos que estão jogando ao mesmo tempo, em diferentes espaços, seja em *LAN House* ou do outro lado da tela, virtualmente. Dessa forma, o sujeito compartilha suas experiências, conhecimentos, estratégias. Desenvolve-se como sujeito autônomo na sua própria aprendizagem.

Com o domínio das tecnologias existentes, as crianças passaram a ser mais autônomas do próprio conhecimento na medida em que pesquisam o que têm interesse.

Porém, assim como as tecnologias trazem conhecimento e informação a qualquer hora e de qualquer parte do mundo, elas também podem tornar-se prejudiciais, especialmente para as crianças. Setzer (2014) fala a respeito da hiperatividade infantil, assunto que está muito em voga nos tempos atuais, relatando este como um dos problemas que a criança pode desencadear quando assiste, por tempo indeterminado, a certos programas de televisão.

A produção de hiperatividade pela TV é fácil de ser compreendida: crianças saudáveis não ficam quietas, estão sempre fazendo algo, pois é assim que aprendem, desenvolvem musculatura, coordenação motora etc. Uma criança saudável só fica parada se ouvir uma história: aí se pode observar que ela fica como que olhando para o infinito, pois está imaginando interiormente os personagens, o ambiente e a ação. No caso da TV, a criança fica fisicamente estática e, como já vimos, em estado de sonolência (V. item 1), não tendo nada a imaginar, pois as imagens já vêm prontas e se sucedem com rapidez. Ao se desligar o aparelho, a criança tem uma explosão de atividade, para compensar o tempo que ficou imóvel e passiva; os pais, incomodados, colocam-na novamente à frente da TV para "acalmá-la" ... (SETZER, 2014, p. 3).

Desta forma, a criança perde seu momento de descontração e utilização física e psíquica do corpo para concentrar-se em algo estático que, influenciada pela programação, pode adquirir atos agressivos, uma vez que

ela, dependendo da sua faixa etária, não sabe definir o que é real ou imaginário. Além disso, Postman (1999, p. 93) enfatiza que “[...] ver televisão não só não requer habilidade alguma como também não aprimora habilidade alguma”, justificando o que afirma anteriormente em seus escritos “[...] se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer ‘desaparecer’ a infância” (POSTMAN, 1999, p. 89). E ainda complementa que

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta em três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público (POSTMAN, 1999, p. 94).

Nestes casos, o desenvolvimento da imaginação, inibido pela televisão que mostra imagens prontas, fica à mercê da própria sorte. Postman (1999) insiste que existem assuntos que deveriam ser reservados aos adultos e, com essa disseminação imediata de informações, perde-se a “inocência da infância”, em que a criança não possui mais a curiosidade por encontrar algo inerente ao adulto que lhe era restringido na infância, extinguindo o “encanto da infância”. Com o avanço contínuo do uso das tecnologias na infância e tendo em vista essa disseminação em massa de informações, é possível observar que as crianças de hoje, quando se trata da disponibilidade de acesso, são semelhantes aos adultos, como há muitos séculos atrás. “En las postrimerías del siglo XX e inicios del XXI, la generalización de internet ha contribuido a un cambio sociocultural y de acceso al conocimiento de gran envergadura, con impacto directo en la educación e, sobre todo, en la enseñanza” (CANOURA; BALAGUER, 2014, p. 97).

Ainda, segundo Postman (1999, p. 104), todo “[...] meio de comunicação que se liga numa tomada na parede contribui com sua parte para libertar as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil”. Portanto, independente da influência da tecnologia na história e na concepção de infância serem positivas ou negativas, em tempos em que a censura é

praticamente livre, é preciso ficar atento aos conteúdos assistidos na televisão ou acessados via internet através do *Tablet, Smartphone, iPhone*, do computador, enfim, todos os aparatos digitais.

Além disso, fica o grande desafio ao adulto, para que conduza a criança a não direcionar suas brincadeiras, sua interação com amigos e sua principal atividade do dia apenas ligada às tecnologias eletrônicas que, por serem atrativas e estarem sempre presentes na vida cotidiana da criança do século 21, influenciam na sua forma de brincar e interagir com os demais.

O brincar na infância: da bola de gude ao ciberespaço

A forma de ver a infância, como já mencionado, vem se modificando e se estruturando diariamente na sociedade. Com as mídias eletrônicas à disposição de qualquer pessoa em qualquer faixa etária, os atrativos existentes fizeram com que a criança mudasse sua forma de brincar e interagir com as pessoas. Segundo Friedmann (2012, p. 19) o

[...] brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas.

É inegável que, o conceito do brincar modificou-se no decorrer da história, uma vez que o indivíduo relaciona-se com o meio e o modifica, da mesma forma em que isto ocorre de maneira recíproca, em que o meio modifica o homem.

Como sujeito social e histórico a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado

de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (COUTO, 2013, p. 901-902).

Neste caso, a tecnologia abre portas para inserir a criança no ciberespaço de forma a utilizar ferramentas virtuais elaboradas exclusivamente para despertar o interesse delas. A internet pode se tornar uma forma de produção de conhecimento, quando bem conduzida pelo adulto que media e orienta as pesquisas e exploração da mesma pela criança. Ainda, em sites educacionais, as crianças podem acessar histórias infantis, jogos temáticos, jogos que estimulam a imaginação *online*, dentre outros atrativos, que aparecem de forma dinâmica, colorida e ao alcance de um “clique”.

Segundo Bomtempo (apud KISHIMOTO, 2010, p. 64) “[...] remonta ao romântico século XIX o início da abertura do mundo infantil”. Assim, é nesta época que surgem as pesquisas sobre a importância do faz de conta na infância. Assim, Bomtempo (apud KISHIMOTO, 2010, p. 65) enfatiza que examinando,

[...] brevemente, algumas teorias e pontos de vista, chega-se a jogos imaginativos naturais que enfatizam o elemento faz de conta. Isso inclui crianças concentradas na construção de uma torre de blocos o mais alto possível, montando um quebra-cabeças, cortando roupas de papel e vestindo figuras de brinquedo ou, ainda, passeando num triciclo ou jogando xadrez. Estas e outras dúzias de atividades, como “voar”, cair, correr e pular corda, representam experiências concretas que envolvem um mínimo de elementos, de imaginação e de faz de conta.

Neste contexto que está sendo discutido, faz-se necessário observar os tipos de jogos e brincadeiras que a autora destaca e que faziam parte dos jogos imaginários de faz de conta daquela época e que também se destacam resgatadas no tempo de hoje, porém com menor afinho, devida à influência do uso das tecnologias na brincadeira da criança do século 21. Couto (2013, p. 906) explica que

[...] diante do apelo do consumo de imagens, mercadorias e opiniões observamos que certos esforços conservadores para proteger noções tradicionais de infância são predestinados ao fracasso, pois não podemos proteger, limitar ou afastar as crianças do conhecimento de

mundo que a cibercultura torna fascinante, irresistível e facilmente acessível.

Tendo em vista esta realidade, em que os jogos eletrônicos, os ciberespaços, os sites infantis são encontrados com tamanha facilidade, comodidade e rapidez, as crianças sentem-se atraídas. Couto (2013, p. 907) sustenta, ainda, que as crianças ficam fascinadas com as possibilidades que as rodeiam.

Em aparelhos cada vez menores e de fácil manuseio, na palma da mão dos pequenos um mundo de desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos, livros e revistas, sites e páginas pessoais e institucionais, músicas e ambientes para todo tipo de conversação magicamente se desvela e organiza o cotidiano pela lógica do divertimento, do encanto e do prazer.

Porém, o brincar não pode ficar restrito apenas a este mundo “mágico” das mídias eletrônicas. Exige que a criança tenha acesso à infância promovida pelo movimento do corpo, pelo experimentar as texturas, pelo ver através dos cinco sentidos existentes e que devem ser explorados. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. III, p. 25) as

[...] brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc.

Estas brincadeiras, muito utilizadas pelas crianças na década de 90, precisam ser resgatadas e postas como possibilidade para as crianças da realidade atual. Até porque, o brincar exige interação com as pessoas que circundam seu meio de forma pessoal e não, apenas, através do contato visual em uma tela de computador.

Sabe-se que, assim como a infância, as brincadeiras das crianças sofrem influências das mudanças que ocorrem historicamente na sociedade, criando culturas de brincar em diferentes espaços em que vivem, conforme os espaços disponíveis para o brincar.

No caso da criança que vive no meio urbano, seu espaço é limitado pelas casas com pátios pequenos, apartamentos, ruas movimentadas, falta de segurança, dentre outros aspectos, que fazem com que elas passem, a maior parte do tempo, envolvidas com as tecnologias midiáticas. Conforme Friedmann (2012, p. 26) essas crianças

[...] são influenciadas por conteúdos “multiculturais”, ou seja, que provêm de variadas culturas, incluindo toda a cultura local e a cultura global – que adentra os espaços lúdicos por meio da TV, rádio, publicidade, revistas, internet e manifestações artísticas em geral.

Já as crianças que são provenientes do meio rural, possuem espaços mais amplos para realizar suas brincadeiras, que inclui o contato direto com a natureza, animais, correr pelo campo e, até mesmo, auxiliar seus pais nas atividades rurais como se fosse uma brincadeira de faz de conta. Estas crianças, devido à sua realidade, são menos propensas às influências negativas causadas pelas mídias.

A partir daí, a escola torna-se uma fonte de união dessas culturas do brincar, em que as crianças do campo passam a conhecer melhor as mídias e as crianças urbanas encontram as novidades para suas brincadeiras com a cultura rural.

Uma das características dos grupos infantis é a de serem integrados por crianças de diversas origens multiculturais. Assim, brincadeiras em grupo, como Macaco Simão³, podem ser muito proveitosas, incentivando a troca de papéis e colocando diversas crianças em situação de liderança. Brincadeiras e jogos também tem o potencial de desenvolver a criatividade, por exemplo, em situações em que é necessário construir brinquedos ou acessórios que sirvam para brincar (FRIEDMANN, 2012, p. 53).

É por este rico espaço de brincar e interagir com o outro que as crianças não podem limitar-se a interagir unicamente com a máquina. Segundo o Referencial Nacional para a Educação Infantil,

³ Esta brincadeira consiste em seguir ordens dadas pelo professor ou por uma criança mediadora. Porém, as ordens só poderão ser seguidas pelas crianças quando forem precedidas da expressão Macaco Simão. Como por exemplo: Macaco Simão abraça um colega, Macaco Simão finge que dorme, etc. Se o mediador falar alguma instrução sem essa expressão e o aluno obedecer, estará fora da brincadeira. Alguns objetivos desta brincadeira são desenvolver a atenção, coordenação motora, senso de humor, agilidade, concentração.

O âmbito social oferece [...] ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, neste processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizado (BRASIL, 1998, v.1, p.31 - 32).

Por estas possibilidades que a interação entre as crianças proporciona é que, volta-se a salientar, se faz necessário que a infância não se restrinja apenas a brincadeiras ligadas às mídias eletrônicas.

Além disso, muito mais do que intervir na forma de brincar da criança, as mídias influenciam através do consumismo induzido e especialmente programado para chamar a atenção dos pequenos. Neste quesito, o mercado de brinquedos ganha seus quinhões sem se importar necessariamente com a forma como as crianças irão utilizar o brinquedo, mas sim com a quantidade que irá comprar depois que conseguir aliciar os pais para que adquiram o objeto tão esperado.

Friedmann (2012, p. 159-160) preocupa-se com estes fatores quando fala do consumismo exacerbado produzido pela influência da mídia.

Essa onda de consumismo “líquido”, termo cunhado pelo sociólogo Bauman, tem um efeito nocivo para as crianças que pedem e ganham os brinquedos que são veiculados pela mídia, descartando-os rapidamente em prol dos mais novos lançamentos, constituindo um círculo vicioso de consumo. Embora seja um fato que deve ser assimilado e compreendido pela geração atual de adultos, a entrada da tecnologia de forma tão precoce na vida das crianças pequenas – a cultura globalizada que, em inúmeras regiões, é bem alheia às realidades locais – por meio de videogames, redes sociais, celulares, computadores e todas as suas variações, tem “escondido” do cotidiano infantil tantos brinquedos artesanais cheios de mensagens e valores, que dizem das culturas tradicionais, origens multiculturais, diversidades regionais. As consequências dessa massificação são visíveis: o desnorтеio de muitas pessoas em relação à sua própria essência; muita solidão e poucas trocas; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente ao outro, medrosa; uma cultura em crise, que não mais se adapta às atuais gerações, que tem inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar um brincar mais saudável.

Levando em consideração o que a autora pontua, pode-se dizer que há um grande desafio para os adultos: resgatar, dentro das possibilidades de

cada localidade existente, a cultura da brincadeira na infância das crianças do século 21, fazendo com que reaprendam a brincar utilizando seu corpo, sua mente, seus espaços e suas possibilidades infinitas, que vão além do uso dos eletrônicos e suas tecnologias avançadas.

Algumas conclusões

Tendo em vista os aspectos que foram observados, pode-se concluir que há importantes aspectos a serem considerados quanto à influência das tecnologias na infância. Primeiramente, encontra-se a atratividade, a interatividade, a autonomia de pesquisa, a receptividade de informação e produção do conhecimento a todo o momento dentro e fora da escola. Aspectos esses que podem ser considerados como pontos positivos. Em detrimento a isso, depara-se com a falta de entusiasmo para brincar com atividades que envolvam o movimento corporal, a solidão imposta pela comunicação mais rápida, que inibe o diálogo e interação pessoal, a falta de atenção e afastamento da família por consequência do uso contínuo e sem regras das tecnologias existentes.

A tecnologia expõe seus benefícios em formato de pesquisas, troca de conhecimento, de informações, em brincadeiras lúdicas e atrativas através dos efeitos gráficos e computadorizados elaborados especificamente para o público que quer se atingir que, no caso, são as crianças. É comprovado que tudo o que é atrativo e interessante é assimilado mais rápido pelo ser humano. Então, neste caso, a tecnologia tornou-se uma importante ferramenta no aprendizado, quando utilizada de maneira correta.

No entanto, é essencial que se tome cuidado com os conteúdos acessados pelas crianças e, principalmente, atentar para o uso consciente das tecnologias, priorizando as brincadeiras clássicas, que envolvam o movimento, em detrimento de momentos que deixam as crianças estagnadas e fixadas em um mesmo local frente à televisão, computadores, etc. A infância é um momento de descobertas, de experimentação, de tocar, de pegar, de sentir, de explorar e, portanto, vivenciar na forma mais íntegra da palavra.

Comenta-se, com frequência, frases como: “A tecnologia dominará o mundo”. Esta afirmação até pode ser considerada verdadeira, afinal, os seres humanos se adaptaram a muitas coisas no decorrer dos séculos. Porém, o que a tecnologia não pode se sobrepor é à forma de *ser* humano, alguém que não vive sozinho, que precisa de afeto, dependente do toque, do olho no olho, do carinho incondicional dos pais, dos irmãos, dos amigos, da professora. O movimentar-se, curtir a natureza ao vivo, subir em árvores, cair, levantar com os joelhos ralados, jogar futebol na rua, arrancar a “tampa” do polegar do pé, sentir o vento fresco de uma chuva que se aproxima, o colorido do arco-íris, riscar uma sapata no chão e brincar de se equilibrar são vivências importantes, ninguém substitui. Nem mesmo a tecnologia mais avançada.

Em tempos passados era normal observar uma criança brincar de pega-pega, esconde-esconde, bonecas de espiga de milho, “roda cotia”, pular corda, bolinha de gude, com carrinho de lombá ou carrinho de fabricação caseira. Hoje, se uma criança é vista brincando destas brincadeiras ou com estes brinquedos, é comum tirar fotos, gravar vídeos e postar no *Facebook*, *Instagram* ou demais redes sociais, afinal, tudo o que é novidade, precisa aparecer na Rede.

Não se quer aqui propor a extinção das mídias eletrônicas da vida das crianças, afinal, rodeadas destes artefatos como estão isto seria praticamente impossível e até mesmo um ato irresponsável. Também não se quer afirmar que as influências são prejudiciais à infância, pois os ciberespaços existentes também possibilitam momentos de criação e descontração, atratividade e troca de conhecimento através das redes. No entendimento de Schmidt e Cohen (2013, p. 19), para todas as possibilidades que o desenvolvimento das comunicações representa, seu “[...] uso para o bem ou o mal só depende das pessoas. Esqueça toda aquela conversa das máquinas assumindo o comando. O que acontecerá no futuro é responsabilidade nossa”. O que se propõe é exatamente uma reflexão acerca do resgate da infância, das brincadeiras de roda, do movimento. A criança precisa estar intrinsecamente ligada ao mundo que a cerca, mas também é necessário estar atento ao compromisso com a infância ativa, que é o essencial do ser criança.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AYRES, S. N. **Educação infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BONA, V. de. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. I, Vol. II, Vol. III.

CANOURA, C.; BALAGUER, R. **Hiperconectados: Guía para la educación de nativos digitales: el impacto de las tecnologías en las mentes de niños y adolescentes**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S.; SANTOS, A. P. dos (Org.) **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAVASIO, M. H.; FUHR, A. P. de O. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 220-229, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3035>>. Acesso em: jan. 2015.

SCHMIDT, E.; COHEN, J. **A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SETZER, V. W. **Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitosnegativos-meios.html>>. Acesso em: jan. 2015.

TECNOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Dulce Maria de Souza Hemielewski¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Introdução

O presente artigo “Tecnologia e as contribuições do PIBID para a formação continuada do professor” tem como objetivo relatar a importância da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, abordando a visão das supervisoras da escola campo. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza de Seberi/RS.

O PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da

¹ Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio e discente do mestrado em Educação da URI- Câmpus de Frederico Westphalen.. E-mail: dulcehemielewski@gmail.com

² Doutora em Educação UNISINOS. Professora do PPGEDU – URI Frederico Westphalen/RS.

Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

No desenvolvimento do artigo serão abordadas a formação continuada do professor, a supervisão do programa, as influências tecnológicas como também as ações realizadas pelo PIBID na escola campo.

