CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS TIC:

identidade profissional, prática-reflexiva, saberes e práticas docentes

A prática docente no Brasil é um desafio árduo, porém interessante na vida do profissional que opta por ser professor, principalmente na educação básica. O desafio se torna maior ainda quando o professor decide exercer uma prática docente reflexiva em que a postura crítica sobre o próprio trabalho realizado em sala de aula se torna prioridade para aprimorar sua didática e suas práticas.

A dificuldade para consolidar uma atitude crítica e reflexiva no exercício da docência se apresenta ainda na formação inicial, pois esta não prepara adequadamente o estudante dos cursos de licenciatura para o enfrentamento da realidade na escola, especificamente na sala de aula com os alunos do ensino básico. Com isso, a sua atuação docente como analista da própria prática também é prejudicada e dificulta o crescimento e o aperfeiçoamento profissional.

A atividade docente é uma das atividades profissionais mais complexas na atualidade, pois as transformações socioculturais e tecnológicas ocorridas desde a década de 1970 reconfiguraram o contexto social, cultural, econômico e educacional em todo o mundo. A evolução do ensino nos últimos 40 anos está alinhada às transformações protagonizadas pela sociedade e exige das novas gerações uma maior inclinação para o saber e o conhecimento de mundo em que a imersão ocorre, pelo intenso e volumoso acesso às informações disponibilizadas pelas TIC.

Tardif e Lessard (2011) destacam que o ensino era uma atividade associada a uma vocação quase sacerdotal, de muita entrega e atitudes altruístas em relação à prática docente. Foi somente a partir do fim da II Guerra Mundial, na década de 1940, que essa atividade passou a ganhar *status* de profissão devido à crescente especialização favorecida pela necessidade de formação em nível superior e à perspectiva da construção de uma carreira.

É nesse período também que se inicia o processo de democratização do acesso às instituições de ensino, o massivo investimento do Estado na construção de escolas, elaboração de currículos, formação de professores, bem como a burocratização e modernização dos métodos, processos de gestão e de ensino-aprendizagem, quando comparados à escola tradicional de fins de século XIX.

> A expansão extraordinária dos conhecimentos e a profusão das novas tecnologias da informação e comunicação, a transformação das estruturas familiares e comunitárias, a ascendência das referências culturais e morais, o empobrecimento das crianças em vários países ricos (principalmente os filhos das famílias monoparentais, sob a responsabilidade de mulheres), o pluralismo cultural e o relativismo ético, comportamentos anômicos e o uso de drogas pelos jovens, as mutações do mercado de trabalho constituem alguns desses problemas e desafios, entre tantos outros (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Esses fatores elencados por Tardif e Lessard (2011) configuram-se como desafios atuais da prática docente, o que denota a imensa complexidade que é exercê-la na atualidade, pois ela não se limita apenas ao trabalho de difusão do conhecimento técnico e científico. Mas também, no domínio profundo dos conhecimentos relacionados à *psique* humana, das relações sociais, da solução de conflitos e no trato das desigualdades sociais.

> [...] essa evolução da sociedade cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica, repercute-se diretamente no ensino, transformando tanto as condições de acesso à profissão quanto ao seu exercício, assim como os percursos da carreira dos seus membros e sua identidade profissional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8)

É nessa alta velocidade de evolução da sociedade atual que o professor precisa se adaptar e se atualizar continuamente para alcançar o *status* profissional que tanto se almeja. A profissionalização da atividade docente perpassa os processos formativos mais complexos, que não se limitam ao ensino superior, mas remontam toda a trajetória construída desde os primeiros anos na escola, no convívio familiar e comunitário, na igreja, no trabalho, nos movimentos sociais e no contato com as TIC.

Esses processos formativos são carregados de imagens que ficam registradas no subconsciente, relativo às vivências experimentadas durante a trajetória de aprendizado formal e informal e são produzidas imagens da escola, da igreja, do trabalho, da faculdade, do convívio social e consequentemente das pessoas com quem se têm contato e os respectivos comportamentos e hábitos dessas pessoas formam um conjunto de ações comportamentais e atitudinais que refletirão na prática docente do sujeito, pois o sujeito é histórico e transfere para sua atividade profissional parte de sua história.