Tecnologia, formação continuada e a contribuição do PIBID

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões acerca da educação e a escola. Os estudos e debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização, o desenvolvimento profissional dos docentes e o avanço tecnológico, como tudo aquilo que o ser humano produz com o intuito de facilitar a vida, nela apontam-se as tecnologias para as mudanças de comportamentos e criando alguns tabus, especialmente quando referem-se a educação e ao ambiente escolar, assuntos muito presentes, tanto no discurso teórico como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da condição profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. A respeito desse tema Contreras (2002, p. 31) afirma que

[...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e que permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semiprofissão³, deve

³ Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No

compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem a seu ofício.

Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, ética e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados (TARDIF, 2002, p. 129).

Muitas vezes, os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica certa fragilidade profissional, pois, perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar.

Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando, salienta-se as tecnologias de informação e de comunicação (TICs), que permitem o acesso à pesquisa de maneira rápida, disponibilizando informações em tempo real. Neste sentido, observa-se que a prática educativa, em especial na atuação docente no contexto da inserção das tecnologias digitais, urge pensar em formas de

jargão sociológico, se designa como semiprofissão geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

redimensionar essas práticas a fim de que essa inserção seja potencializadora de inovação e não apenas de simples mudança de suporte de comunicação pedagógica.

Sob esta ótica entende-se que os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes da realidade vivida, dos saberes do senso comum. No que se refere aos aspectos epistemológicos, estes saberes possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem.

Para reforçar o fazer pedagógico do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência, haja vista que o homem está em constante evolução e transformação social. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

Diante disso, a formação continuada e a profissionalização docente têm sido utilizadas no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestaram-se a esse respeito interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hoyle (1980, p. 44) compreende a profissionalidade como “[...] as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Sacristán (1990, p. 2) interpretou-a como “[...] a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Contreras (2002, p. 74), partindo dessas duas definições, concorda que “[...] a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Partindo destes pressupostos poder-se-ia sintetizar a ideia dos estudiosos como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos. O compromisso com a

comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço em que irá realizar seu trabalho. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras (2002, p. 82) contribui com essa ideia quando diz que

[...] já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social, precisamos aceitar que, a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a noção da complexidade da tarefa docente em meio a tanta evolução social e tecnológica investindo na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

Será possível compreender que a comunicação é cada vez mais intensa pelas vias digitais e quanto mais sociáveis forem para os professores, mais conhecimentos referentes ao seu uso pedagógico – didático se fortalecem para melhor interação com seus alunos. Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras (2002), analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos

de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas. O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e, que este, deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação que experiência dentro de um contexto social.

A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o “[...] professor é o pesquisador de sua prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p.119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, ele deve pensar a formação como algo necessário para reconstruir as ideias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição corresponsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender.

Quando se fala em “ensinar e aprender”, urge que se aborde um novo significado tanto para o professor quanto para o aluno, pois usar as mesmas metodologias para um alunado diferente, em tempos de cibercultura não possuem mais espaço. A educação exige abordagens metodológicas diferentes, nas quais a tecnologia não pode ser ignorada. Chegamos no século XXI, em que a educação está em permanente mudança, em permanente reconstrução transformadora e democrática. Será preciso cada vez mais enfrentar os desafios para elevar a qualidade na formação de professores e transformação da sociedade.

Metodologia

A metodologia de trabalho teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre os bolsistas, as supervisoras, a coordenadora de área e a coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

Ações desenvolvidas na coletividade

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que as vias digitais e a construção dos saberes podem contribuir significativamente para a formação continuada num processo dinâmico e coletivo certamente este profissional desperte para as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional.

Em face do exposto, destaca-se que o PIBID “[...] é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isto, representa, para o profissional da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira

abrangente e contextualizada com espaço no qual deve organizar suas práticas educativas” (RODRIGUES et al., 2013, p.10).

Compreende-se que o PIBID é um Programa que objetiva a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatiza-se que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor comprometido com seu ofício, estabelecendo relações do conhecimento prático-teórico, constituindo-se como profissional da educação.

A seguir, apresentamos as ações realizadas na escola campo contempladas no ano de 2012, 2013 e 2014 pelas atividades do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar.

- Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas;
- Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas;
- Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento;
- Organização de murais pedagógicos da escola;
- Participação em encontros de formação para professores;
- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades as bolsistas do Pibid ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação;
- Organização de uma dinâmica para abertura de um encontro de formação para professores;
- Condução de Leituras pedagógicas;
- Construção de artigos;
- Organização de Grupos de estudos;
- Organização e elaboração de Jornais Pedagógicos a partir dos seminários de leituras pedagógicas.

Figura 1(a): Reuniões de Planejamento



Fonte: O autor (2015).

Figura 1(b): Reuniões de Planejamento



Fonte: O autor (2015).

Figura 2(a): Observação e Intervenção Pedagógica.



Fonte: O autor (2015).

Figura 2(b): Observação e Intervenção Pedagógica.



Fonte: O autor (2015).

Figura 3(a): Participação em atividades da escola



Fonte: O autor (2015).

Figura 3(b): Participação em atividades da escola



Fonte: O autor (2015).

Figura 4(a): Realização de Atividades da Escola



Fonte: O autor (2015).

Figura 4(b): Realização de Atividades da Escola



Fonte: O autor (2015).

Figura 4(c): Realização de Atividades da Escola



Fonte: O autor (2015).

Conclusão

O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inserí-las em todas as experiências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecerem o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Demanda que sejam criados, nas escolas, espaços para a discussão e debate para que todos possam expor e defender ideias, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das aprendizagens que aí se inclui refere-se ao respeito à diferença e à capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados.

Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação, na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada à autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com

as condições necessárias para a formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

Avaliamos a atividade do Programa PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que o mesmo proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas - acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica.

Referências

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUIITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v.04, Porto Alegre, 1991.

HOYLE, E. Professional development of teachers. In: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (ORG.). **World yearbook of education**. Londres: Kogan Page, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

RODRIGUES, R. V. (Org.). **O PIBID na URI II: atividades desenvolvidas em 2012**. Frederico Westphalen: Editora URI. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AS TICs NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ENSINAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Manoelle Silveira Duarte¹

Neusa Maria Scheid²

Contextualizando

A globalização, fenômeno moderno que surgiu com a ampliação das formas de comunicação, trouxe consigo, ainda no século XX, uma série de mudanças nos mais diversos segmentos da sociedade a nível mundial. O encontro da ciência, que permite a investigação racional com a engenharia, através da criação de ferramentas e sistemas produziu a tecnologia necessária para redimensionar as formas de comunicação, interação e de acesso às informações dos sujeitos. De forma veloz e eficaz a tecnologia apresenta um avanço desenfreado até os dias de hoje em todos os espaços sociais. O campo se referente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apresenta o desenvolvimento tecnológico mais evidente, por corresponder a todos os elementos que mediam os processos comunicativos. Sob esta perspectiva, as TICs ampliaram e agilizaram as formas de

¹ Professora da Rede Pública Estadual do RS. Licenciada em Pedagogia pela URI - Campus de Frederico Westphalen. Aluna do Mestrado em Educação - PPGEDU - URI - Frederico Westphalen. E-mail: manoelle_duarte@hotmail.com

² Professora da URI e docente do PPGEDU Frederico Westphalen/RS. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. E-mail: neusas@santoangelo.uri.br

comunicação entre as pessoas, além de permitir a disseminação rápida de informações, e a produção e socialização de novos conhecimentos.

Diante deste panorama de mudanças nas formas de comunicação, é essencial refletirmos sobre o forte impacto que as TICs provocaram no contexto escolar, em especial no processo de aprendizagem, uma vez que a tecnologia está totalmente inserida no cotidiano das pessoas e a estrutura social reflete no ambiente escolar, onde a comunicação é processo primordial que rege todas as relações e construções. Torna-se necessário, também, analisarmos os efeitos dessas transformações, compreendendo a forma como os alunos aprendem nos dias de hoje diante de tanta interação, a fim de inovar na forma de ensinar dos professores. Para efetivarmos essa mudança, de caráter metodológico, é necessário repensar a formação de professores ampliando as competências e habilidades com recursos tecnológicos a fim de que inovem nas suas metodologias empregadas em sala de aula, situação esta que passa pela formação docente, seja inicial ou continuada.

Considerando este cenário, apresentado pela sociedade contemporânea, onde a sala de aula não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento, os desafios encontrados na prática docente tornam-se mais complexos, por situações impostas pelo próprio sistema educacional em relação à formação dos professores que contemple essas novas habilidades e competências, mas principalmente pela velocidade das transformações, pela agilidade na comunicação e na disseminação de informações. No final do século XX, no auge da globalização, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre a formação de professores, para que o professor formado pudesse dar conta de ensinar nesta nova realidade tecnológica, interativa, rápida e muito mais dinâmica

Na busca pelo redimensionamento de práticas pedagógicas, através da formação cabe-nos refletir sobre o papel da escola e do educador neste contexto. Torna-se fundamental repensar a forma como os professores estão sendo preparados, ainda na formação inicial, para trabalhar com as tecnologias como recursos pedagógicos. É necessário, também, pensarmos em como estão sendo instigados para a atualização constante, através do processo de ação-reflexão-ação e formação continuada. Que habilidades e

competências estão sendo oferecidos nos cursos de formação para manusear os aparatos tecnológicos e assim inovar nas práticas pedagógicas.

A formação de professores atrelada às tecnologias é um tema relevante e que está em voga em função da quantidade de recursos que a tecnologia oferece como ferramentas pedagógicas e da quantidade de informação disponível. Busca-se uma formação que dê conta desse desafio que se tornou o ensinar na modernidade, que atenda essa nova realidade tecnológica e contemporânea, que se preocupa em como o aluno aprende, diante de tanta inovação, que alie os recursos tecnológicos ao fazer docente com intencionalidade pedagógica em prol de uma educação contextualizada, inovadora e de qualidade.

TICs na educação: teclando novos conhecimentos

A globalização disseminou a tecnologia, transformou o contexto social e ampliou todas as formas de comunicação e, principalmente, disseminação de informações. Essa intensa presença dos aparatos tecnológicos nos mais diversos espaços da sociedade modificou as relações tornando tudo mais interativo e dinâmico, com recursos audiovisuais e sonoros e de rápido acesso, com apenas um click podemos navegar e conhecer o mundo todo de forma virtual graças às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

As TICs caracterizam-se pelo conjunto de recursos tecnológicos que integrados entre si permitem a comunicação das suas mais diversas formas. Os sistemas de informação e as interações em rede permitem a conectividade imediata e a comunicação instantânea. Todo esse avanço nas TICs surgiu na era moderna e é responsável por grandes impactos na sociedade e em seus mais diversos segmentos.

O termo Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) refere-se à junção da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na internet e mais particularmente na world wide web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente, para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagens, podemos considerar que as

TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa (MIRANDA, 2007, p. 43 apud FALCÃO, 2011, p. 4).

Vivemos na era em que a vasta quantidade de informações gera impacto no contexto educacional, por acelerar a produção e a divulgação de novos conhecimentos. A sociedade num todo carrega reflexos, contudo, a escola, espaço formal de ensino destinado à produção de conhecimento, necessita de maior atenção e redimensionamento de funções e ações desenvolvidas.

O impacto provocado na sociedade vai exigir mudanças significativas na educação, particularmente na formação do professor, tornando-se mais pertinente no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades e competências voltados para os processos e manipulação de instrumentos técnicos e tecnológicos que orientam a vida moderna (FALCÃO, 2011 p. 3-4).

Com o advento das tecnologias o ato de ensinar tornou-se mais complexo e desafiador, exigindo mudanças na formação dos professores e, conseqüentemente, na metodologia e prática empregadas nas aulas.

Considerando o acesso imediato a tantas informações, é inquestionável a necessidade de transformar estas informações em conhecimento através da insubstituível mediação do professor. O mero acúmulo de informação não garante a estruturação do conhecimento, e o aluno não é capaz de fazer isso por si só.

Visto que informação se difere do conhecimento, Cerutti (2013, p. 33) sublinha que o conhecimento passa

[...] ser entendido como um processo de ir-e-vir em que o sujeito elabora, reconstrói, e assimila um novo saber o que implica em um conjunto de fatores que se transformam para a obtenção de novos conhecimentos, gerando inovação para o processo educativo e aproximação do conhecimento científico.

A imensa quantidade de informações que circula e chega até as pessoas diariamente obriga o educador a modificar a sua metodologia de ensino, sob o educador sobrecarrega a responsabilidade de literalmente transformar essas informações em conhecimentos. Outro aspecto que

precisa ser considerado e mediado pelo educador é a divulgação destes saberes construídos no espaço formal ou informal de ensino.

O impacto das inovações tecnológicas nas práticas docentes modificaram os modos de aprender e ensinar e exige uma reformulação de metodologias. Mercado (1999, p. 97) afirma que a

[...] formação de professores frente a introdução de novas tecnologias, exige uma reformulação das metodologias de ensino e um repensar de suas práticas pedagógicas, permitindo auxiliar o professor ampliando e fortalecendo experiências de aplicação das mesmas no processo de ensino-aprendizagem e adequando os recursos destas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

A introdução das TIC na educação implica, principalmente, na aprendizagem dos alunos e na modificação de práticas tradicionalmente aplicadas nas escolas. A aprendizagem constitui-se de um constante processo de construção e reconstrução de saberes, reflexo imediato da metodologia empregada pelo professor. A aprendizagem depende, também, da interação entre os sujeitos envolvidos, da ação de um e do entendimento do outro.

A utilização das tecnologias poderá trazer efeitos positivos, se tiver intencionalidade pedagógica, pois aspectos cognitivos relevantes podem ser encontrados. Contudo, esses resultados positivos não podem ser atribuídos somente à tecnologia, a mediação docente é essencial e indispensável neste processo.

Quando atreladas à educação, as TICs tendem a contribuir com a aprendizagem, se mediadas através da ação do professor. Silva (2008) argumenta que a incorporação das novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem ocorra.

No cenário atual, consolida-se um processo em que as inovações tecnológicas e a contemporaneidade transformem as exigências básicas para atuar no mercado de trabalho. A formação destes indivíduos é função social da escola, neste sentido, as habilidades exigidas no mercado hoje precisam

ser oferecidas aos alunos. Reflexo este que incide diretamente na escola e afeta o exercício docente. Essa formação crítica e ativa do indivíduo na sociedade, que hoje conta com as habilidades tecnológicas básicas, é de inteira responsabilidade da escola.

Contudo, infelizmente um dos únicos espaços onde a tecnologia ainda não efetivou seu papel é na educação. Mercado (1999) aponta para a ideia de que se educar é preparar o indivíduo para enfrentar o amanhã, resulta em uma exigência social da introdução das novas tecnologias em todos os níveis escolares, adequando-se cada um tanto aos conteúdos como à metodologia.

A incorporação das TICs na educação, nas práticas pedagógicas dos docentes contribui para a democratização do acesso à informação, para a produção e disseminação do conhecimento. Além de atender à necessidade de formação cidadã do sujeito. Formação que permite o diálogo com o presente, inserindo elementos do futuro, capazes de revolucionar as formas de comunicação. Como afirma Mercado (1999, p. 25):

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre os alunos e os professores e de rever a relação com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagens, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Diante da afirmação de Mercado, é de essencial importância pensar na relação entre a formação de professores e as novas e modernas tecnologias. Aliados ao processo educacional os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas pedagógicas capazes de contribuir com a aprendizagem dos alunos de forma efetiva, trazendo resultados positivos. Considerando que a escola tem como objetivo formar o cidadão crítico e ativo na sociedade, que saiba manusear os aparatos tecnológicos. É função do espaço educativo oportunizar o desenvolvimento destas habilidades exigidas hoje no mercado de trabalho.

A formação contextualizada dos professores inclui o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às tecnologias. Estas habilidades permitem a construção de novos saberes necessários tanto no âmbito social

quanto no escolar. Os alunos até podem aprender a navegar no ciberespaço sozinhos, de forma autodidata, mas a habilidade de filtrar informação de fonte segura, cientificamente comprovada, de transformar informação em conhecimento está nas mãos do professor. A entrada dos alunos na sociedade do conhecimento é autônoma, aparatos tecnológicos disponíveis permitem este acesso. Contudo, o uso correto da informação e comunicação está hoje centrada na escola.

Ao analisar o uso das tecnologias na educação, hoje vemos que o professor precisa desenvolver habilidades e competências básicas de manusear aumentado seu capital tecnológico a partir de uma perspectiva tradicional para uma extremamente inovadora.

A base do trabalho do docente passa primordialmente pela sua formação inicial, pois suas práticas dependem diretamente das experiências vivenciadas e da capacitação para trabalhar com os recursos disponíveis no espaço (QUILES, 2010).

Formação de professores: habilidades necessárias para inovar na prática docente

Diante do advento da sociedade contemporânea, e suas transformações tecnológicas nas formas de comunicação e interação, que se caracterizam por proliferar uma gama de informações propiciando a produção de novos conhecimentos, os docentes precisam vivenciar um processo de aquisição de novas habilidades metodológicas considerando a escola como espaço destinado à transformação da informação na produção e socialização de novos saberes. Assim de acordo com Libâneo (1998, p. 07), é

[...] verdade que o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora modernidade tardia - está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Acompanhando a ideia de Libâneo referente à transformação necessária no exercício docente, diante das mudanças tecnológicas, percebemos a necessidade de reavaliar o papel social da escola e, conseqüentemente, a função do professor, formador destes sujeitos para o viver e agir em uma sociedade. Existe, por parte dos professores, o reconhecimento deste impacto e das transformações geradas por este novo modelo de sociedade no contexto escolar, contudo, mudanças são necessárias para modificar a realidade.

O princípio da educação está pautado na formação íntegra e autônoma do sujeito. Independente da intensidade das modificações no contexto social este princípio não irá mudar. As mudanças são e serão necessárias no que se refere à forma de intervenção da escola, em especial do professor, na formação, na vida destes alunos a fim de atingir esses princípios.

A educação, em seu sentido ampliado, é uma prática de cunho social voltada para o processo de aprendizagem e para as relações. A escola é um espaço destinado à formação de sujeitos, que permite a construção e compartilhamento de saberes estabelecido através da relação professor e aluno. A função da escola, segundo Mercado (1999, p. 48) pressupõe a

[...] função da escola veicular o conhecimento socialmente organizado e sistematizado, incluindo a diversidade e pluralidade de culturas. A escola como espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento, tem como papel fundamental instrumentalizar seus alunos e professores para pensar, de forma criativa, soluções tanto para os antigos como para os novos problemas emergentes desta sociedade em constante renovação.

De forma similar, é preciso compreender sobre as atribuições destinadas ao docente Silva e Viana (2010, p. 14), ponderam que no

[...] que se refere ao educador, este tem um papel definido com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a formação teórico-prática do educando, mantendo a dinâmica no ambiente virtual que tem como uma de suas vantagens à possibilidade de comunicação dialógica.

Diante desta compreensão da nova realidade da sociedade contemporânea, da função social da escola e do papel do educador neste

contexto, urge a necessidade de repensar a formação de professores. É evidente que novas exigências educacionais estão presentes, fazendo com que o professor seja capaz de atrelar à sua didática à nova realidade tecnológica, interativa, rápida e muito mais dinâmica. São visíveis as transformações da sociedade que refletem na escola e principalmente, a necessidade de rever a ação docente diante deste cenário.

Os aspectos mencionados, que caracterizam a sociedade hoje, direcionam nosso olhar e nossos estudos para a necessidade de uma nova estruturação na formação de professores, seja ela inicial, ou continuada. Pensar sobre a formação de professores implica pensar as políticas públicas que conduzem nossas ações e mantêm a escola em ordem. Inclui também, e de forma preocupante a necessidade de relacionar a formação inicial e a formação continuada na perspectiva das tecnologias e da inovação em sala de aula.

Utilizamos o termo formação de professor numa acepção bastante ampla, por ser um tema extremamente relevante que provoca muitas reflexões e constantes estudos em nível mundial. A formação caracteriza-se pela busca de conhecimento, atualização para olhar as modificações, repensar a educação diante dos novos desafios, novas realidades.

Saviani (2009) discorre sobre aspectos históricos e teóricos da formação de professores em nosso país. Sua reflexão inicia ainda no período colonial, com os colégios Jesuítas, passa pelas escolas normais, pelos institutos de educação, chegando enfim aos cursos de licenciatura, hoje estruturados e ofertados pelas universidades responsáveis inclusive pela estruturação dos currículos bases de formação.

Historicamente a formação de professores sofre modificações acompanhando o contexto social. Contudo, somente no século XIX tornou-se preocupação e vem sendo reestruturada em prol de uma melhor qualidade de ensino. Esta preocupação emerge de forma explícita em função das articulações da sociedade e as questões pedagógicas inerentes à escola. Busca-se a preparação dos professores para atuar diante deste contexto. Neste sentido, de acordo com Mercado (1999, p. 40), o

[...] professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização de conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Devido às fortes modificações sociais, presentes na nova sociedade, a formação de professores vem sendo largamente discutida por implicar no desenvolvimento de habilidades e competências capazes de manusear os recursos hoje disponíveis. É preciso formação prática do professor, oportunizando vivências e experiências para que este possa desenvolver suas habilidades tecnológicas e, conseqüente, a prática.

O momento é propício para discorrer sobre a formação inicial, alguns aspectos precisam ser urgentemente repensados, as experiências e as práticas devem perpassar os prédios das universidades, vivências no espaço escolar ainda em processo de formação enriquecem a formação. Os currículos, destinados à formação, são engessados e ainda não atendem a nova realidade. Ainda na formação inicial, sob responsabilidade dos cursos de licenciatura é necessário dar aos professores as possibilidades de ensinar com as tecnologias. Que estes recursos tecnológicos, presentes diariamente na vida das pessoas, estejam nas salas de aula como ferramentas capazes de somar ao processo educativo, com ações intencionadas que efetivem a construção do conhecimento.

É preciso que os professores em exercício continuem na constante busca e aprimoramento do conhecimento e práticas, atendendo às novas exigências da formação na perspectiva na formação crítica e autônoma, para a sociedade contemporânea. Por meio da formação contínua, é preciso possibilitar espaço aos professores que lhes permita a apropriação das metodologias ativas e tecnologias para o uso de informação mais inovadora e a demonstração de novos tipos de resultados para os alunos.

A lacuna evidente é na estruturação dos currículos e na interlocução entre a formação inicial e continuada. Toda profissão exige a constante busca de novos saberes, as transformações e a evolução exige novos saberes

atrelados à realidade vigente. Hoje, voltando o olhar para a formação dos professores, percebe-se a necessidade de introduzir as tecnologias nas práticas educativas porque estas agregam dinamicidade ao processo educacional através da construção e reelaboração de conhecimentos de forma mais atrativa e interativa.

Mesmo com todas as reflexões, grande parte dos professores ainda apresenta resistência à inovação tecnológica, considerando que não são favoráveis e não buscam uma formação para aprimorar sua prática. São razões diversas que envolvem elementos culturais, econômicos e sociais, além da disposição do educador em pesquisar, planejar e inovar.

É importante reconhecer que, conforme Quiles (2010), mesmo com sua crescente valorização nos dias atuais, não substituem os atores no processo de ensinar e aprender, mas conseguem alterar elementos do ambiente da sala tradicional. Portanto, afirmamos novamente que as TICs não são capazes, por si só de garantir a construção do conhecimento. A inserção destas na vida dos sujeitos, com criticidade, é de responsabilidade do professor, através das metodologias utilizadas no processo de aprendizagem. Para Libâneo (1998, p. 32)

[...] essas resistências existem, pois não são trabalhadas nos processos de formação inicial e continua do professor e que isso poderia ocorrer a partir da integração das novas tecnologias aos currículos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes favoráveis ao emprego destas tecnologias.

Essas resistências precisam ser eliminadas ainda na formação inicial, nas universidades com a modificação dos currículos e das práticas e aprimoradas na formação continuada. A substituição docente é irrelevante e isso é um equívoco, uma total descaracterização da aprendizagem. As TICs jamais substituirão o professor na relação pedagógica. É ilusória a possibilidade de efetivar o conhecimento somente com as TICs, as relações cognitivas são propiciadas pelo educador. O professor é a figura central do processo de ensino aprendizagem, possui em suas mãos a habilidade única do ser humano que é o olhar nos olhos, possui atuação destacada única no processo educativo. Contudo, os professores, vindos de uma formação

conservadora temem a sua substituição pelas tecnologias ao invés de atrelar, aproximá-las do processo educacional.

O professor precisa adentrar à cultura digital conhecer esse mundo da cibercultura, ampliar seus conceitos e experiências com as tecnologias, desafiar-se a conhecer, a planejar novas aulas, desenvolver habilidades comunicativas e tecnológicas articulando suas aulas às diferentes ferramentas disponíveis na web, como softwares, programas e sites interativos.

Faz-se necessária uma mudança de atitude dos professores diante da rigidez de sua postura. O educador passa a ser o mediador na construção do saber e as tecnologias a inovar o processo educacional, numa concepção diferenciada para o processo de aprendizagem. As novas exigências modificam a demanda da formação tanto do professor, quanto do aluno. O que esperamos que a escola propicie aos alunos torna-se, de forma direta, novas exigências de trabalho para os professores diante das possibilidades.

Muitos recursos surgiram, as TICs estão adentrando os espaços educacionais, oportunizando aos alunos aulas mais dinâmicas. O desafio é acompanhar os avanços tecnológicos, ultrapassando metodologias que estavam/estão estagnadas no passado. Na perspectiva da formação do professor para o uso das tecnologias volta-se para a articulação de novos saberes, transformando-o em um ser provocador de novas situações de aprendizagem.

Por este viés, vale salientar que, para que se efetive o processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias, é preciso, primeiramente, desenraizar conceitos potencializando novas habilidades e competências nos professores em sua formação inicial ou continuada. O professor deve estar preparado para trabalhar com as diversas situações que o cerca. Assim, o perfil do educador volta-se para a ação-reflexão e busca constante de aprimoramento. Estratégias colaborativas, contextualizadas, a certeza emergente da virtualidade das informações, o uso das tecnologias, ainda não se encontram incorporadas nas práticas. As antigas tecnologias algumas não efetivadas como ferramentas no planejamento do professor

Na contemporaneidade as tecnologias tornaram-se ferramentas que auxiliam o professor e aluno na construção/reelaboração do conhecimento. Portanto, urge que o professor ultrapasse o modelo escolar vigente, que prime pela democratização do conhecimento, inserindo os alunos, as pessoas em um mundo que a cada dia está mais presente e mais vasto de informações, com novas oportunidades para a construção do conhecimento.

A interatividade extrapola o espaço da sala de aula, construindo sua própria aprendizagem, acompanhada, mediada pelo professor num espaço virtual. Adequar o espaço virtual à educação é uma tarefa que exige muito esforço e conhecimento. O uso das tecnologias na educação tem sido um fator essencial que contribui com isso. Educar para as competências da informática - exigência dos novos tempos - apresenta-se como forma de romper com as barreiras excludentes do mercado de trabalho.

Essas ferramentas criam um ambiente interativo facilitador e motivador de aprendizagem, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico. Cabe então, ao educador, em processo constante de formação, absorver estas ferramentas para que possa utilizá-las em suas aulas.

Ao que parece, os desafios a serem enfrentados podem estar relacionados com a visão da gestão, com a resistência dos educadores em desenraizar práticas ou pela falta de infraestrutura de recursos educacionais tecnológicos adequados.

Gestores não conseguem sensibilizar-se da necessidade da formação continuada, muitos nem possuem formação, muito menos capacidade para gerir pessoas. Docentes não conseguem vislumbrar a mudança, essa resistência justifica-se muitas vezes, pelas práticas enraizadas, pela ausência de necessidade de mudança, pelos vínculos já estabelecidos com o processo de ensino aprendizagem. Outro fator relevante diz respeito às exigências de habilidades tecnológicas dos professores que não permitem que atrelem as tecnologias ao seu planejamento.

Por fim, vale ressaltar que as tecnologias são instrumentos, ferramentas que auxiliam os professores a cumprirem sua função e a função social da escola que é promover a humanização, desenvolver habilidades básicas para o trabalho e viver na sociedade.

À medida que a escola abre espaço para as tecnologias, que, por sua vez, já estão inseridas no cotidiano, em todas as atividades sociais de forma intensa e irreversível, os professores precisam modificar suas práticas, inovando em suas metodologias, abordando os conteúdos de forma diferenciada. Cabe ao professor aliar os meios tecnológicos disponíveis às suas metodologias. Para que as tecnologias possam efetivar seus objetivos torna-se necessária uma preparação das aulas de forma adequada afim de superarem a mera introdução das tecnologias, caso contrário não serão capazes de modificar e garantir a qualidade da educação, muito menos de representar a mudança das concepções pedagógicas do professor.

Desdobramentos finais

Os acontecimentos contemporâneos, os avanços científicos e tecnológicos atrelados à globalização, provocaram profundas mudanças que estão refletindo em todos os espaços sociais. No contexto das novas tecnologias, com a expansão das TICs e, conseqüentemente, das informações, novas habilidades e competências são exigidas no contexto escolar. A quantidade de informação só tende a aumentar, e conseqüentemente, a produção de conhecimento, da mesma forma a democratização do saber. Neste sentido, mudanças tornam-se necessárias na atuação, que perpassam pela formação dos professores.

As discussões sobre a educação na contemporaneidade são cada dia mais visíveis e evidenciam a importância de um processo formativo contínuo, onde os saberes pedagógicos necessitam contemplar uma nova concepção sobre o uso das tecnologias na educação. É necessário mudanças nas práticas através de um novo fazer.

Em face desta realidade de constantes transformações, as reflexões sobre a relação da escola com a sociedade e da informação com o conhecimento, são pertinentes ao passo em que a escola parte dos princípios de formação íntegra do sujeito ativo e crítico para viver em sociedade. A função social da escola é de cunho totalmente educativo, destinado ao

ensinar. Infere-se, então, o grande desafio: atrelar o trabalho do professor às novas habilidades para intervir neste contexto tecnológico.

Deste conjunto de fatores, destacamos a ruptura de algumas práticas tradicionalmente engessadas suscitando práticas inovadoras como o maior e mais trabalhoso. É um convite a novas experiências, a uma nova forma de ensinar partindo da forma como os alunos aprendem.

No que tange à formação de professores é indispensável que ela possa atender a este novo mundo em que as tecnologias nos conectam a tudo e a todos de forma instantânea. A formação inicial precisa urgentemente ser reformulada, atualizada e a formação continuada precisa acompanhar os avanços da ciência e suas relações com o meio. Os professores devem utilizar as tecnologias para mudar esse paradigma de educação, no intuito de construir e compartilhar novos saberes centrados em uma nova forma de ensinar e aprender. Os educadores devem ser atuantes buscando novas metodologias, oferecendo para os alunos uma formação capaz de atender a essa realidade tecnológica. É inquestionável, portanto, a importância de incorporar as novas tecnologias à formação inicial e à continuada e interligá-las de maneira permanente.

Referências

CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FALCÃO, Célia Maria Cardoso. **Participação e desenvolvimento de competências TIC, em práticas profissionais numa escola de 1º ciclo**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

QUILES, Cláudia Natália Saes. **As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender”** como traduções de cultura escolar. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: maio 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma de Alencastro (Org.) **Aula: Gênese, dimensão, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SILVA, J. Barbosa da M. VIANA, M. A. P. Incorporação das TIC as práticas pedagógicas no ensino superior. In: Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, 2010. Maceió. **Resumos ...** Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/anais/>>. Acesso em: maio 2015.

SABERES DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Estela Mari Santos Simões¹

Arnaldo Nogaro²

Introdução

Um ensino de qualidade que contribui para a formação de sujeitos capacitados para atuar em sociedade é indispensável para o desenvolvimento econômico e social de um país. A educação escolar eficiente proporciona a qualificação para a vida cidadã, fornecendo meios para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de conhecimento e saberes necessários para uma ativa atuação social. Dentre as funções da escola está aquela de provocar mudanças, seja na vida ou na mente dos estudantes. Contribui para a aquisição de competências que fortalecem as probabilidades de obter-se um emprego melhor através de um nível de ensino maior e também proporciona vivências que facilitam a consciência crítica, a reflexão e a ação social. Espera-se, sobremaneira, que possa propiciar o desenvolvimento das potencialidades e capacidades pessoais no sentido de constituir-se e desenvolver-se como pessoa, como ser humano, o que envolve questões

¹ Professora da Rede Pública estadual do RS. Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia. Aluna do Mestrado em Educação - PPGEDU - URI - Frederico Westphalen. Estelasimoes89@gmail.com

² Doutor em Educação UFRGS. Professor da URI - Campus de Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uri.com.br

relacionadas às emoções, à criatividade, às habilidades de relacionamento com os outros, à expressão oral, dentre outras.

Nesta direção Gómez (2015) preceitua que a finalidade da escola não pode se esgotar no ensino e na aprendizagem dos conteúdos disciplinares estabelecidos no currículo e organizados nos livros didáticos. A missão da escola é ajudar a desenvolver capacidades, competências ou qualidades humanas fundamentais que o cidadão contemporâneo precisa para viver satisfatoriamente em contextos complexos da era da informação.

Nosso país, embora muito tenha avançado e perseguido melhores condições para o fornecimento de formações de qualidade, ainda tem muito a percorrer para atingir o padrão que se almeja. Ao analisar indicadores do desempenho escolar da realidade brasileira percebe-se a enorme dificuldade em alcançar níveis mais avançados em educação. O sistema educacional no Brasil tem-se mostrado deficitário, com bases frágeis e que, frente a resultados apresentados por outros países, encontra-se longe do ideal.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2003) o Brasil experiencia o desgosto de estar entre os últimos lugares, num *ranking* de 36 países, estando à frente somente do México, colocação obtida de acordo com o desempenho dos alunos no PISA, a quantia de tempo que em média os alunos passam na escola e a porcentagem de estudantes que frequentam o ensino superior.

Outros indicadores Saeb e Prova Brasil apontam os altos níveis de fracasso escolar na realidade brasileira. Também mostram que a maioria dos alunos ao final do Ensino Fundamental não dominam competências básicas em leitura e matemática. O número de analfabetos e os elevados índices de evasão no Brasil também são agravantes que geram o insucesso do nosso nível de ensino nesta década.

À escola é posto o desafio de repensar sua prática e papel, aos educadores é lançada a provocação, extremamente necessária, de que reorganizem seu trabalho, para que de fato se ofereça um ensino melhor, com iguais oportunidades para que todos aprendam. “Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos

alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade” (NÓVOA, 2014, p. 5).

Mas será que os níveis de educação no Brasil podem melhorar? Sim, mas para isso devemos buscar estratégias adequadas para superarmos inúmeros problemas como a desnutrição infantil, a ausência materno-paterna, a violência social e também questões diretamente envolvidas com os métodos didáticos, a formação dos professores, concepções pedagógicas, de aprendizagem conservadoras e inoperantes. Tudo isso leva Gómez (2015) a concluir que a escola contemporânea parece uma instituição mais acomodada às exigências do século 19 do que aos desafios do século 21. É no segundo rol de questões que podemos situar os conhecimentos advindos da Neurociência Cognitiva.

Os avanços trazidos por esta área vêm somar-se, embora ainda de forma tímida, às práticas pedagógicas na intenção de oferecer oportunidades para que todos aprendam e tenham as mesmas condições para alcançar o êxito nas atividades escolares e também na sua vida social. Segundo Kandel (2003, p. 1165), a Neurociência atual é a Neurociência Cognitiva “[...] um misto de neurofisiologia, anatomia, biologia desenvolvimentista, biologia celular e molecular e psicologia cognitiva”. O potencial dos conhecimentos neurocientíficos está disponível e pode ser usado pelos educadores, é o que pretendemos demonstrar ao longo deste texto. Para melhor entendimento da arquitetura do mesmo antecipamos que vamos tratar dos saberes neurocientíficos e o trabalho do professor, na sequência falamos da importância de ambientes de aprendizagem adequados para que ela seja significativa e por fim, concluimos com apontamentos a respeito dos saberes que podem ser utilizados por diferentes áreas da educação.