Autores como Tardif e Lessard (2011) consideram que o trabalho docente, devido à sua complexidade, exige alto nível na aprendizagem e mobilização de conhecimentos e competências em vários campos da vida social e profissional:

> [...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, do seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento e habilidade para identificar as dificuldades de aprendizagem; conhecimento da gestão política do sistema escolar e suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa curricular; conhecimento e domínio didático-pedagógico de ferramentas e recursos para o exercício da prática docente incluindo o uso das TIC; habilidade na gestão da sala de aula e nas relações humanas (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 9).

A formação dos professores compreende um conjunto de saberes e práticas, sendo que nem todas são adquiridas durante a realização do curso de licenciatura. Por mais que aprofunde seus estudos, o que está em questão é sempre a aprendizagem do aluno e este é um sujeito impregnado de cultura, sentimentos, valores sociais, aspectos da subjetividade humana que fazem com que a realidade da escola, especificamente, na sala de aula, seja mais complexa.

Tardif e Lessard (2011) elencam saberes e práticas necessários à prática docente, sendo alguns não ligados diretamente à aprendizagem, como questões sociais, aspectos de gestão/administração, conhecimento das políticas de educação e da gestão escolar, relações humanas e tecnologias. Sem dúvida englobam toda essa significativa gama de saberes e práticas e certificam a complexidade de ser um profissional em educação.

Nessa trajetória de formação do professor, algumas das aptidões e das atitudes fundamentais para facilitar a aprendizagem dos alunos como respeito e reconhecimento à historicidade dos alunos concernem à habilidade de comunicação, capacidade de gerar empatia no trato com os alunos e colegas de trabalho, espírito de abertura para as diferenças culturais, sociais, de gênero e minorias, habilidade para colaborar com pais, professores, as equipes pedagógica e gestora, autonomia e exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (TARDIF; LESSARD, 2011).

Entre as décadas de 1980 e 1990, houve transformações que provocaram mudanças importantes nos elementos que compunham a imagem da escola cristalizada por décadas com relação à sua estrutura física que, atualmente, não se encontram adequadas para o uso das TIC; a necessária reestruturação de pessoal, considerando constantes aposentadorias docentes; e as alterações na disponibilidade e gestão dos recursos reduzidos pelo Estado, que fomentam a privatização do setor educacional pela entrada de grupos empresariais no setor.

As restrições orçamentárias incorrem em dois problemas: primeiro elas refletem na estrutura (da escola e do currículo), na gestão (da escola e da sala de aula) e na aprendizagem

(dos alunos e dos professores[2]), e acaba por gerar consequências que são absorvidas, em grande parte, pelos professores, o que resulta em prejuízo na sua atuação docente. O segundo problema se refere à profissionalização docente e às atribuições que lhe são conferidas, com a implantação de novos modos de regulação dos sistemas escolares.

Com a profissionalização da carreira docente, na ótica da excelência empresarial, o professor se encontra distanciado dos aspectos ideológicos que caracterizam a função social do ensino, dos aspectos de solidariedade profissional e sociocomunitárias, instaurando um ambiente de competitividade, individualismo, reconhecimento e premiação por bons resultados mensurados por modelos estatísticos de avaliação. Então se inicia um processo de desengajamento político-social, sendo o aluno visto como "cliente" numa lógica reprodutivista calcada nos moldes do sistema de produção capitalista, que capacita e molda o aluno apenas para atender às exigências do mercado de trabalho. Veja-se:

> [...] a descentralização; a instalação de sistemas indicadores de rendimento e desempenho; a racionalização do trabalho dos agentes escolares; a prestação de contas no quadro de contrato de bom resultado; o lugar maior ocupado pelos pais e pelas comunidades locais na gestão dos estabelecimentos; a competição entre os estabelecimentos; a força dos projetos pedagógicos locais; a autonomia "obrigatória" dos autores da base, etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 10).