Os saberes da Neurociência e o trabalho do professor

Avanços dos estudos na área da neurociência cognitiva, responsável pelo conhecimento das capacidades mentais mais complexas como linguagem, aprendizagem, planejamento e memória, vem ganhando destaque enquanto campo investigativo e de expectativas promissoras para o futuro.

A neurociência e a educação possuem formas de ação e finalidades distintas. A neurociência preocupa-se com os princípios das estruturas e funcionamento neurais, enquanto que a educação tem na sua natureza e finalidade criar as condições que atendam os objetivos de aprendizagem, por isso que as descobertas da neurociência precisam ser “readaptadas” para que possam contribuir de modo efetivo com a educação.

As descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações.

As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas (GUERRA, 2011, p.4).

Atualmente já é possível visualizar partes do cérebro em pleno funcionamento e reconhecer circuitos, sinapses que permitem o diálogo entre neurônios, isto tudo com as chamadas neuroimagens, que possibilitam acompanhar em tempo real o processamento neural do indivíduo testado. Estas imagens subsidiam neurocientistas interessados em compreender como se dá o processamento de informações pelo cérebro, em como se concebem as memórias e outros aspectos ligados a funções mais complexas de nosso SNC (Sistema Nervoso Central). Com base nestes avanços surge, então, um fluxo maior de produções científicas sobre a mente e o pensamento. Também, de modo ainda tímido, mas persistente, surgem estudos que buscam esclarecer como ocorre o processo de aprendizagem e quais ações são mais eficazes quando se trata de aguçar e promover este movimento cognitivo. Segundo Goswami (2004) a neurociência cognitiva que é um ramo da neurociência relativamente novo concentra-se especificamente na compreensão dos processos cognitivos de nível superior através das tecnologias das imagens. Esta ciência vem clareando caminhos para agir

quando há dificuldades no processo de aprender e também oportunizando mecanismos para o entendimento de como ocorre a aprendizagem.

[...] a neurociência é a área de conhecimento que permite uma aproximação ao conhecimento de como se hão construído e que circuitos neurais estão involucrados e participam na elaboração das decisões que toma o ser humano, a memória, a emoção e o sentimento, e até mesmo os juízos e os pensamentos envolvidos nas condutas éticas (FERNANDEZ e FERNANDEZ, 2008, p. 32).

Conforme estudos recentes, a neurociência pode e deve ser conectada ao trabalho docente, pois permite uma visão mais ampla ao educador, proporciona-lhe aceitar a diversidade de indivíduos presentes na sala de aula, compreendê-los melhor e encontrar formas de atender as diferenças cognitivas.

Assim, o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os processos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 143).

Já não se pode negar ou ignorar a influência que esta área traz para a educação, assim, o estabelecimento de vínculos entre o sistema nervoso central e a aprendizagem é fundamental para se obter melhores resultados no processo ensino-aprendizado.

O educador contemporâneo, consciente de seu papel como mediador no processo de aprender, deve entender como funcionam as funções como consciência, linguagem, emoções, estímulos e aprendizagem. Isto permite que estimule o cérebro do aprendiz com a finalidade conseguir resultados mais rápidos e de maior significado para o aluno. Estimular o cérebro é tarefa do professor, pois para os neurocientistas “o cérebro que aprende é o cérebro estimulado” e é nisto que se vislumbra a intervenção pedagógica.

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas, influenciando também a compreensão dos aspectos sociais,

psicológicos, culturais e antropológicos tradicionalmente estudados pelos pedagogos (GUERRA, 2011, p. 05).

O cérebro humano é programado para responder aos desafios do ambiente ou que lhe são postos. Ele reage de maneira muito natural e segundo as demandas que se apresentam. A vida segue o curso da natureza, a escola faz parte da cultura, do que nós criamos, assim também a escola foi criada e sua organização segue rituais próprios, muitas vezes contrários à natureza e para os quais precisamos orientar nosso cérebro para que ele possa conduzir-se na direção que desejamos. O professor deve estar ciente de que é assim que as coisas funcionam para poder intervir adequadamente e conduzir o processo pedagógico na direção do aprendizado orientado e efetivo.

A evolução nos garantiu um cérebro capaz de aprender, para garantir nosso bem-estar e sobrevivência e não para ter sucesso na escola. A menos que o bom desempenho escolar signifique esse bem-estar e sobrevivência do indivíduo. Na escola o aluno aprende o que é significativo e relevante para o contexto atual de sua vida. Se a “sobrevivência” é a nota, o cérebro do aprendiz selecionará estratégias que levem à obtenção da nota e não, necessariamente, à aquisição das novas competências (GUERRA, 2011, p. 02).

Quando o sujeito aprende algo novo incorpora essa experiência a tudo que já carrega do vivido, de experiências e padrões cognitivos. Cada nova atividade ou fato é assimilado pela mente, ou seja, incorporado à estrutura cognitiva do indivíduo, provoca modificações nesta estrutura, reconfigurando-a. Para Piaget (1996) esta operação cognitiva nomeia-se por acomodação e assim a define: chamaremos acomodação (por analogia com os *acomodatos* biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.

A estimulação de conexões neurais leva à reorganização das estruturas cerebrais e ao seu desenvolvimento, e conseqüentemente, à construção de novas aprendizagens e comportamentos. “A aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Sendo assim, a aprendizagem não é uma atividade passiva, mas proativa, complexa e extraordinária. É neste processo que atribuímos sentido ao mundo através da formação de nossa teoria pessoal, ao aprender algo novo reelaboramos esta teoria e a ampliamos. De acordo com Gómez (2015, p. 49), nós, seres humanos, combinamos as influências que recebemos por meio do estímulo que selecionamos, consideramos ou ignoramos, “[...] dos cenários e dos pares que escolhemos, das reações que causamos e das sensibilidades diferenciais que ativamos. Somos o resultado de uma história específica de interações e de um modo construído de organização destas”.

As estratégias de ensino que possuem maiores chances de obtenção de sucesso são geralmente as que consideram a maneira como o cérebro aprende. É necessário dar importância aos processos de repetição, elaboração e consolidação de informações. Faz toda a diferença, também, procurar utilizar diversos caminhos de acesso ao SNC no momento do processamento de informações. Segundo Rogers (1967), o aluno deve ter desejo de aprender e o professor, como o facilitador do aprendiz, deverá ser o motivador da aprendizagem.

Ambiente oportuno contribui para a construção de aprendizados significativos

Não é pretensão nossa apresentar fórmulas prontas para ensinar e/ou aprender, nem mesmo postular uma nova pedagogia, mas sim agregar novos saberes, que se tornam pertinentes ao trabalho docente num contexto de pós-modernidade e que podem apontar caminhos e metodologias mais adequadas. Guerra (2011) reforça este nosso pensamento e descarta a visão de “receita” ou fórmula mágica de solução de problemas. Segundo sua compreensão, é importante esclarecer que as neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem constituem uma panaceia para a solução das dificuldades da aprendizagem e dos problemas da educação. Elas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que, estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes.

De qualquer maneira, a neurociência pode contribuir para a evolução das práticas pedagógicas que permitam desenvolver o indivíduo, aproximando-o da manifestação máxima de potenciais e tendo em vista crescentes demandas da idade contemporânea digital e virtual (TIEPPO, 2014, p. 40).

Além disso, dia após dia ocorrem novas descobertas sobre a organização neuronal do ser humano, que até então, embora a humanidade ao longo da história sempre quisesse conhecer como funciona o cérebro, não era possível de desvendar, mas que agora se tornam viável pelo avanço nas tecnologias. Estes achados devem ser articulados ao processo ensino-aprendizagem, mas antes disso e paralelamente a tal, os profissionais da área da educação devem sentir esta necessidade, buscar informações e formações e empenhar-se em por em prática tais saberes, a fim de melhorar e facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Compreender a existência de plasticidade cerebral, que é a capacidade do sistema nervoso de se adaptar a novos estímulos e influências, permitindo a flexibilização necessária para aprender, é essencial ao professor, pois é a partir da consciência deste mecanismo, que ele vai entender como as estruturas cerebrais se reorganizam a cada novo aprendizado. O conceito de plasticidade cerebral oportuniza o entendimento de que o cérebro continua a se desenvolver, a mudar e a renovar-se durante toda a vida do ser humano. “Neuroplasticidade é a propriedade de ‘fazer e desfazer’ conexões entre neurônios. Ela possibilita a reorganização da estrutura do SN e do cérebro e constitui a base biológica da aprendizagem e do esquecimento” (GUERRA, 2011, p. 06).

Isso nos permite compreender que as pessoas possuem potencialidade para aprender desde seu nascimento até a sua morte, sendo necessário para tanto disponibilizar as condições para que isso ocorra. Segundo a perspectiva de Guerra (2011) aprendizes privados de material escolar adequado, de ambiente para estudo em casa, de acesso a livros e jornais, de incentivo ou estímulo dos pais e/ou dos professores, e pouco expostos a experiências sensoriais, perceptuais, motoras, motivacionais e emocionais essenciais ao

funcionamento e reorganização do SNC, podem ter dificuldades para a aprendizagem, embora não sejam portadores de alterações cerebrais.

[...] nunca é tarde para aprender – desde que o aprendiz tenha confiança, autoestima e motivação. Parece, no entanto, existirem períodos receptivos, uma espécie de “janelas de oportunidade”, quando o cérebro fica particularmente receptivo a certos estímulos e muito apto a aprender (OCDE, 2003, p. 50).

É na infância que há maior maleabilidade do cérebro humano, estando com maior “predisposição” para aprender, o que torna o aprendizado de certas habilidades mais fácil, é claro que para isso é preciso condições apropriadas e estímulos adequados em cada faixa etária. “Além disso, mesmo em um período receptivo, o aprendizado pode requerer um ambiente adequado. Não admira que o cérebro responde melhor a ambientes complexos do que àqueles em que falta estímulos ou interesse” (OCDE, 2003, p. 61).

Para Guerra (2011), a interação do bebê com o meio em que vive e os cuidados na primeira infância são muito significativos. Este é um período receptivo, de intenso desenvolvimento do SNC, no qual as redes neurais são mais sensíveis às mudanças, quando novos comportamentos podem ser progressivamente adquiridos, preparando o cérebro para novas e mais complexas aprendizagens. Há que se ter o entendimento adequado sobre cada fase de desenvolvimento da criança para propiciar a ela os estímulos e incentivos que sua maturidade comporta. A pouca preocupação e desleixo prejudicam e o excesso também possui suas consequências. As “janelas de oportunidade” devem ser aproveitadas, mas se isso não ocorrer a criança poderá aprender em outras etapas, no entanto, isso lhe custará mais persistência, esforço e tempo e nem sempre as pessoas estão predispostas para isso.

A educação infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de estimulação pode levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar

dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais. [...] Um lar saudável, um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento escolar (GUERRA, 2011, p. 06).

A utilização dos conhecimentos científicos trazidos pela neurociência é uma forma de beneficiar a práxis pedagógica do professor, enriquecendo-a e oportunizando maiores chances para que o aluno aprenda. A neurociência cognitiva permite que o aluno tenha um melhor aproveitamento do aprendizado e que o professor utilize uma metodologia mais eficiente, pois contribui de modo a desvendar como o cérebro funciona e como ele se relaciona com a construção de novos conhecimentos.

Pesquisas apontam, porém, que a neurociência não está ou pouco se faz presente na formação de professores, cursos como os de pedagogia, na grande maioria não contemplam disciplinas de neurociências ou correlatas a elas. Então, cabe ao docente buscar estes conhecimentos por conta própria afim de que incrementem, de forma eficaz, seu trabalho em sala de aula.

Sabemos que como já escreveu Platão “[...] não há duas pessoas que nasçam exatamente iguais” (apud MYERS, 1999, p. 235), portanto, este deve ser o prefácio dos processos de intervenções pedagógicas, considerar que cada sujeito aprende de forma singular é essencial na escola.

Providos de suas individualidades os alunos devem ser estimulados e motivados a aprender, no entanto, o professor também precisa estar equipado e saber o significado destes dois sentimentos. A motivação de ambos os atores do processo ensino-aprendizagem para a aquisição de novos conhecimentos é fundamental.

Considerações finais: os saberes da Neurociência que possuímos e que estão à disposição do professor

A aprendizagem deve ser entendida como um processo de construção, que se define a partir de articulações de esquemas neurais. Isto sugere que há diferentes dimensões coexistentes para oportunizar ao sujeito uma dinâmica única e individual de funcionamento. Segundo Carvalho (2011),

oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexificação da aprendizagem.

Para Pain (1986) a aprendizagem não se configura nem define uma estrutura como tal. Portanto, é preciso focar a aprendizagem como um processo complexo, estruturado em atos perceptivos e motores, que reelaborados corticalmente dão origem à cognição. Ou seja, como afirma Carvalho (2011), as experiências em sala de aula estimulam reflexões recursivas sobre os pensamentos, sentimentos e ações, permitindo que a aprendizagem seja concebida como processo reconstrutivo, envolvendo autorreorganização mental e emocional daqueles que interagem nesse contexto.

Riech et al., (2002) tratam das dimensões que interagem, configurando a aprendizagem humana, e classificam-nas em: orgânica, sociocultural, afetiva e intelectual. Nesta estruturação cooperativa, existem elementos sensoriais, perceptivos, cognitivos e motores que habilitam o sujeito a aprender.

De acordo com Silver (1994) pode-se dividir o processo de aprender em quatro fases: 1º Registro da informação no cérebro (entrada - por meio dos sentidos); 2º Organização e entendimento dessa informação (integração); 3º Armazenamento (memória); 4º A informação percorre o cérebro e é traduzida em ação no meio (saída-ato motor). Em poucas palavras, sintetiza-se o exposto acima com a seguinte ideia:

Assim, a aprendizagem não pode ser entendida como um processo de aquisição de conhecimentos, nem a mente como um contêiner onde eles são armazenados. Em vez disso, a aprendizagem humana tem de ser entendida como um processo complexo de construção e reconstrução permanente de significados, como consequência da participação ativa do sujeito em contextos sociais, nos quais se desenvolvem as práticas culturais, que condicionam e moldam a sua vida profissional, social e pessoal (GÓMEZ, 2015, p. 48).

Através dos estudos do sistema nervoso, a neurociência procura compreender comportamentos do ser humano, incluindo o processo de aprendizagem. Neste aspecto vem trazendo novos conhecimentos científicos e legitimando os saberes que os educadores já possuem e praticam, como por exemplo, a importância dos estímulos do meio onde a criança se insere para uma aprendizagem satisfatória. Também, permite entender que para aprender é preciso reorganizar as relações cerebrais, ou seja, as conexões neurais (sinapses). Isto se dá através de reações químicas, que ocorrem pela exposição e reexposição a estímulos, a contextos, a habilidades e a conhecimentos.

Obviamente, instaura-se aqui a possibilidade de aprender como as pessoas organizam seus processos cognitivos, bem como de reconhecer as diferenças entre essas organizações. Essa perspectiva permite que a evolução da ciência do cérebro se constitua numa das principais alternativas para compreender a complexidade cognitiva humana (CARVALHO, 2011, p. 543).

Outra questão a ser considerada neste processo é a motivação, pois a criança aprende aquilo que lhe serve para viver melhor, é nisto que demonstrará um maior interesse por conhecer. São os conhecimentos que de fato são importantes para a vida do sujeito, que possuem valor para o seu bem-estar e para responder a questões suscitadas pela curiosidade humana, que enriquecem e aumentam a vontade de aprender.

[...] oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro trabalha dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação em sala de aula e, de certa forma, assegura a possibilidade de sintonizar com os diversos tipos de alunos, os quais terão suas capacidades mais profundamente exploradas. (CARVALHO, 2011, p. 545).

E é nisto, que está um dos grandes desafios postos aos educadores, usar da criatividade para preparar aulas que mostrem para o aluno a real utilidade daquilo que se está aprendendo, isto irá estimular a criança a se envolver em sua aprendizagem. Para isto, é preciso transformar o que se ensina em algo palatável, entendível e significativo para o aluno, pois, se

aprende de forma mais eficiente e rápida aquilo que tem significado para a vida dos indivíduos.

As relações entre cérebro e aprendizagem fazem parte do dia a dia do professor, pois “sem o cérebro não há aprendizagem”. É preciso, portanto, entender o cérebro para ensinar melhor, para isto a neurociência cognitiva permite o acesso a conhecimentos novos, que podem proporcionar ferramentas úteis ao trabalho pedagógico. Princípios vindos da neurociência e repassados por caminhos seguros aos professores permitem ter uma dimensão maior do que é aprender e de como facilitar esse processo.

Esta ciência vem descobrindo mecanismos cerebrais que despertam a curiosidade e atenção. Busca-se criar recursos capazes de evocar a curiosidade por aquilo que está sendo explicado. Sabe-se que a curiosidade está ligada à emoção, à recompensa e ao prazer, o que se apresentaria em condutas que levam a experimentar tudo aquilo que lhe parece curioso.

Afirma-se que não aprendemos nada, a não ser que seja algo motivador, com significado e que desperte a curiosidade. As emoções despertam e mantem tanto a curiosidade quanto a atenção, o que gera o interesse pela descoberta daquilo que é novo. As emoções são a base do processo de aprendizagem e memória. São elas que nos ajudam a distinguir estímulos relevantes para a nossa sobrevivência. Entre suas funções está a de armazenar e evocar memórias de forma mais efetiva.

A formação de memórias é um dos estudos contemplados nas neurociências que recebe bastante ênfase, Izquierdo (1989), diz: a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente.