Essas mudanças, de certa forma, também são identificadas no ensino superior, por incentivar maior produtividade docente e discente pela realização de projetos de pesquisa, extensão universitária e outras formas de produção acadêmica condicionada a mecanismos de projeção e ascensão na carreira, o que tem causado situações de muitos conflitos na relação entre professores e estudantes.

A adaptação está sendo difícil por parte dos professores que apresentam maior resistência às inovações impostas pela modernização tecnológica da sociedade, com a inserção de computadores no processo de aprendizagem, devido à instalação de laboratórios de informática e implantação do projeto UCA[3], a disponibilização de dispositivos

---

[2] A aprendizagem dos professores aqui se faz no sentido da formação continuada para a melhoria de práticas, da relação professor-aluno entre outros aspectos da formação docente.

[3] O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. (FNDE, 2015).

informáticos como *tablets*, Datashow, lousa digital, rede *wireless* de conexão na *Internet* entre outras inovações. Há uma discrepância entre o ensino básico e o ensino superior, no que se refere à velocidade de inserção das inovações que estão sendo incorporadas nessas instituições, pois não há estrutura que suporte as mudanças e, assim, necessita-se de muitos investimentos para adequá-las à realidade de cada nível.

As políticas públicas de reorganização e financiamento do ensino superior como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Ciência sem Fronteiras têm exigido, em contrapartida de professores formadores e mesmo de estudantes, um alto grau de comprometimento à realização de pesquisas e projetos de extensão, conferindo grande valor ao currículo individual, instituindo-o como base para a evolução na carreira, fomentando situações de intensa competição interna e entre os cursos universitários.

O incentivo e a exigência para a realização de pesquisa e de extensão universitária são importantes no desenvolvimento da ciência e evolução dos seus paradigmas teórico-metodológicos, mas também tem comprometido o desenvolvimento e a melhoria do ensino em nível superior, principalmente no que se refere à formação de professores, algo que tem sido relegado à segundo plano em cursos que possuem as duas modalidades de graduação (bacharelado e licenciatura).

A superação dos paradigmas teórico-metodológicos e didático-pedagógicos tradicionais fundamentados nos modelos newtoniano-cartesiano, que conduziram a ciência e seu ensino a serem organizados em módulos, constituem partes de um todo fragmentário que formam o currículo com conhecimentos e saberes aplicados à formação de professores, os que por sua vez, serão retransmitidos aos alunos da educação básica. É uma situação que está se impondo de forma cada vez mais intensa, sendo que, a relação professor-aluno mediada pela tecnologia cria novas concepções para a educação na atualidade.

Mas o que mudou? O que explica essas mudanças de paradigmas na educação? Por que os alunos não são vistos como os mesmos de décadas atrás? A imagem que se tinha desses alunos se quebrou? Como se procede a relação com o saber docente neste contexto atual? O que é preciso mudar na formação dos professores? Estes e outros questionamentos permeiam os debates e discussões na atualidade e exigem uma atitude por parte dos professores formadores da educação básica e dos próprios estudantes postulantes à carreira de professor, na direção de promover as transformações necessárias à evolução da formação e do trabalho docente.

É preciso considerar a imagem que temos e fazemos de professores e alunos; aspectos da identidade profissional do professor; e os saberes e práticas exigidos para o exercício da atividade docente, na perspectiva da reflexão sistemática do trabalho docente. No próximo item, procurar-se-á realizar reflexões sobre essa conjuntura atual da educação, analisando a relação professor-aluno, o contexto social atual e o papel da escola na atualidade como ambiente de formação científica e cidadã.

1.1. A formação de professores e a prática docente estão em crise? Qual é a imagem que temos e fazemos da educação?

A transformação do indivíduo em sua essência humana (*ser*) em um indivíduo coisificado (*ter*) não se restringe apenas ao professor, mas atinge as sociedades que instituíram como sistema econômico o capitalismo, cujo modo de vida conduz ao consumismo. E isso inclui as crianças, os adolescentes e os jovens, sendo estes os que estão chegando aos cursos de licenciatura e aprendendo a atribuir valor aos dispositivos eletrônicos em que a presença do sujeito é cada vez mais virtual.

Ao considerar esses pressupostos, alguns questionamentos se impõem: como formar este professor para o século XXI, recheado de inovações tecnológicas e de alunos ávidos por mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, mas atuando em escolas ainda calcadas em modelos tradicionais em suas estruturas físicas, ideológicas e projetos político-pedagógicos ultrapassados? Quais as implicações políticas da crise instaurada nas últimas duas décadas na formação de professores e no trabalho docente, em uma sociedade conectada em rede? Quais os saberes e práticas, as quais os professores precisarão ter domínio nessa nova conjuntura social, econômica e cultural?

Autores como Arroyo (2004) entendem que as metáforas pedagógicas foram superadas e não atendem mais às expectativas da adolescência e da juventude. Há uma diferença de ritmo importante que rebate, na diferença de gerações, nos processos de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. No contexto atual, a sensação que se tem é que, por mais que ações preventivas e corretivas, através dos projetos e das atividades extracurriculares, sejam realizadas, essas não fazem atingir, em muitos casos, a raiz do problema. Trata-se de medidas paliativas que amenizam instantes de indisciplina, de dificuldade de aprendizado, de falta de interesse e até mesmo de violência no ambiente escolar.

Os ambientes escolar e universitário são um mosaico de personalidades, explícita diversidade social, cultural e econômica e, por isso, haverá alunos, estudantes e professores formadores que irão desconfiar e, mesmo resistir, a qualquer mudança de padrão imposto. Assim, mobilizar-se-ão na direção de realizar projetos inovadores no exercício da prática docente. É preciso se desapegar da nostalgia do paraíso perdido. Por isso, a primeira atitude é livrar-se da ideia daquele aluno dominado, disciplinado, temeroso, aplicado e passivo às vontades do professor. Assim:

> [...] O que nos cabe? Ir além de diagnósticos, ou seja, grupos de crianças em risco. Ter um olhar mais profundo, perceber que mudaram as formas de viver esses tempos da vida, logo, mudaram as formas de ser e de se comportar. Mudaram as auto-imagens e as imagens sociais da infância, da adolescência e da juventude. O que se espera das escolas, da docência e da pedagogia é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude em seus percursos reais. [...] (ARROYO, 2004, p. 14).

É preciso um novo olhar e estabelecer novas abordagens para compreender a infância, a adolescência e a juventude. A idealização de uma juventude tranquila e passiva não condiz mais com os seus anseios e não se reflete mais na geração atual. É necessário que se reconheça as verdades, a realidade, os limites e as novas possibilidades nos processos formativos dos alunos.

O que tem ocorrido é uma espécie de desencanto no que se refere ao exercício da atividade docente por conta da desvalorização profissional, de uma educação com sua estrutura ultrapassada, assim como de um projeto político-pedagógico desatualizado. No ensino superior, identifica-se uma dificuldade, ou mesmo a ausência de políticas públicas sérias, que invistam numa melhor formação dos professores. Na escola básica, a reestruturação da escola e a defasagem dos currículos para atender às necessidades dos novos tempos, em que a inserção das TIC na educação é uma prerrogativa atual nos ambientes escolar e acadêmico, têm dificultado o processo de modernização das práticas pedagógicas.

> Ser desafiados a repensar o objeto de nosso imaginário profissional é complexo, inquietante e desestruturante para nossa própria imagem. As imagens da infância são uma produção social e cultural que vêm de longe da qual a pedagogia se alimenta. [...] Conviver com adultos violentos, maldosos nada teria de estranho. É próprio da imagem social da vida adulta, mas é impróprio da imagem social da infância (ARROYO, 2004, p. 36-37).

A realidade que se apresenta é muito complexa e, para o professor, se torna difícil repensar sua conduta diante das circunstâncias impostas na sociedade atual, as que afetam o objeto de seu imaginário profissional por conta das contradições sociais, que surgem em alguns espaços da sociedade, nos quais crianças e jovens estão submetidos a uma realidade de barbárie social, violência e criminalidade.