Uma das tarefas da neurociência relacionada à sala de aula é entender como as memórias registram informações e as armazenam. É preciso considerar também a relevância do sono nesse processo de consolidação de memórias, que é o que de fato chama-se aprendizado. Isto foi comprovado

em 1953 com a descoberta do sono REM³ (*Rapid Eye Movement*), o que acabou com ideia que o cérebro apenas descansa enquanto dormimos, pois foram revelados padrões de sono e ondas durante o mesmo. Ficou claro também que não somente o sono REM, mas também todas as fases do sono são fundamentais para aperfeiçoar memórias. Outra consideração importante é que durante o sono o sistema nervoso parece ensaiar a realização de etapas mais complicadas de tarefas, até torná-las automáticas.

Despertado por estímulos sensoriais o prazer é o mecanismo pelo qual se alcança determinados objetivos, impulsionados pelo desejo. Mas aprender requer mais do que isso, para tornar o aprendizado efetivo é preciso o processo de repetição constante do que se aprendeu.

Todos estes processos e conhecimentos são convergentes e podem ser aproveitados na prática escolar respeitando os tempos cerebrais de cada período de vida, adaptando os tempos de atenção reais durante a aprendizagem em sala de aula. Também é preciso considerar a diversidade humana no ambiente escolar e não dissociar emoção e cognição para, assim, potencializar a criatividade e a aprendizagem.

A neurociência vem auxiliar também nos casos de dificuldades de aprendizagem, pois pesquisas mostram que parte destas, não está relacionada ao cérebro, mas sim ao ambiente, ao sono, a práticas pedagógicas, ou seja, a elementos externos. No entanto, um percentual significativo dessas dificuldades que vêm sendo diagnosticadas, tem relação com as diferenças cerebrais, que há entre as crianças e que muitas, algumas vezes, podem ser maiores, como nos casos de síndromes e em outras são pequenas como em crianças com dislexia, discalculia, déficit de atenção. Segundo Santana (2001) as dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) são um conjunto de desordens sistêmicas e parciais da

³ Segundo Bezerra (2003), o sono normal segue uma estrutura que compreende fases e estágios padronizados. As fases do sono diferem entre si em todo seu ciclo e são divididas em dois estados fisiológicos, denominados fase de sono REM (Movimentos Oculares Rápidos) e de sono NREM (Sem Movimentos Oculares Rápidos). A fase REM possui apenas um estágio e a fase NREM apresenta quatro estágios, onde o sono se inicia através dos estágios do sono NREM. O sono está bem organizado e estruturado em ciclos e o NREM corresponde por 75% do sono total e 25% no estado REM. O sono REM e o sono NREM se alternam durante a noite.

aprendizagem escolar, que surgem de insuficiências funcionais de sistemas cerebrais.

Na ausência de informações de como nosso cérebro faz o que faz, muitas vezes os professores atribuem o insucesso no aprender à incapacidade de os alunos realizarem determinados tipos de aprendizagem. Com isso, os professores se esquivam de sua responsabilidade como mediadores da construção do conhecimento (CAVALHO, 2011, p. 545).

Ao se identificar essas especificidades presentes na sala de aula, entra em correlato o papel da neurociência ligada à educação, vindo a somar e possibilitar um ensino mais diversificado que objetiva atender o maior número de singularidades possíveis.

Todos os seres humanos possuem potencialidade para aprender, isto se contrapõe ao mito de que, por exemplo, um disléxico não aprenderá a ler. Existem experiências que provam o contrário, crianças disléxicas podem sim aprender a ler. Através de métodos diferenciados mostra-se que a decodificação alfabética-construção de palavras, ou seja, a partir de um grupo de letras constrói-se um grande número de palavras, ingressa no cognitivo da criança a pronúncia de um número cada vez maior de palavras. Professores podem, neste sentido também, dentre outras atividades, proporcionar um enriquecimento linguístico com a prática de habilidades fonológicas e metafonológicas (pensar e associar fonemas, tomando consciência deste processo). Para Sternberg (2000), disciplinas ligadas a processos neurocognitivos focalizam a habilidade de ler, estudando numa abordagem que analisa como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a informação.

A respeito das capacidades matemáticas, o documento da OCDE (2003, p. 89) faz a seguinte afirmação: “[...] aprender matemática na escola estimula a criança a aumentar sua capacidade inata, a distinguir entre diferentes números e fazer operações aritméticas e manipulações”. De acordo com esta afirmação, que se soma às recentes pesquisas científicas, a criança tem um senso numérico inato e o cérebro é responsável por esta capacidade, recrutando diferentes regiões para resolver tarefas deste cunho. No entanto o

raciocínio matemático é quase sempre difícil no início da vida escolar, já que o pensamento simbólico ainda não está consolidado e necessita viver experiências para se desenvolver.

Fazendo menção aos casos de discalculia, assim como na dislexia, estudos neurocientíficos usam da decomposição das capacidades matemáticas, no intuito de que crianças superem suas dificuldades de aprendizagem. Embora a neurociência venha a fundamentar muitas práticas que docentes já utilizam, ela também traz consigo a necessidade de que estes profissionais repensem a sua ação pedagógica, refletindo sobre o porquê de algumas práticas funcionarem com determinados sujeitos e não com outros. A esse respeito, concordamos e parafraseamos Carvalho (2011) quando diz que os conteúdos neurocientíficos podem vir a colaborar substancialmente no melhor desempenho docente, uma vez que professores que compreendem a aprendizagem como processo humano com raízes biológicas e condicionantes socioculturais, adotam uma gestão mais eficaz, tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes. Portanto, vale ressaltar que aprender exige um aparato biológico, prontidão neurocognitiva e estímulos do ambiente. Uma vez que o cérebro apresenta neuroplasticidade e pode mudar. A tarefa do educador é valer-se dos conhecimentos da neurociência para criar condições para que essa mudança ocorra e os estudantes estejam aptos a enfrentar um mundo complexo, diversificado, que exige inovação, iniciativa e criatividade.

Referências

BEZERRA, M.L.S.; VARGAS, A.C.; STUCKUS, M.Z.O. E NASSER, J.A. Transtornos do Sono: Uma Revisão da sua Dimensão. **Revista Prática Hospitalar**, ano V, n. 29, set./out. 2003. Disponível em: <<http://www.praticahospitalar.com.br>>. Acesso: 7 nov. de 2014.

CARVALHO, F. H. de Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, nov.2010/fev.2011.

FERNANDEZ, A. e FERNANDEZ, M. **Neuroética, Direito e Neurociência**. Curitiba: Juruá, 2008.

COSENZA, R. M. e GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education. **British Journal of Educational Psychology**, 2004.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos avançados.** São Paulo: USP, vol.3, nº 6, may/aug./ 1989.

KANDEL, E. R. **Princípios da Neurociência.** Trad. de Ana Carolina Guedes Pereira e cols. Revisão de Luiz Eugênio A. M. Mello e Luiz Roberto G. Britto. 4. Ed. Barueri, SP: Manole, 2003.

MYERS, D. **Introdução à psicologia geral.** Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Revisão de Cláudia Henschel de Lima. 5 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científico Editora S.A, 1999.

NÓVOA, A. Pedagogia: a terceira margem do rio. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/textos> Acesso em: nov. de 2014.

OCDE. **Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem.** São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

RIECH, T.I.J.S. et al. **Práticas Psicopedagógicas: uma abordagem neuropsicológica e o conhecer.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1967.

SANTANA, R. La rehabilitación neuropsicológica de los trastornos específicos del aprendizaje: en modelo teórico global. In: SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. (Org.). **Métodos de intervención en la neuropsicología infantil.** Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2001.

SILVER, L. **Dificuldades de aprendizagem.** [S.I]: ADHD, EEUU, Ciba-Geigy Corporation, 1994.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TIEPPO, C. O que a escola precisa saber sobre neurociência. **Mente & Cérebro**. São Paulo: Segmento, ano XXI, nº 263, dezembro de 2014.

O PROFESSOR NA SUA PRÁTICA EDUCACIONAL

Jorge Alan Souza¹

Neusa Maria John Scheid²

Introdução

Quando o assunto a se destacar é saúde devemos entender que ela está relacionada a variáveis sociais, econômicas e culturais, conjunto esse melindroso e, também, polêmico. Quando se interliga saúde com educação, as discussões e opiniões se tornam ainda mais intensas e embaraçadas, pois, o bem estar físico e mental ligado ao saber intelectual gera manifestações de ideias diferenciadas e consideráveis que determinam conceitos.

Buscar explicações sobre manifestações de doenças e suas interferências no aprendizado escolar dos alunos é algo que move um profissional da saúde a acreditar na educação como instrumento para a melhoria de uma sociedade, que precisa do meio educacional para se fazer culta e saudável.

Tanto na saúde como na educação acredita-se na importância da boa formação do profissional. Formação, essa, que acontece na universidade na qual se constroem habilidades e competências nos acadêmicos que buscam tal formação e os prepara para atuar na sociedade. Dessa forma, aplica-se, da

¹ Médico Pneumologista, Mestrando em Educação. URI - Câmpus de Frederico Westphalen. jorge.palmitinho@yahoo.com.br

² Doutora, responsável pela disciplina de Seminário da Linha de Pesquisa. PPGEDU - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

melhor forma, todo o conhecimento teórico e prático adquirido na graduação.

Acredita-se na união da boa educação com a vida saudável para a solução de vários problemas sociais. As duas, pensadas juntas, podem solucionar vários problemas. Por isso, a atenção, o estudo e a pesquisa dessa junção podem agregar, e muito, para o sucesso do processo educacional.

Desenvolvendo ideias

No processo de formação acadêmica o professor tem papel fundamental. Ele é parte significativa e sua prática docente, interferindo na caminhada e no sucesso do acadêmico. Todas as ações efetuadas em aula constroem conhecimento. Exemplos, relatos, estudos, práticas, indicações, opiniões, enfim a própria relação de convivência gera um aprendizado que é considerável para a formação do graduando.

Carvalho (2007, p. 64) afirma: “Todo aquele que educa se põe na posição de ser modelo para o outro. Isso porque ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”. Assim, tem-se na aula, no conviver em sala, um instrumento significativo para a construção do saber, as experiências vividas e compartilhadas são fundamentais para o processo educativo. Estar junto, conversar, expor experiências, contar angústias e ouvir inquietações são relações que, somadas, resultam em algo prazeroso e muito eficaz para atingir objetivos no campo educacional.

Pachane (2012) em pesquisa feita nos cursos de licenciatura em uma universidade de Minas Gerais, que tem como foco as características do bom professor universitário, aponta algumas essencialidades a um bom professor universitário:

- 1) A construção de uma boa aula;
- 2) características pessoais que permitam bom relacionamento interpessoal;
- 3) amplo domínio de conteúdo;
- 4) habilidades de comunicação;
- 5) preocupação com a aprendizagem do aluno;
- 6) comprometimento com a atividade docente em todas as suas dimensões e
- 7) distinção em termos de conhecimento geral ou atividades de pesquisa e extensão (PACHANE, 2012, p. 318).

A aula é a efetivação do trabalho do professor. É nela que se refletem todas as características de planejamento, conduta e prática. Então, a importância da aula ser bem planejada, elaborada, estruturada. Conhecer a turma, viabilizar práticas coerentes, aplicá-las adequadamente, dinamizar as formas de ensino são aspectos relevantes na construção de uma boa aula. Carvalho e Luppi (2007, p. 97) afirmam:

Não dá para falar de planejamento sem se perguntar a que concepção de educação o planejamento está vinculado. Isso porque a uma determinada concepção de educação corresponde uma determinada concepção de planejamento; a toda prática corresponde uma teoria e a toda teoria corresponde uma prática; podemos então dizer que não existem práticas sem intencionalidades e teorias sem autorias.

A aula planejada é referência de excelência, mas para que o planejamento seja eficaz ele deve agregar vários aspectos: conhecer a turma; ouvir inquietações; sanar dúvidas e instigar a curiosidade. Assim, cada vez buscar e conhecer mais são características que devem estar presentes na organização do professor.

A boa relação é outro fator que deve estar presente na ação em sala de aula. Ela facilita qualquer convivência, não diferenciando quando o assunto é ensino-aprendizagem. O professor, que é o condutor da aula, precisa desenvolver atitudes de bom relacionamento, estimular diálogo, abrir espaço para sugestões, incentivar o bom senso e apostar na boa convivência como aliada no sucesso do processo educacional. Segundo Carvalho e Luppi (2007, p. 35), o

[...] ato de escutar o outro é hoje para mim, como educadora, uma das primeiras posturas pedagógicas que trabalho o educador no seu processo de formação. Descubro e redescubro sempre com cada novo grupo que formo, pelas resistências encontradas nos diferentes e inúmeros corpos nos quais já “pus a mão”, que é uma tarefa difícil.

Ouvir sugestões e inquietações, conhecer peculiaridades que caracterizam e definem seu alunado, perceber culturas e considerá-las é algo diferenciado para o professor que busca a efetivação da sua prática.

Cabe ao professor, também, ser conhecedor do assunto ao qual irá se referir, dominar aquilo que pretende transferir, compreender o conteúdo que

irá ministrar. Nesse contexto, é condição fundamental para fazer com que aquele momento seja interessante, curioso, estimulando, assim, o desejo do aluno para buscar o conhecimento.

A boa expressão é parte integrante do fazer em sala de aula, ela faz com que a aula seja ouvida, observada. A clareza do professor faz com que o aluno se prenda ao assunto. Daí a importância de uma aula organizada, desenrolada, transparente, questionadora e aplicada de forma que os envolvidos consigam manter a boa comunicação e interação. Carvalho e Luppi (2007, p. 40) comentam:

Tenho percebido por meio dos variados encontros com educadores quanto a postura de fazer perguntas não é prática muito comum entre nós. E, no entanto, deveríamos ser especialistas na arte de perguntar. Na verdade, o que acontece com muitos de nós é justamente o contrário: terminamos nos tornando grandes especialistas na arte de dar respostas.

Perguntar e se deixar perguntar são atitudes que facilitam a comunicação e estreitam a relação dos envolvidos ao processo educacional, tornando, assim, fácil o acontecer da aprendizagem.

O aprender do aluno é o principal objetivo do processo educacional, garantir a efetivação do aprendizado deve ser a ideia maior. Observar e rever práticas que possam estar inadequadas, conhecer as habilidades específicas de cada turma, avaliar de formas diversificadas são aspectos que devem estar sempre presentes no planejamento do professor.

O docente não pode, em situação nenhuma, esquecer que sua profissão é a docência, estar em constante formação profissional, participar de toda atividade pedagógica, conhecer seus atributos, fazer valer seus direitos e cumprir com seus deveres. Dessa forma, acredita-se ser fundamental para manter sua postura como professor e poder, assim, valorizar sua condição docente.

Estar na docência significa, entre outras, distinguir os trabalhos desenvolvidos por seus acadêmicos, possuir conhecimentos amplos que envolvem sua atividade e se envolver na pesquisa e extensão são formas de estar inseridos nos processo educacional da instituição.

Essas características, citadas e comentadas acima, são aspectos relevantes para o professor da formação acadêmica. Ele precisa estar amplamente preparado para sua prática, pois está formando futuros profissionais. Assim, o professor universitário é o “construtor” do profissional, é dele a responsabilidade de formar um ser humano e torná-lo hábil para o trabalho, para o qual se prepara a desenvolver.

Aprender é um processo longo, no qual vários fatores são consideráveis. O professor que teve sua formação voltada a essas características terá com mais facilidade e naturalidade o sucesso em conduzir uma construção de conhecimento, como gestor dessa atividade.

Na educação, vários são os fatores que causam preocupação: salários injustos, alunos desmotivados, famílias não atuantes, profissionais despreparados, sem contar o fato de que o professor é um profissional que carrega consigo suas próprias características: pensa, age de forma humana, peculiar, obedecendo desenvolvimentos e ritmos diferenciados.

E, entre meio a esses aspectos, depara-se com a dúvida do que realmente é importante ensinar, qual deve ser o foco, o que realmente é importante e necessário para o sucesso do ensino-aprendizagem. De que forma conhecer os alunos? Suas características fisiológicas(saúde)? Para responder essas questões sabe-se da importância da formação continuada. Mas, de que forma ela deve acontecer?

Essa prática precisa ser repensada, estudada, planejada, revisada. Analisar para obter novos resultados. De que forma os professores podem estar em formação constante? No que se precisa focar? Como deve acontecer a preparação?

Questões, como as apresentadas acima, são polêmicas diante de uma modernidade inovadora na qual se está exposto. Ensinar os alunos é fazer com que não apenas saibam matemática, anatomia, física ou química, mas que saibam usufruir desses conhecimentos como instrumento facilitador na rotina diária que, como futuros profissionais, estarão envolvidos.

O avanço tecnológico, a moderna realidade em que se vive desenha uma sociedade diferente, com culturas e características próprias de cada

povo, com opiniões adversas e habilidades diversificadas. A educação precisa caminhar ao lado dessas inovações.

Imbernón (2009, p. 08) diz que “[...] ninguém pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social e, portanto, a formação, mudaram muito.” Tudo mudou, e a educação também. Planejar uma aula como em tempos atrás é algo inapropriado, ver a aula sendo conduzida como era antes é algo que não agrega e quando se fala em formação de profissionais, isso se torna ainda mais inviável. O professor, além de conhecer as inovações, precisa manuseá-las para, assim, mostrá-las aos seus acadêmicos e demonstrar a sua utilidade como instrumentos no seu futuro trabalho profissional. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

A internet anda junto com os avanços e, sabe-se da sua grande importância, juntamente com seus colaboradores, na construção e formação do professorado, e na prática educativa em sala de aula.

Conhecer alternativas, buscar conhecimentos acompanhar as mudanças são práticas que devem estar presentes constantemente no planejar do professor. E para que isso aconteça se aposta na eficiência da formação permanente. Ler e estudar são fundamentais para acompanhar as evoluções que o mundo contemporâneo traz. Com tantas formas de buscar o conhecimento, o professor deve encontrar formas de se manter atualizado e envolvido nas transformações mundanas, para assim ser o mediador em aula. “Tudo isso comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenção educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 56).

O professor deve estar envolvido na construção da sua formação, observar realidades, ser conhecedor das características e peculiaridades do seu fazer docente, ser gestor de seus interesses profissionais e agente do desenvolvimento e do sucesso da educação.

E, como condutores de seu processo formativo, os professores precisam manter o diálogo, caminhar com ideias parecidas, apoiando-se

entre si e buscando na comunidade alianças que possam somar no fazer educacional.

Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos, nos mostram claramente que sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educativa é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro: democrática, social, paritária, intercultural e ambiental que permitem uma vida e um mundo melhor (IMBERNÓN, 2009, p.79).

Quando se trabalha com pessoas e seu foco profissional envolve seres humanos que pensam, evoluem - estando, a cada momento, inovando tecnologicamente e profissionalmente, considera-se necessário uma reflexão sobre as TICs (Tecnologias de Informação e de Comunicação) na educação básica.

Entendia, de forma resumida, como tudo aquilo que o homem produz no intuito de facilitar sua vida, as tecnologias têm mudado comportamentos e criados alguns tabus, especialmente, quando o ambiente é a escola, que praticamente está dormente frente a incorporação das tecnologias na prática docente. As tecnologias de informação e de Comunicação (TICs) permitem o acesso a pesquisa de maneira rápida e disponibilizam informações atualizadas em tempo real (SILVA, 2014, p. 631).

A tecnologia em sala de aula, quando usada de forma eficiente e produtiva, proporciona para a escola um agir moderno e atraente, desperta no alunado a vontade de conhecer e se envolver na prática educativa, assim, percebe-se um resultado mais eficaz.

Os alunos têm conhecimento amplo das modernas tecnologias, competir com elas pela atenção dos discentes é inviável. Precisa-se estar com elas, utilizar delas e com elas conquistar a atenção e o entusiasmo dos que estão ali para aprender.

Trazer as TICs para a escola é caminhar junto com a inovação, fazendo da escola uma instituição moderna, pronta para estar dentro da realidade dos alunos, construir junto com eles o conhecimento tão almejado por todos.

O encontro teórico e metodológico entre educação e tecnologias tem nos propiciado avanços significativos no que tange o ensinar e o aprender. O papel do professor tem sido cada vez mais desafiador, tendo em vista sua postura diante das novas questões que surgem

em meio ao uso dos artefatos pelos alunos (CERUTTI; DALLA NORA, 2014, p. 670).

Precisa-se entender de que avançar tecnologicamente vai além da aquisição de equipamentos, é preciso preparar o professorado para tal prática. O docente deve conhecer para transmitir, deve manipular para auxiliar na construção do conhecimento e conduzir a aprendizagem.

Demonstrar a importância e a facilidade em usar as tecnologias é, também, responsabilidade do professor, o qual deve dominar essas práticas para, assim, realizá-las.

A transformação da prática pedagógica diante da cultura digital, somada ao envolvimento e a qualificação dos professores frente às tecnologias, é um processo bem mais complexo do que a adesão e a apropriação destes equipamentos. Isso exige dos professores e estudantes outras formas de linguagem junto ao processo de aprendizagem (CERUTTI; DALLA NORA, 2014, p. 759).

Quando se projeta uma pesquisa que busca conhecer “A influência da Asma Brônquica e da Rinite Alérgica no aprendizado e no desempenho escolar de estudantes do ensino básico de Frederico Westphalen – RS, na visão do próprio discente e de seus pais” e se reflete, embasado nos textos discutidos acima, percebe-se que a educação é movida pelo envolvimento de todos que participam do processo educacional.

Pais, professores, alunos e comunidade são agentes ativos e responsáveis pelo sucesso de uma geração educacional que busca, na escola, conhecer, crescer e construir conhecimento.

Essa comunidade é representada, entre outros, pelos profissionais da saúde que atuam na prevenção e no tratamento das debilidades de um povo. Esses têm sua participação fundamental na busca da excelência.

Sabemos que para uma melhor convivência em comunidade, uma adequada realização de nossas atividades, falando em estudantes, um melhor desempenho e aproveitamento escolar e da escola como um todo, o ser humano necessita estar bem de saúde, tanto mental quanto fisicamente.

Assim, entender os alunos, suas características fisiológicas, especialmente os portadores de asma brônquica e rinite alérgica, é uma

forma de estar dentro da realidade do aluno, conhecendo suas limitações, sabendo do que realmente ele precisa e quais os fatores que estão interferindo no seu sucesso educacional. A partir disso, achar métodos para contorná-las.

Ressalta-se que conhecer a opinião dos pais sobre o assunto é de fundamental importância, pois, acredita-se que a educação é feita por toda comunidade escolar, que cada setor envolvido é responsável por parte do processo educacional. Carvalho e Luppi (2007, p. 117) apresentam a seguinte premissa:

Tanto a família como a escola são instituições sociais responsáveis pela formação e estruturação de indivíduos. Portanto, são instituições veiculadoras de valores éticos, políticos, sociais e morais. Ambas criam espaços de vivências nos quais aprendemos a ser gente tanto no que diz respeito à formação de valores como ao aprendizado de inserção e compreensão do mundo.

Todos fazendo sua parte, cada um no seu setor, consegue garantir a efetivação e o sucesso no campo educacional. Quando todos pensam, se preocupam, planejam e agem, a realização dos objetivos é visualizada.

Os envolvidos de maneira direta e ou indireta com a educação desenvolvem importantes funções no processo, e quando todos pensam e agem juntos, da mesma forma, o sucesso, tão buscado, é consequência.

Conclusão

Pensa-se em uma educação melhor, com resultados mais eficazes e comunidade satisfeita. Isso são resultados buscados em todas as ações que se fazem educação. Todos os envolvidos querem, de uma forma ou outra, construir uma sociedade melhor e sabem que isso só acontecerá quando o processo educacional atingir sua excelência.

O professor como, protagonista de todo esse processo, deve estar, sempre e cada vez mais em formação continuada. Assim, faz-se de sua aula uma prática interessante, animadora e prazerosa.

Se aposta nesse processo, acredita-se que quanto mais o docente estiver preparado mais produtivo será seu ato de fazer construir conhecimento e mais preparados estarão aqueles que forem alvos dessas práticas.

Aulas bem planejadas, estruturadas, pensadas que objetivam sempre o aprendizado do aluno; estar preparado para a relação professor/aluno, entender e se esforçar para entender; conhecer e dominar aquilo que vai ministrar, estudar, pesquisar; desenvolver linguagens que facilitem a comunicação com os seus, proporcionando aulas faladas, discutidas, explanadas; são aspectos que precisam estar presentes no dia a dia do professor.

Preocupar-se com o seu público, viabilizar aprendizados, adaptar-se à realidade dos seus alunos; participar das ações que envolvem sua profissão, entender suas competências; conhecer e diferenciar as atividades cabíveis aos seus alunos são características necessárias para quem desenvolve a docência como profissão.

E isso tudo só será possível quando o professor estiver em contato constante com a evolução, quando o condutor da aula conhecer e dominar as novas tecnologias, quando o docente investir na sua formação continuada.

Estudar para ensinar e, assim, atingir os tão sonhados objetivos. É isso que se almeja. Dessa forma, tenta-se insistir em novas formações, e ou, formações continuadas para os profissionais que estão construindo a educação e, conseqüentemente, preparando os futuros profissionais.

Referências

CARVALHO, Sônia; LUPPI, Deise. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

CERUTTI, Elisabete; DALLA NORA, Marcia. Educação e tecnologia: reflexões teóricas no processo de ensinar e aprender. In: **VIII Simpósio Nacional de educação, II Colóquio internacional de políticas educacionais e formação de professores**. Transnacionalização das políticas educacionais: impactos na formação docente. 2014. URI-Câmpus de Frederico Westphalen, RS.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia M. M. Reflexões sobre a aula diante das tecnologias digitais, ação docente e cibercultura. In: **VIII Simpósio Nacional de educação, II Colóquio internacional de políticas educacionais e formação de professores**. Transnacionalização das políticas educacionais: impactos na formação docente. 2014. URI-Câmpus de Frederico Westphalen, RS.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

PACHANE, Graziela G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados. **Educação**, Santa Maria, vol.37, n.2, p307-320, maio/agosto. 2012.

SILVA, Carlos A.A percepção dos acadêmicos de pedagogia frente às tecnologias. In: **VIII Simpósio Nacional de educação, II Colóquio internacional de políticas educacionais e formação de professores**. Transnacionalização das políticas educacionais: impactos na formação docente. 2014. URI-Câmpus de Frederico Westphalen, RS.

O PROTAGONISMO DO PROFESSOR MEDIADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Tharles Gabriele Cauduro¹

Arnaldo Nogaro²

Introdução

O artigo “O protagonismo do professor mediador e seu papel no processo pedagógico” resulta de pesquisa bibliográfica e propõe-se a refletir sobre o papel e a tarefa do professor enquanto mediador no processo pedagógico.

A postura mediadora do professor supõe concepções diferenciadas a respeito do que significa ensinar e aprender. Exige a superação da postura conservadora do professor na qual ele é o detentor do conhecimento, assume o protagonismo do trabalho na sala de aula e transmite o conhecimento, enquanto que o estudante absorve os procedimentos de forma passiva e resigna-se à condição de coadjuvante.

As mudanças ocorridas no cenário contemporâneo de naturezas epistemológicas, políticas, culturais ou instrumentais, conduzem a um repensar do trabalho, do lugar do professor no espaço da sala de aula, de sua relação com os estudantes e dos vínculos com o conhecimento. Trata-se de

¹ Licenciado em Educação Física. Acadêmico do PPGEDU - URI - Frederico Westphalen/RS. tharlescauduro@hormai.com

² Doutor em Educação UFRGS. Professor da URI -Câmpus de Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uri.com.br

uma reconfiguração da postura docente e de sua responsabilidade na aprendizagem do estudante.

Primeiramente, procura-se abordar o conceito de mediação e suas interfaces discutindo sobre as bases epistemológicas para a construção do conceito. Logo após, procura-se compreender a postura do professor como um detentor de conhecimento, remetendo a um pensar sobre o que Paulo Freire menciona em seus livros como sendo “Pedagogia Bancária”.

Como último ensaio, focalizamos no Professor Mediador e a Aprendizagem, explanando algumas reflexões da postura mediadora do professor em sala de aula como sendo o principal protagonista da aprendizagem de seus alunos. Chamamos a atenção para a importância da formação continuada e da superação da postura conservadora do professor.

O conceito de mediação e suas interfaces

Previamente, explanamos, de forma sucinta, uma discussão sobre as bases epistemológicas para a construção do conceito mediação que, do latim *mediatione*, significa originalmente intervenção humana entre duas partes e caracteriza-se como ação de dividir em dois ou estar no meio. Estudos históricos afirmam que a mediação remonta sua existência aos idos de 3.000 a. C. na Grécia, bem como no Egito, Assíria e Babilônia. O conceito de mediação pode ser aplicado sob diferentes perspectivas, indicando ideias de interveniência, religação, conjugação, ponte ou elo estabelecido nas relações humanas, por meio de um elemento mediador. (RASTELI, 2013). Segundo Signates (1998), o conceito de mediação surgiu principalmente de vertentes filosóficas como a idealista, de origem cristã e hegeliana, e da tradição marxista.

No dicionário³ filosófico, a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas, por exemplo, o mundo sensível e o mundo inteligível, em Platão; Deus e o homem, na escolástica; o corpo e a alma, em Descartes.

³ Acesso dia 04/09/2015 em <http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf>

Na acepção léxica, encontra-se em Houaiss (2001, p. 1876) a seguinte consideração para mediação:

Ato ou efeito de mediar. Ato de servir de intermediário entre as pessoas, grupos, partidos, facções, países [...] a fim de dirimir divergências ou disputas; arbitragem; conciliação; intervenção, [...] processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final.

No âmbito da filosofia, é pelo caráter dialético que a mediação se desenvolverá como categoria fundamental para refletir o movimento que constitui o real, como pode-se conferir nas ideias de Rasteli (2013, p. 24).

Por esta vertente, desenvolvida, sobretudo, a partir de Hegel e posteriormente por Marx, a mediação será relacionada à articulação entre as partes de uma totalidade complexa, sendo a ela atribuída a responsabilidade pela capacidade da passagem entre o imediato e o mediato. Está, portanto, vinculada à ideia de processo e movimento que fundam a dialética.

No entendimento de Dantas (2008), a mediação também pode ser compreendida enquanto ato de medir, caracterizado como fixar entre duas partes um ponto de referência comum, estabelecendo algum tipo de inter-relação, sendo uma estratégia de comunicação em que, ao participante, o ser humano representa a si próprio e seu entorno, proporcionando uma importante troca de sentidos.

Para Vygotsky (1987, 1998) a mediação caracteriza-se pela relação do homem com os outros homens e com o mundo que o cerca, sendo, através desse procedimento que os processos psicológicos se desenvolvem. Essa promoção do desenvolvimento psicológico, que Vygotsky institui, estabelece uma anterioridade no processo do aprender, o que poderá acontecer na relação com outro ser mais capaz e que possa ensinar. Tendo como parâmetro o meio escolar, se o professor estabelece essa “ajuda”, deverá realizá-la de forma planejada e sistemática para poder atingir os objetivos almejados com a aula, e singularmente, a aprendizagem do aluno.

A mediação tem como meta principal satisfazer as necessidades de todas as significações envolvidas nos diversos processos que o conceito destacado possa abranger. Um dos sentidos do conceito que de fato chama a

atenção é o mencionado por Bush e Folger (2006, p. 40-41) que esclarecem dizendo que o

[...] proceso mediador es una herramienta poderosa para satisfacer las necesidades humanas auténticas de las partes en las disputas individuales. A causa de su flexibilidad, su informalismo y su consensualidad, La mediación puede desplegar todas las dimensiones Del problema que las partes afrontan.

Percebe-se que através da ação mediadora com a integração e a colaboração das partes envolvidas, certamente facilitará o desfecho dos problemas. Também, na mesma linha de pensamento, Tébar (2011, p.114) acrescenta dizendo que “[...] a mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos. Os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe”. No mesmo sentido, o autor referido prossegue:

Mediar também é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significados. Ao mediar vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas. A mediação é um fenômeno vital; não acontece somente na escola, é uma realidade em toda a vida (TÉBAR, 2011, p. 115).

Segundo Meier e Garcia (2011) há uma sutileza que precisa ser percebida, que não se constitui no ato em que qualquer coisa se interpõe nem está entre dois termos que estabelecem uma relação. É o próprio processo, a relação em si, o acontecimento e não o meio ou o instrumento.

Dessa forma, percebe-se nas falas dos autores que o mediador é aquele que atribuirá caminhos para os alunos poderem escolher quais seguir. É estabelecer um processo de estímulo e crescimento do aluno, evitando tanto a sua precocidade como a paralisia da instrução do conhecimento. É poder elencar elos significativos interligados que vão desde o planejamento de uma tarefa até a aplicação da mesma, exercendo de forma simples, objetiva e clara, tanto a teoria quanto a prática.

Superando o modelo conservador⁴ de intervenção pedagógica

Um dos métodos conservadores de conduzir e gerir a aula, da maioria dos professores de nosso país, diz respeito à modalidade do professor centrar em si a fala e do aluno escutar; o educando é sempre quem educa, o aluno é educado; o educador é quem disciplina, o aluno é disciplinado; o professor é sempre quem sabe, o aluno é quem não sabe; o educador é o sujeito do processo, o aluno é o seu objeto..., ou seja, professor constitui-se, na maioria das vezes, como um verdadeiro transmissor de conteúdos. De certa forma, não podemos julgar esse docente pelo seu método de conduzir suas aulas, afinal, certamente assimilou esse mesmo ensinamento dos professores em sua formação. Portanto, chegamos ao fator primordial, à gênese do problema, no que diz respeito à forma como nossos docentes são preparados para o exercício de sua profissão. Como poderiam ter uma prática diferente se não sabem como fazê-lo? Como agiriam diferente se assim lhes foi ensinado e orientado para que o fizessem?

O processo de formação dos professores deve prepará-los para que assumam papéis sociais relacionados ao bem coletivo e ao uso adequado e responsável dos conhecimentos e habilidades, enquanto profissionais, cidadãos e professores. Segundo Peças (2015, p. 102), o trânsito formativo pressupõe sempre processo de *empowerment* e de ativação social. “A formação tem que ser projetada como processo discursivo, dialógico, experiência permanente de comunicabilidade.” Os cursos deveriam propiciar experiências e vivências de diálogo, de construção de conhecimento e de significados de forma coletiva, mas o que vemos é a propagação de uma cultura do indivíduo, da “solidão”, na qual cada um procura aprender o que é possível dentro de suas possibilidades. Para Meier e Garcia (2011, p. 66), em nossas salas de aula a postura dialógica deveria ser norteadora da metodologia do professor.

⁴ Vamos utilizar o termo conservador para referirmo-nos àquelas pedagogias que não mais respondem às necessidades dos estudantes, ultrapassadas, “bancárias” na acepção de Freire. Costumeiramente fala-se em pedagogia tradicional, mas preferimos a expressão conservadoras para expressarmos a perspectiva de que conservam, solidificam, não mudam, contrapondo-se à dinâmica do conhecimento hoje.

Em um primeiro momento, as crianças ouviriam conceitos, ideias, conteúdo. Em um segundo momento, falariam umas às outras o que pensam sobre isso, para depois debater, e por fim, sintetizar e internalizar. Entretanto, em muitas salas de aula ainda há situações que o professor proíbe, do início ao fim da aula, que as crianças se manifestem, que falem.