Tal situação faz com que Tardif e Lessard (2011) alertem para uma crise do saber, que reflete profundamente na responsabilidade ética da atuação docente. Mas seus piores reflexos rebatem na própria sociedade, que não tem oferecido aos indivíduos jovens, oportunidades concretas de desenvolvimento profissional, social e mesmo cultural.

A crise não é de produção, mas de mobilização e internalização do saber pelos jovens. O resultado é uma sociedade excludente, preconceituosa e violenta, em que o professor é confrontado diariamente no ambiente escolar, a intermediar conflitos, lidar com indisciplina individual e coletiva, amenizar diferenças e proteger as minorias rebatendo todo tipo de preconceito, além de preparar seus alunos para enfrentar as dificuldades sociais e econômicas que se apresentam.

> [...] profissão fundada sobre uma inevitável responsabilidade ética para com os jovens que ela assume, o ensino é confrontado a fenômenos como o empobrecimento das crianças, a exclusão a explosão dos modelos de autoridade, assim como a uma certa dualização das sociedades. [...]. A "sociedade do saber" parece querer estruturar-se marginalizando e excluindo da sua dinâmica de crescimento uma porção importante da população, notadamente uma parte importante das jovens gerações. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11-12)

Durante a formação do professor, é preciso prepará-lo para as discussões políticas sobre a educação, para que haja mudanças nos projetos político-pedagógicos das escolas, visando a uma melhor qualidade e eficácia do trabalho docente. A conscientização política é imprescindível para fortalecer a profissionalização da atividade docente, muitas vezes, criticada pelo seu desinteresse e mesmo alienação perante o debate das políticas públicas voltadas à educação.

O desafio latente talvez seja o de estabelecer um reencontro entre professores e estudantes no âmbito dos novos paradigmas didático-pedagógicos que considerem: o uso das TIC, uma educação como prática da liberdade, um ensino-aprendizado por compartilhamento de informações e saberes e um aluno mais proativo no processo de construção do próprio conhecimento, pois é preciso ir além e compreender que a formação do professor se dá em diversos tempos e espaços, compondo uma amálgama de conhecimentos variados relativos a

todos os tempos – infância, adolescência e juventude – e a todos os ambientes – casa, vizinho, igreja, escola, bairro, trabalho, universidade, etc.

O caráter formativo do professor não se encerra ao final da graduação, ao contrário, é quando se inicia a partir do trabalho docente realizado em sala de aula, em que a escola ensina e a própria atividade docente também ensina, destacando a importância da atividade docente e de seus processos formativos para o educando e para o próprio docente. Ao considerar isso, é possível afirmar que a atividade docente é uma das mais envolvidas com os aspectos humanos e sociais de uma sociedade, o que torna difícil separar a imagem docente da imagem humana (ARROYO, 2004).

A formação cultural, que consiste no acesso a uma ampla e diversificada base bibliográfica e literária, na realização de viagens para vários lugares para o contato com povos, tribos, cultura e línguas diferentes, na possibilidade de frequentar o cinema, assistir a peças teatrais, visitar exposições de arte, prestigiar artistas de diversos segmentos musicais, entre outras formas de produção artística e cultural, se tornam atividades imprescindíveis para o profissional docente, porque apenas a formação técnica e didático-pedagógica não supre a demanda e a expectativa dos alunos da geração atual, pois a construção do conhecimento perpassa, inevitavelmente, pelas manifestações culturais expressas nas sociedades.

O professor é o indivíduo que se comporta, muitas vezes, como o canal para os alunos obterem acesso ao conhecimento da diversidade cultural existente no mundo. No entanto, de uma forma mais específica, a formação na cultura digital é pré-requisito fundamental para uma prática docente atualizada e moderna, principalmente no uso técnico das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, didático-pedagógicos. É pela cultura digital que se torna possível ampliar o acesso à diversidade cultural expressa pelas sociedades do mundo, na impossibilidade de visitar pessoalmente esses lugares, seja pelo professor ou pelo aluno.