Para que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimento, e que seus alunos não sejam apenas reprodutores de saberes, mas saibam interpretar, criar e refletir com senso crítico, é preciso que o professor esteja estimulado e possa estimular. É preciso estimular pela busca de conhecimento, pela produção científica e pela criatividade, gerando novos saberes que deverão agregar qualidade ao ensino e estimular novas pesquisas que gerem novos aprendizados. Segundo Libâneo (1994, p. 250),

[...] professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e a dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Na formação do professor é preciso pensar sobre qual é seu papel na educação e compreender as competências e suas inserções na sociedade. Tardif e Lessard (2009, p. 9) referem-se a esses conhecimentos e competências em vários campos, tais como:

Cultura geral e conhecimento disciplinar; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sócio-cultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa; das novas tecnologias da educação e da informação; habilidades na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Tomando-se como princípio que o professor deve entender o contexto do estudante, suprir suas dificuldades e necessidades, que constantemente deve buscar e produzir novos conhecimentos, então, facilmente se pode verificar que a formação do professor será sempre inacabada e, portanto, contínua. Para que o professor possa acompanhar os avanços tecnológicos, as mudanças econômicas e as transformações sociais, que são cada vez mais

rápidas, se fazem necessárias também mudanças na formação e na construção do perfil desse professor. Na visão de Peças (2015), em tempos de imprevisibilidade, saber enfrentar as incertezas exige, antes de tudo, um pensamento fundado mais na consciência do impermanente, do que nas amarras das certezas. A incerteza exige-nos um pensamento vivo e adaptativo a novas situações, o que desloca os percursos da escola, do ensinar para o aprender. O aprender é uma das realidades cognitivas. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, publicadas em 9 de julho de 2010, no artigo 58 afirmam que:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

Em boa medida é responsabilidade do professor determinar o que será ensinado, como será ensinado, as condições de prática e assim por diante. Cunha (1989, p. 31) alerta que “[...] a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização”.

Daí o cuidado que se deve ter sobre a independência pedagógica e a responsabilidade profissional que além “do que” e “de como” será ensinado é preciso verificar “para quem” e “para quê” ensinar. Essa reflexão deve iniciar na formação, durante a graduação, e continuar por toda a vida profissional. Segundo Sacristán (2001, p. 28), não...

[...] podemos educar o vazio se não com nutrientes culturais; tampouco podemos educar para o vazio ou para uma sociedade inexistente, mas sim para habilitar sujeitos a entender e a participar de sua cultura, das atividades da sociedade, da contemporaneidade de seu mundo, de seu país e de seu tempo.

A aprendizagem significativa está além dos conhecimentos que o professor obtém como também os alunos necessitam de outras estratégias para aprender de forma diferente do que unicamente escutar. No entender de Peças (2015, p. 108) “[...] nada é mais importante do que a compreensão entre

os seres humanos, fundada no diálogo fecundo e no afeto criador”. A escola tem que fazer do desenvolvimento sociomoral, consubstanciado no trânsito exigente do egoísmo à alteridade, à finalidade primeira e permanente de sua ação.

Segundo Bolzan (2009) o conhecimento, por sua vez, é gerado e construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, construindo-se o núcleo da atividade. Dessa forma, o professor está atribuindo um pensar diferente ao aluno, instigando o mesmo a pensar, refletir, e principalmente, dando-lhes voz para mencionar suas inquietações. Para Freire (1996, p. 47) o professor tem de “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

De acordo com Nogaro; Ecco; Paludo (2011, p. 69), o mediador deve estar imbuído de concepções e metodologias que lhe permitam a intervenção no processo de forma ativa e equilibrada para que haja resultado em seu trabalho.

É a segurança desencadeada pelo mediador, que vai possibilitar uma boa condução do processo, o desenvolvimento da sensibilidade, a aptidão de dirigir a resolução da disputa, conduzindo-a no sentido de produzir uma comunicação colaborativa. Assim, as partes poderão adentrar o contexto da tomada de decisões de forma clara e segura, entendendo que são responsáveis pelo conteúdo da decisão, fortalecendo o compromisso de que são os sujeitos da nova realidade. Como todo profissional, o mediador deve estar bem preparado para poder assumir sua função, pois além do conhecimento científico deve possuir as características pessoais que irão compor seu perfil.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Freire (1996, p. 22-23) menciona que o formador é o sujeito em relação a “[...]quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele é formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.” O autor referido continua relatando, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela

qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 27).

A formação deve ser trabalhada em um contexto social e cultural próprio da realidade brasileira, estimulando a continuidade dessa formação profissional, a fim de que o professor possa refletir e se comprometer para com uma sociedade melhor.

Mediação, Professor Mediador e Aprendizagem

Partindo de uma reflexão que envolva os professores ou futuros licenciados, quais comportamentos, atitudes, posturas devem ser adotados para tornar-se um professor mediador que estimula e promove a aprendizagem de seus alunos? Certamente essa pergunta está conturbando a “cabeça” de muitos educadores do Brasil e de outras partes do mundo, que almejam uma “melhor” educação.

Estar atento a pequenas ações de mediação no cotidiano escolar pode ser o ponto de partida de um futuro promissor. Parafraseamos Cesar Nunes⁵ pois ele agrega algumas reflexões e questionamentos sobre o fazer pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos que consideramos oportunas externar e que sinalizam na direção de uma postura mediadora do professor:

O que o aluno tem que aprender? Ensinar os alunos que querem estudar, não é tarefa muito difícil aos educadores. Mas como ensinar os alunos que não querem aprender? Sem essa pergunta, ou sem essa

⁵ Esses questionamentos e apontamentos foram feitos por Cesar Nunes no VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado no período de 06 a 09 de maio de 2015, no Auditório Vicente Pallotti, em Santa Maria - RS. O evento teve como tema: “Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Sociedade Pós-Moderna”, tendo a intenção de oportunizar reflexões, debates e vivências em relação à ética e à humanização na educação.

preocupação nossa contribuição com a educação fica reduzida. A escola só terá mais respaldo e conseguirá mudar quando a sociedade mudar também.

Mestre é aquele que aprende, a cada experiência, a cada dia, a cada momento com a criança e o adolescente. Dessa forma, para que o mestre possa aprender, devemos dar voz aos alunos para que possam expor suas inquietações. Deixar que os alunos falem é deixá-los pensar. Isto estimula seu cérebro para o desenvolvimento do aprender.

Devemos agregar à nossa profissão a missão da filosofia e da ética. É dar respaldo ao professor que “dá” atenção a todos os alunos, não somente para a criança que tem mais estabilidade e que traz uma “maçã ou laranja” para o (a) professor (a), mas também aos que têm dificuldades e que precisam de ajuda. Saber que, independente das condições do aluno, o mesmo tem seu educador como um Deus, como o criador do mundo. Por isso, devemos valorizá-los, proporcionando-lhes o máximo de atenção e ajuda, afinal, dessa forma, também estaremos cumprindo com o papel de mediador.

Todas essas pequenas reflexões acima elencadas são consideradas importantes para que se obtenha o sucesso no ensinar e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao falar de Educador-professor, essas reflexões vão na direção da visão e preocupação de Freire (1996), que critica a educação ao expor a expressão “Educação Bancária”. Para Meier e Garcia (2011 p. 71), “[...] o oposto dessa ‘educação bancária’ é o que se denomina ‘construção do conhecimento’, que se potencializa quando o ensino incentiva a autonomia do aluno em relação à sua própria caminhada na construção da aprendizagem.” Mas o que é aprendizagem? Segundo Oliveira (1993, p. 57) em

[...] Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida para o português.

Oliveira (1993) ainda acrescenta que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Outrossim, com a reflexão do autor referido, percebemos que a aprendizagem promove avanços no desenvolvimento do sujeito, o que ocasiona inúmeros outros processos de crescimentos para ele. Mas para que o sujeito possa de fato aprender, ele deve ser estimulado e orientado por outro sujeito, capaz de mediar seus caminhos para o desenvolvimento psicomotor.

Este sujeito que promove a mediação deve pautar-se, segundo Tébar (2011, p. 106), “[...] em um estilo aberto de interações; portanto, ao estabelecer a relação educativa, o mediador deverá ter a convicção de quem sabe que sua ação é orientada para a formação integral dos educandos.” Com isso, o mediador conduz o aluno a encontrar soluções eficazes para os problemas propostos. Ao indicar as respostas, o educador estará colaborando na formação de conceitos por parte dos alunos. Tébar (2011, p. 107) acrescenta afirmando que

[...] não podemos nos esquecer de que um dos objetivos primordiais de todo o processo educativo é promover plenamente a autonomia e o amadurecimento do educando. A reciprocidade nas relações educativas deve levar o educando a interiorizar os modelos de comportamento que foi assimilando no processo de mediação. Essa reciprocidade deve levar também à interiorização do ato da mediação e ser a origem de uma mediação vicária: o indivíduo deverá chegar a ser seu próprio mediador e adquirir uma total autonomia e independência em relação ao professor mediador.

Tébar (2011)⁶, de forma resumida, elenca um amplo repertório de comportamento do educador, e a sua sensibilidade à mediação de aprendizagem como um excelente e crucial modelo de aprendizagem que motiva os alunos e o caminho para o sucesso. Ele separa esse processo em 10 (dez) passos:

1º Filtrar e Solucionar os Estímulos ou Experiência: O educador deve estabelecer o ritmo adequado para cada criança/adolescente em seu processo de ensino-aprendizagem, sabendo dosar a intensidade e quantidade de informações, para que estas não interfiram no processo. Inclusive, cuidar para que os outros estímulos não interfiram na tarefa.

2º Organizar e Enquadrar os Estímulos: Isso é estabelecido de uma forma ampla a fim de contextualizar as experiências. O mediador faz o possível para não desvincular o todo, para transcender às limitações da realidade presente e ajudar a projetar novas relações que ampliam a visão localista de um dado evento.

3º Isolar os Estímulos Selecionados: O docente deve estabelecer um isolamento nos estímulos focalizados para o momento, propondo uma variedade de tarefas diferentes focalizando o mesmo estímulo. No caso das crianças hiperativas ou com déficits de atenção, o mesmo necessita dessa focalização para superar a impressão de olhares e a dispersão.

4º Regular a Intensidade, a Frequência e a Ordem de Aparecimento dos Estímulos: A criança, muitas vezes, é submetida a um bombardeio de informações e estímulos incalculáveis. Desta forma, o que pode ocasionar é o despertar de muitas curiosidades impróprias para a determinada faixa-etária. A forma correta de se proceder é o mediador oferecer um número adequado, uma modalidade acessível e organizar os estímulos, podendo integrá-los e relacioná-los para que a criança domine seu campo de atuação.

5º Relacionar os Novos Estímulos e Experiências: Elencar relações de passado e outros de futuro. Um dos fatores importantes é fazer com que o aluno conheça e saiba o porquê da realização daquela determinada atividade e de que forma ele vai utilizá-la, tanto em seu presente quanto no seu futuro.

⁶ Essas funções do mediador na interação da aprendizagem mediada elencadas nos 10 tópicos podem ser encontradas no livro: TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.

Utilizar exemplos que possam servir para resgatar acontecimentos esquecidos, os quais ficam depositados/alojados na memória da criança a longo prazo.

6º Estabelecer Relações de Causa-efeito, Meio-fim, Identidade, Semelhança, Diferença, Exclusividade, etc.: Este objetivo é caracterizado pela relação afetiva do educador com o educando. A carapuça⁷ que muitos professores vestem, e a pouca abertura disponibilizada aos alunos, ajudam a distanciar suas relações de afetividade. O pensamento hipotético estimula o educando a adiantar-se às consequências de muitos de seus comportamentos.

7º Regular e Adaptar as Respostas da Criança: A criança deve estar preparada para enfrentar os mais diferentes estímulos que de fato são expostos. Com isso, o educando deve prepará-la para obter uma interpretação e visão mais ampla do mundo, conseguindo controlar seus impulsos. Regular seus estímulos, neste contexto, pode significar tanto desinibir e estimular, quanto refrear e conter. Só assim a criança poderá subir de degrau e poder vivenciar novas experiências e que exigem mais de suas habilidades.

8º Fomentar a Representação Mental e a Antecipação: Com relação a esse objetivo, o educador não pode abrir mão de diversos recursos para explicar e estimular um determinado conteúdo, tarefa ou atividade. Cada criança interpreta de uma forma, como também cada criança procura absorver as informações da forma que melhor lhe convém, acerca da visão, escrita ou audição. Cabe ao educador propor diversas maneiras de expor a atividade facilitando a aprendizagem de todos os alunos, sempre usando a criatividade (livros, imagens, gráficos, computador, símbolos, fórmulas, códigos, etc.).

9º Interpretar e Atribuir um Significado e um Valor: Neste contexto, o interpretar e atribuir significados é distinguir as necessidades imediatas,

⁷ Neste aspecto, a palavra tem como conceito um professor fechado, que não sorri, que não gosta de conversar com seus alunos sobre os mais diversos assuntos. Entra na sala de aula, mal cumprimenta seus alunos e “despeja” seu conhecimento e atividades propostas para a aula, não tolerando qualquer conversa ou pergunta que fuja do contexto do conteúdo proposto.

prioritárias e instrumentais daqueles resultados considerados finais. Saber, de modo adequado, medir ou interpretar certos resultados é importante, pois o mediador atribui significado motivador e, com isso, pode ajudar a autoimagem e conferir um novo valor às conquistas.

10º Obter a Motivação, o Interesse e a Curiosidade: Muitas vezes os educandos podem estar com um comportamento diferente ao chegar à escola, causado, muitas vezes, por fatores externos. Cabe ao educador entender esses alunos (ou ao menos tentar) reforçando sua motivação, seu interesse na escola e no processo de aprendizagem. A mediação diária e efetiva garante a eficácia, regulando três fatores que intervêm no processo: os estímulos, o educando e o mediador. (TÉBAR, 2011).

Além de um ótimo professor mediador em termos de conhecimentos, a escola necessita de um mediador que vá mais além, que obtenha elementos integrantes da relação educativa. Um educador com formação continuada e com métodos de ensino inovadores, agregando um estilo educativo que potencializa, motiva e estimula seus alunos.

Com um meio escolar repleto de pessoas (alunos) com maturidades diversas vindas de todos os lugares, o educador deve preparar-se com pensamentos e atitudes condizentes com cada fator. Com isso, entra o fator ambiental, que agrega com os ocorridos no meio social: família, colégio, colegas; meio afetivo: pais, família e amigos; cultural: artístico, meios de comunicação de massa; e referencial: costumes e valores.

Por fim, percebemos a importância e as mudanças que um professor mediador pode gerar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Também os educandos devem buscar vivenciar essas experiências e os conhecimentos prévios, exercendo certa colaboração-autonomia na busca de seu aprendizado. Contudo, o que de fato podemos agregar a essas reflexões é que não podemos atribuir unicamente a culpa ou exclusivamente a responsabilidade aos professores nesse processo. Mesmo não detalhando neste ensaio os demais fatores responsáveis pelo processo de aprendizagem, podemos mencionar a sociedade e as políticas públicas educacionais como parte desse processo e caberia certa reflexão (mudanças) acerca de suas práticas.

Considerações finais

Estamos conduzindo a educação com passos lentos e com muitas incertezas. A quebra da sistemática das aulas reprodutivas desenvolvidas pelos professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, está sendo alvo de muita discussão por parte de teóricos e pesquisadores, porém, com pouco resultado prático.

Contudo há uma evidência incontestável, caracterizada pelo protagonismo do professor nisso. A formação de professores exerce um papel fundamental na construção do perfil do professor “reprodutivo” ou “mediador”. Soma-se a todas as mazelas algumas modalidades novas de formação de professores, como é o caso do ensino a distância. Este tem sido visto como uma oportunidade de ensino mediador, mas o que na prática se percebe é que ele acaba encurtando fundamentos, sendo mais simplista, impede que o aluno leia, pesquise, elabore, porque tudo vem pronto (DEMO, 2004).

O acadêmico, futuro professor, aprendendo com aulas reprodutivas, irá tornar-se automaticamente um reprodutor de conhecimentos. Desta forma, o futuro professor, quando ingressar na profissão, deparar-se-á com as dificuldades em sala de aula que vão aparecer constantemente, sendo uma delas que “[...] todo o aluno mais inteligente percebe que não precisa de nossa aula para aprender, primeiro, porque encontra o conteúdo em qualquer lugar, sobre tudo na internet, e, segundo, porque não vale a pena reproduzir o que já é algo reproduzido” (DEMO, 2004, p. 63-64).

Devemos criar uma nova rotina para os alunos, estimulando os mesmos a pesquisar e elaborar impreterivelmente e nenhum artifício consegue substituir tais exigências. A postura docente mediadora é recomendada por atribuir ao aluno certa autonomia e responsabilidade com seu próprio processo de ensino e aprendizagem, para que ele mesmo possa perceber que escolarização não está unicamente na absorção de conteúdos.

Portanto, vemos como saída à superação da falta de políticas públicas educacionais que possam dar uma melhor condição aos docentes e a consciência dos professores de que a mudança também deve partir de si,

deletando aquelas atitudes medíocres que afetam a aprendizagem dos alunos.

Referências

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2010.

BUSH, R. A. B.; FOLDER, J. P. **La promesa de mediación.** Buenos Aires: Granica, 2006.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática.** 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 1989.

DANTAS, J. G. D. Teoria das mediações culturais: uma proposta de Jesús Martín-Barbero para o estudo de recepção. **Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste**, 10, São Luís, 2008.

_____. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, P. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção Magistério - 2º Grau. Férias Formatura do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIER, M. e GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky.** Curitiba: Edição do autor, 2011.

NOGARO, A.; ECCO, I. PALUDO, M. M. A. Mediação e comunicação não-violenta: perspectiva na orientação educacional. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 21, dez. 2011.

NUNES, C. Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Sociedade Pós-Moderna. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado no período de 06 a 09 de maio de 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PEÇAS, A. Escola, ética, cidadania: a urgência da democracia na ação educativa. In: DALLA COSTA, A. A.; ZARO, J.; SILVA, J. da C. (Org.) **Educação humanizadora e os desafios na sociedade Pós-Moderna**. Santa Maria: Biblios, 2015.

RASTELI, A. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências: O Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. Grupo de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos. **Novos olhares**, ECA/USP, n. 2, 2 sem., 1998.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Andréia Paula Bombardelli¹

Arnaldo Nogaro²

Considerações iniciais

As transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais a que a sociedade tem sido submetida, nas últimas décadas, evidenciaram questões de ordem social vinculadas à nossa identidade profissional enquanto professores ou futuros professores. Isso fez com que houvesse a necessidade de desacomodar valores e crenças arraigadas ocasionado uma aproximação com o exercício profissional.

No que diz respeito à identidade docente, essa aproximação está atrelada à construção subjetiva e sociocultural histórica que fundamenta suas concepções num processo complexo e multifacetado que compreende os campos pedagógicos, econômicos, psicológicos e ideológicos. Para tanto, as considerações aqui elencadas partem de apontamentos teóricos que aspiram, mediante um olhar investigador, aclarar os fatores intrínsecos no processo de construção da identidade docente, inferindo positivamente nos aspectos que abarcam a base identitária docente.

¹ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URI - Erechim. Mestranda do PPGedu da URI - Frederico Westphalen. E-mail: andreia.bombardelli@gmail.com.

² Professor da URI-Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen. Doutor em Educação - UFRGS. narnaldo@uri.com.br

O estudo em pauta, de caráter bibliográfico, apresenta um breve recorte histórico acerca dos processos de formação docente no Brasil, explicita o processo de formação docente no Brasil e o papel da mulher no magistério e por fim, apresenta inferências significativas no campo conceitual, na medida em que proporciona um olhar crítico acerca das impressões pessoais levantadas sobre a construção da identidade docente.

Um breve recorte histórico acerca dos processos de formação docente no Brasil

Historicamente, a educação orientou-se por práticas pedagógicas descontextualizadas e heterogêneas que segregaram o processo educativo e firmaram seus ideais em conceitos fragmentados, sistemáticos e reprodutivistas. Pensar o processo de ensino-aprendizagem frente este olhar, nos remete a concretização do “pronto”, “finalizado” e na postura do professor enquanto detentor do saber.

Superar essa cultura tornou-se para algumas teorias³, uma tarefa abrangente e desafiadora de se “fazer a educação”, fazendo com que renomados autores se consagrassem na elaboração de conceitos e ideias que pudessem vir a contemplar as especificidades dos alunos e/ou professores num propósito de transformação social e práticas humanistas.

No que concerne o processo de formação docente, percebe-se um considerável avanço no campo educativo. A temática, alvo de grandes discussões e prerrogativas, assume diferentes posturas entre os profissionais da área e ostenta negativamente os fatores que compreendem o cenário educacional, exigindo um breve recorte histórico do reflexo que estes processos alavancaram nas escolas de formação de professores entre os séculos XVIII e XX.

Inicialmente é preciso compreender que, um dos maiores ganhos para a educação e, conseqüentemente para os professores, centraliza-se no século XVIII com a dissipação da corrente iluminista entre os diferentes segmentos

³ Algumas contribuições a destacar: Pedagogia da Possibilidade (GIROUX, 1987), Tendência Progressista Crítico-Social (LIBÂNEO, 2002), Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2007).

de sociedade. Os ideais propostos pelo Iluminismo⁴ tinham a pretensão de combater o dogmatismo religioso difundido pelo ensino jesuítico, designando um modelo de educação pública e laica.

Na metade do século XIX, com o término do período escravocrata (1888) e com a Proclamação da República (1889) é possível vislumbrar uma nova concepção de sociedade. A proliferação da indústria, a urbanização e a modernização do país possibilitaram mudanças no sistema educacional brasileiro e ainda, reforçaram a ideia de uma instrução gratuita, laica e obrigatória.

Tratava-se de um novo ideal de educação pautado em pressupostos orientadores que amparariam a formação dos professores no Brasil, já que este período demarcou o surgimento das primeiras escolas de atendimento infantil. “Era o primado da fé, dando lugar ao primado da razão” (SCHAFFRATH, 2000, p. 2).

Este salto quantitativo no que diz respeito ao sistema educacional, foi um momento contraditório para o poder administrativo do estado, especialmente por integrar uma parceria⁵ entre a Igreja Católica e os ideais estatais que defendiam o pensamento positivista de Augusto Comte. Em termos educacionais, “[...] a ação conjunta do Estado e da igreja produziu o efeito típico da sociedade de classes: duas redes de ensino” (GIOLO, 1997, p. 420), a pública e a privada.

As escolas da rede pública, além de defenderem os interesses dos trabalhadores da classe popular, aspiravam por mudanças no campo profissional, visto o significativo avanço alcançado pela sociedade civil. As novas exigências em termos sociais, políticos e econômicos eram um “[...] claro indicativo de que o poder do Estado não poderia ser mantido apenas através da força; era preciso que isso fosse acompanhado por um amplo

⁴ Foram destaques no pensamento educacional da época: Rousseau, Pestalozzi e Condorcet (Ministro da Educação da França).

⁵ “A plena implantação das relações de produção capitalistas dividiu a classe dominante do Estado em dois grupos que permaneceriam 40 anos em posições de disputa política (às vezes, armada), sem possibilidades de conciliação. De um lado, os coronéis da Campanha, ligados a pecuária extensiva e exportadora; de outro, a nova elite, formada por comerciantes, industriais, banqueiros, agricultores bem-sucedidos e fazendeiros do centro-norte do Estado.” (GIOLO, 1997, p. 420). Vale lembrar que, a parceria entre o Estado (positivismo) e a Igreja, deu-se em favor da nova elite.

trabalho hegemônico, de direção, de conquista do consenso” (GIOLO, 1997, p. 425).

Essas aspirações explicitadas pelo Estado demarcaram o início de um novo pensar para a educação. Os ideais positivistas “[...] autoconcebendo-se como encarnação da verdadeira modernidade, bancaram através do poder público e de organizações privadas, a implantação do ensino técnico-profissional” (GIOLO, 1997, p. 425).

Este ganho, além de assegurar a qualificação profissional, delegou à escola um novo papel, o de garantir a formação intelectual de seus sujeitos. Como pode ser analisado nos registros de Gramsci (1985, p. 8), a partir daquele momento “[...] a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deveria constituir a base do novo tipo de intelectual”.

Quanto às escolas da rede privada, vale lembrar que, destinavam-se apenas às famílias de estirpe que compreendiam a elite da época, além disso, ofereciam instrução do primário até o nível superior. O diferencial neste modelo de educação é que não se formavam sujeitos para o mercado de trabalho e sim, para preencherem os arranjos de poder.

Ainda que, aos olhos da história, a união entre a corrente positivista e o catolicismo não aderissem a um mesmo pensar,

O lado positivista e o lado católico conviveram bem e foram, em quase tudo, complementares. Isso se explica por questões estruturais e por questões conjunturais. Quanto às primeiras, estão ligadas à consolidação do modo de produção capitalista a que positivismo e catolicismo prestaram seu concurso de legitimação e racionalização. Quanto às questões conjunturais, dizem respeito ao contexto da Proclamação da República e da divisão da classe dominante gaúcha em duas facções inconciliáveis (GIOLO, 1997, p. 428).

A fala de Giolo faz-se relevante, na medida em que aponta subsídios para compreender os motivos que levaram à união entre o catolicismo e o positivismo. De um lado, os positivistas não conseguiriam manter o seu partido⁶ no poder, sem a inferência da Igreja Católica e, esta por sua vez, “[...] não poderia realizar as determinações de Roma e solidificar-se, enquanto

⁶ PRR (Partido Republicano Rio-Grandense).

instituição civil, sem a boa vontade dos poderes constituídos” (GIOLO, 1997, p. 428).

Esta parceria, além de oportunizar espaço para os menos abastados, demarcou o início das primeiras discussões e contribuições acerca do processo de formação docente no RS.

O processo de formação docente no Brasil e o papel da mulher na escola

A inferência do público feminino no processo de formação docente foi um período muito intenso, principalmente por inexistir qualquer legislação que amparasse essa causa. Somente após a conquista da autonomia política do país, com a Independência do Brasil (1822) é que se pode vislumbrar, por meio de uma nova ordem social, a ascensão da mulher no campo profissional.

Isso se deve, pois, embora essa nova ordem social tenha substituído o corpo docente religioso por um corpo de professores recrutados pelo estado, o modelo de educação ministrado ainda era muito próximo do sacerdócio, especialmente por ser coordenado por homens⁷. Para tanto, foi no bojo deste contexto educacional, que ainda em 1827, surgiu no Brasil, a Lei de 15 de outubro, prevendo a criação das primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo império brasileiro. Este proveito, além de assegurar a universalização da instrução primária, permitiu a inserção da mulher no magistério⁸.

Ainda que este ganho tenha possibilitado a inclusão do público feminino assegurando oportunidades no cenário educacional, a situação e as circunstâncias a que foram submetidas estavam atreladas a questões de ordem irrestritas, como pode ser evidenciado no registro a seguir:

As pessoas que propugnavam mulheres para o Magistério argumentavam que as mulheres não só eram professoras ideais para

⁷ Esses homens (professores) que foram educados no período jesuítico estariam, portanto, reproduzindo os mesmos modelos de educação.

⁸ “O Magistério, enquanto profissão pouco rentável, afastava os homens que deviam prover o sustento da família. No caso das mulheres, estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de ‘chefes de família’.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 12).

as crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade (STROBER, 1982, p. 19 apud APPLE, 1995, p. 60).

Esta relação patriarcal a que o público feminino foi submetido nos aproximam de um momento um tanto paradigmático no campo educativo, pois implica em assegurar uma imagem intermediária do professor: “[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimento; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades [...]” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Segundo Nóvoa (1999), esta ambiguidade no que diz respeito às funções e ao perfil do professor, está vinculada a um novo fenômeno da virada do século: a feminização do professorado e o isolamento social a que foram submetidas.

As mulheres, por configurarem-se aos olhos da sociedade como exemplos da moral, eram sujeitas ao cumprimento de cláusulas vinculadas a ideologias estatais. Dentre esses equívocos governamentais, destacam-se regras de conduta que as impossibilitavam de casar, tingir os cabelos, fumar, beber, usar maquiagem ou até mesmo, passear sem a companhia de familiares. Além disso, seus salários reduziam-se a quantias insignificantes que frequentemente eram controladas pelo poder público (APPLE, 1995).

Ainda que esse e outros equívocos do processo de formação docente tenham se configurado como fator de negatividade, não se pode rejeitar a importância das Escolas Normais para o legado de mulheres que por elas transpuseram. O Magistério, além de apresentar-se como a primeira oportunidade de trabalho assalariado para as mulheres, demarcou o ápice da ascensão social neste campo. Além disso,

[...] a transformação do magistério também levou a que a própria ocupação se tornasse campo fértil para outras lutas. Muitas mulheres se politizaram. Um grupo criou sindicatos. Outros lutaram “silenciosamente”, no dia-a-dia, para expandir ou manter o controle de sua prática docente e do currículo (APPLE, 1995, p. 71).

Enfim, a luta do público feminino frente às escolas de formação docente fundamenta-se, na medida em que oferece espaço para reflexão, e ainda, parafraseando Savater (2005), aponta o valor da educação, a valentia e coragem do ato de educar.

Construção da identidade docente

A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sociocultural histórica que fundamenta suas concepções num processo complexo e multifacetado que compreende, em suas particularidades, os campos pedagógicos, econômicos, psicológicos e ideológicos.

Diante deste pensar e, pressupondo que todo processo de construção identitária firma suas raízes no campo profissional, Marchesi (2008, p. 120) esclarece os pressupostos orientadores que estabelecem estas primeiras relações com o ofício:

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes.

Os escritos do autor tornam-se relevantes, na medida em que asseguram que a construção identitária é um processo lento e complexo que implica não só revisão de posturas e ideias, dada sua instabilidade, como também apresenta considerações acerca de suas raízes históricas.

Arroyo (2000), em suas contribuições sobre a construção da imagem docente, salienta que essa ascendência no que diz respeito a base histórica identitária pode estar relacionada as nossas primeiras impressões acerca da imagem que constituímos de nossos professores, fazendo com que estas experiências reflitam em nossas próprias percepções.

Todavia, a “[...] imagem da professora, do professor que tivemos não se explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carregamos” (ARROYO, 2000, p. 125), isto porque, no decorrer de nossas experiências “[...] outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados, por vezes

resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional” (ARROYO, 2000, p. 125).

Esta inconstância no que diz respeito ao processo de construção identitária pode ser percebida nos escritos de Silva (2003, p. 96-97), onde o autor assegura um olhar mais apurado acerca da temática:

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Remoto aos significados explicitados em dicionários e enciclopédias⁹ percebe-se na fala do autor, que o conceito de identidade, abrange em sua totalidade, um processo de construção social inacabado, constante e mutável que apresenta estreitas conexões com as relações de poder.

Esses vínculos estabelecidos entre os sujeitos e as relações de poder possibilitam que a construção e projeção de sua identidade reflitam não só em uma construção pessoal e subjetiva, como também nas diferentes esferas da sociedade.

Amparado neste pensar social, Perrenoud (2001, p.38) diferencia o professor ao defender que sua concepção “[...] é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*” e que esta percepção é o “[...] que inclui e mantém as suas fantasias, suas construções de ideal e suas idealizações” (PERRENOUD, 2001, p. 38).

Se a concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais e a identidade, como vista anteriormente, configura-se como um processo de construção social, os escritos do autor acima mencionados nos aportam a evidência de que ambos se auto relacionam na medida em que apontam

⁹ **Dicionário Houaiss:** “s.f. 1 estado do que não muda, do que fica sempre igual [...]; 3 o que faz com que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) ou outra <eles têm i. de pensamentos>; 4 conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la (HOUAISS, 2001, p.1565).

Wikipédia: “Identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar pessoas, animais [...] quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes. Sua conceituação interessa a vários ramos do conhecimento [...] e tem, portanto diversas definições [...]. *Identidade* ainda pode ser uma construção legal, e, portanto traduzida em sinais e documentos [...]” ([http:// pt.wikipedia.org/wiki](http://pt.wikipedia.org/wiki)).

subsídios para construção de posturas a partir dos significados sociais da profissão e da reafirmação de suas práticas. Portanto, uma

[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

A amplitude com que Pimenta aborda a “identidade docente” faz-se relevante na medida em que articula seus saberes pedagógicos em detrimento dos desafios apresentados na prática educativa. A relação destas vivências é o que possibilitará que os professores constituam e aprimorem os seus saberes, adquirindo, pois, a renovação e/ou a (re)construção de uma nova identidade (GADOTTI, 2003).

No que diz respeito a essa “nova” construção, Oliveira (2006) ressalta que todo profissional, ao firmar-se em sua condição de professor, adota como identificador de sua profissão dois fatores imprescindíveis em sua tomada de ofício: os saberes teóricos e práticos.

É impossível, porém, articular estes fatores - teoria e prática - se esta dinâmica não estiver envolvida de forma efetiva com o processo de formação docente, uma vez que o estudo do processo educacional realizado apenas por abstrações práticas e/ou teóricas restringe a compreensão interdisciplinar dos enfoques filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos.

Em síntese, o professor “[...] não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois” (LIBÂNEO, 1998, p. 27), ou seja, a ligação entre teoria e prática deve ser emergente ao âmbito de que não se crie uma separação entre ambos, mas sim uma abertura que permita a aprendizagem de conhecimentos sócio-pedagógicos.

Sua inserção nos trâmites deste processo permite que a construção e o fortalecimento de sua base identitária configurem-se como meio possibilitador de inferências na sociedade, na medida em que contribuírem para uma ação pautada na reflexão e criticidade.

Considerações finais

Este artigo lançou mão de apontamento teóricos que aspiraram, mediante um olhar crítico, aclarar os fatores intrínsecos no processo de construção da identidade docente. Para tanto, buscou-se por meio de diferentes autores informações que pudessem corroborar com as inquietações que levaram a este estudo.

Em um primeiro momento, percebe-se que a compreensão de como se estruturou o processo de formação docente foi fator preponderante para entender o processo de construção identitária. A Lei de 15 de outubro de 1827 prevendo a criação das primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo império brasileiro, marcou um momento de esperanças contraditórias, pois ao mesmo tempo que possibilitou a inserção do público feminino, levou à feminização do professorado e ao isolamento social (NÓVOA, 1999).

Esses entraves previstos na lei delinearão um quadro que por muito tempo acompanhou e tem acompanhado os docentes, desvalorizando a sua atuação e fazendo com que estejam vinculados a ideologias que entendem o processo de forma estática, comprometendo a construção da sua identidade pessoal e profissional (ANDRADE, 2010).

Daí a necessidade de interação e trocas de experiências vividas, propondo momentos de reflexão que possibilitem uma (re)leitura de posturas e valores éticos que apreendam sua tomada de ofício.

Essa (re)leitura faz-se necessária, pois o século XXI desafia às instituições de ensino a busca do aperfeiçoamento quanto ao saber produzido, além de delegar responsabilidades desafiadoras aos docentes. O envolvimento e troca entre o grupo de professores delineiam-se como

premissa de desenvolvimento e enuncia a importância do autoconhecimento como produtor de renovação e qualificação.

Eis a meta: garantir que a construção da identidade ofereça subsídios para transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão suficientemente capaz de valer-se das oportunidades para fortalecer a significação social, econômica, política e educacional, promovendo mudanças e transformações.

Referências

ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: para que, para quem o porquê? In: ANDRADE, E. B. F. **A busca do reencantamento do professor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GIOLO, J. A República Rio-Grandense e as novas condições para a educação. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil", Campinas, SP. **Anais Eletrônicos**, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab031.rtf>. Acesso em: 3 nov. 2010.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999. (Ciências da Educação).

OLIVEIRA, M. B. F. **Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re) visitando teorias dialógicas.** São Carlos: Claraluz, 2006.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. (Universidade Estadual de Maringá). Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: 23^a Reunião Anual, Caxambu, MG: **Anais Eletrônicos**, 2000. Disponível em: <[http:// www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm)>. Acesso em 22 jun. 2010.

SILVA; T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WIKIPEDIA. **Identidade.** Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade>>. Acesso em: 4 maio 2010.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Lucida Bright e Footlight MT Light,
formato e-book, pdf, em dezembro de 2016.