A rede permite um passeio pelos museus na Europa e EUA, a assistir a aulas de literatura inglesa, francesa, de história da arte e aprender técnicas de pintura e escultura com professores e autodidatas em todo o mundo, conhecer estilos musicais de todos os países e visitar pontos turísticos.

A atividade docente, historicamente, é considerada um ofício da palavra, com auxílio da escrita, do livro e de recursos tradicionais como o quadro negro, o giz e o mimeógrafo. A pseudo-revolução audiovisual, com a inserção da TV, do rádio e do retroprojetor foi superada pelos sistemas educativos, pois não teve o impacto que se esperava na melhoria da aprendizagem. Por isso, Tardif e Lessard (2011) alimentam nova esperança a partir do fato

das TIC serem inseridas na educação, desde os processos de organização e gestão, como nos processos de formação acadêmica e de ensino escolar.

> [...] tudo leva a crer que as tecnologias da comunicação terão um impacto muito mais profundo e permanente, pois elas podem realmente modificar em profundidade as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e de aprendizagem em uso nas escolas há quatro séculos. Elas podem transformar – o que é completamente novo em relação à pseudo-revolução audiovisual − a própria organização do ensino e do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11).

Há, neste trecho, a confiança de Tardif e Lessard (2011) de que as TIC podem provocar uma revolução nos processos formativos educacionais, pois, se explorados de forma correta e voltados para uma aprendizagem eficaz de saberes e não somente de informações, podem transformar, profundamente, o trabalho docente, a organização didático-pedagógica e a gestão da educação. Nesse sentido, a formação docente em Geografia pode ser auxiliada por esses recursos e ser parte integrante do aprendizado prático, para uma atuação docente que dê importância ao uso das TIC na aprendizagem dos conteúdos geográficos, nas acepções do espaço e das transformações promovidas pelo sujeito a partir dos avanços das técnicas e das tecnologias.

Para Nóvoa (2007) há uma dicotomia do *Ser Professor* em suas dimensões pessoal e profissional, o que conduz ao questionamento dos limites desse processo identitário que, por muitas vezes, perturba o professor e o coloca em situações de muito constrangimento e até de perigo. É preciso compreender que o professor é, antes de sê-lo, uma pessoa com história, desejos, manias, sonhos, permeado por ideais, cultura, religiosidade, crenças, valores, e que a atividade docente é parte integrante deste *Ser* e não sua totalidade.

O aspecto vocacional, ou mesmo sacerdotal, no qual historicamente é calcada a carreira de professor, ofuscou os aspectos profissionais desta atividade que, notoriamente, tem ganhado contornos profissionais por conta da alta burocratização e pelos investimentos que o Estado tem realizado na expectativa de resultados amparados num parâmetro de aprendizagem quantitativo, como se fosse possível matematizar algo tão subjetivo como o conhecimento e ou a aprendizagem. O que se percebe é a profissionalização se preocupar apenas com os resultados, e não com as condições em que esses são produzidos, considerando, desde a formação inicial na graduação à formação continuada pelos cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação.

Para Lessard e Tardif (2011), o aspecto evolutivo do ensino pode ser compreendido a partir de três concepções históricas da atividade docente: a vocação, o ofício e a profissão. As discussões atuais apontam para a profissionalização[4] da atividade docente, a fim de se esperar uma valorização mais significativa dos professores e de seu trabalho. O contexto do pós-guerra de generalização, massificação e universalização da educação mobilizou os professores por demandas que os conduzissem a uma situação de profissionalização da atividade docente.

> Essas múltiplas mudanças foram os frutos de uma política explícita e relativamente consensual, fundada sobre uma demanda social forte de escolarização, que se tornaram possíveis graças à prosperidade do pós-guerra. Elas também acarretaram outras mudanças na oferta de educação, notadamente nos rumos e na sua hierarquia, nos currículos e na sua importância, assim como nas práticas docentes. [...].
> Mas todas essas mudanças não foram necessariamente, nem sempre, para melhor [...]. Queda do nível dos estudos, permissividade generalizada, diplomas desvalorizados, declínio da cultura geral, currículo "de bar" e escola "vale-tudo", expressões muitas vezes usadas para caracterizar a evolução das últimas décadas em matéria de ensino (LESSARD; TARDIF, 2011, p. 257-258).

A escola contemporânea se encontra em decomposição pedagógica e imersa em uma crise social e pedagógica que afeta profundamente a identidade do professor, fato que, por sua vez, reflete em sua prática, favorecendo a queda da qualidade do ensino e desvalorizando ainda mais a atividade docente.

A crise é, segundo Lessard e Tardif (2011, p. 259), "[...] a impossibilidade de manter um modelo do ofício em plena decomposição [...]", ou seja, aquele modelo em que o professor é tido como o intelectual e detentor de todo o saber, e faz de sua transmissão de forma erudita, com atitude disciplinada e disciplinadora do conhecimento e dos alunos, um modelo baseado em mérito individual do sujeito fundamentado no alto desempenho de ensino-aprendizagem, sob pena de serem massacrados com reprovações, até que, desmotivados, desistem de estudar.

A formação deficitária faz com que os professores resistam à modernidade e às inovações inerentes à inserção das TIC nos processos formativos e educativos, o que causa forte estranhamento entre gerações: professores em transição tecnológica, porém resilientes e alunos integrados amplamente às TIC e às suas possibilidades.

---

[4]Apesar de se constituir como uma demanda social forte, esta democratização da educação, que levou à universalização do ensino, resultou em mudanças importantes na estrutura das escolas, em processos de burocratização e na prática de ensino, mas também resultou em problemas que emperraram a evolução do sistema educacional. (TARDIF; LESSARD, 2011).

O fato é que há um contexto de mudanças aplicáveis à educação em diversos países do mundo, entre eles o Brasil. Lentamente identificam-se algumas mudanças relacionadas a uma maior aproximação nas relações entre professor-aluno, alterações no currículo e na formação de professores, aproximação dos pais e da comunidade da escola e da universidade, a profissionalização do ensino e o estabelecimento de um programa nacional de diretrizes para delinear o que precisa ser ensinado.

Nesse contexto de mudança, a formação de professores está inserida em um processo que envolve a organização curricular dos cursos de licenciatura, para atender as demandas do século XXI, o incremento em pesquisa e em extensão universitária voltada para a atuação e melhoria do trabalho docente e a interação entre o conhecimento produzido na universidade e o produzido nas escolas de ensino básico.

Para realizar essas mudanças, a presença e a ação do Estado se realizam pelas políticas públicas, que implantadas estabelecem maior controle sobre a educação que financia. É através de um forte mecanismo de controle coordenado pelo Estado, pela estruturação de um currículo, pela implantação de normas da organização do trabalho docente e pela definição dos conteúdos a serem transmitidos que se configura o domínio político social, econômico, cultural e tecnológico da população, do mercado e da própria atuação docente.

O professor, nesse contexto, é colocado como um agente articulador de todo o processo de domínio e controle da sua atuação profissional e social, pois esta precisa ser considerada fundamental para a sociedade. Porém, eis a complexidade da formação de professores e a necessidade de se conferir a devida atenção aos processos formativos em suas dimensões mais amplas como as disciplinares, as pedagógicas, as gerenciais, a social, a política e a filosófica.

Como esse contexto supracitado afeta os aspectos da formação de sua identidade de profissional docente? Por quais transformações devem passar a atividade docente para encarar esse novo contexto de uma sociedade tecnológica, imersa no ciberespaço?

1.2. O caráter identitário do professor no contexto das TIC

A trajetória de formação docente é permeada, antes de tudo, por imaginários que se carregam consigo desde que se é aluno no ensino básico até chegar à universidade. A opção pela carreira docente é impregnada das lembranças dos professores que participaram dos

processos formativos, durante o longo caminho de aprendizado, não apenas dos conteúdos proferidos, mas das lições de vida e de cidadania aprendidas e assimiladas. A forma de lidar com alunos, os tons de voz que expressavam ternura, zelo e carinho, mas também autoridade, cobrança e até raiva.

O caráter identitário do professor e a legitimidade da atuação docente são colocados em questão quando se entende que há a função social do ensino, a capacidade profissional do professor e as demandas e dimensões pessoais do *Ser*. Nesse corolário que compõe todas as dimensões do sujeito e da atividade docente, a identidade se constitui e se apresenta em confusão do *ser-do-homem* e para uma nova perspectiva designada como *ser-docente*.

Em Nóvoa (2007) se pode compreender melhor e desfazer essa confusão, apresentando três perspectivas fundamentais para a construção do processo identitário do professor: a *Adesão*, a *Ação*, e a *Autoconsciência*.

A *Adesão* refere-se aos princípios, valores e projetos os quais o professor se apega quando assume a carreira; a *Ação* consiste em agir e estabelecer a tomada de decisões, que podem ser de foro pessoal expondo experiências marcantes, as quais podem resultar em ações bem ou mal sucedidas na atividade docente; ou podem ser de foro profissional que abarcam técnicas e métodos que determinam uma postura pedagógica; a *Autoconsciência* consiste numa dimensão decisiva da profissão docente, que resulta em mudança e inovação de sua prática baseada na reflexão da própria ação, ou seja, desenvolver um pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007).

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.
> A construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p. 16, grifos do autor).

A formação da identidade do professor não é condição definitiva e ou inerente de si mesma, mas um processo em constante construção, que se apropria de sentidos complexos e da história do indivíduo, em que o tempo é um fator importante nesta construção que considera as transformações, as adequações e as inovações que refazem as identidades.

Trata-se da constituição de um sujeito, desde seus processos de formação e de aprendizagem mais primários até os mais avançados fundamentados nos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos que o qualificará como professor. Nesse sentido, toda essa trajetória provoca transformações significativas e reflete no trabalho docente, na formação inicial, continuada e durante o exercício da carreira. Para isso, é preciso considerar e respeitar os tempos de formação do indivíduo em seu amplo aspecto, como na formação familiar, comunitária, escolar (básica e superior), religiosa, cidadã, pelos movimentos sociais, dentre outras formas e contextos formativos aos quais o docente fora submetido durante sua vida. Precisa considerar, ainda, o tempo para assimilar as inovações técnicas e tecnológicas da sociedade e aplicá-las adequadamente aos processos didático-pedagógicos da formação instrucional e do ensino básico.

Ao considerar importantes essas questões, Arroyo (2004) retrata muito bem os estudos relacionados à temporalidade do ser – professor e aluno – nos processos de ensino-aprendizagem que constituíram a sua trajetória de formação humana, social-cidadã e profissional da prática docente. Há elementos nos processos formativos que são externos, mas são os que estão no interior do indivíduo, o responsável pelas muitas decisões e atitudes inerentes ao exercício da atividade docente, o que é denominado de "gaveta dos guardados" (*ibidem*, p. 239).

Remexer a gaveta dos guardados da memória é resgatar valores, processos cognitivos de aprendizagens, métodos e práticas que foram carregados por toda uma trajetória formativa do indivíduo na escola e mesmo na universidade, fato que nenhum dispositivo tecnológico com alta capacidade de memória é capaz de retratar ou revelar. O exercício de resgate das memórias de formação é onde podem estar as respostas ou os encaminhamentos que muitos docentes perseguem para melhorarem suas práticas.

As TIC, com seus dispositivos de armazenamento de memória, são capazes de guardar lembranças dos momentos da vida, ou mesmo da prática docente em arquivos de texto, de imagem, de som, aplicativos, dentre outras formas, mas nem sempre terão a capacidade de sensibilizar as lembranças que são marcadas nas memórias do sujeito e dão sentido à trajetória construída em seus processos formativos como cidadão e como professor.

Nessas proposições apresentadas por Arroyo (2004) e Nóvoa (2007), o contraponto entre as ideias está no fato de que o primeiro acredita que o olhar deve ser voltado ao educando e seus processos formativos com maior atenção à suas vivências reais e seus tempos de vida, enquanto o segundo defende que o olhar deve ser voltado ao professor e à docência,

considerando o *habitus* e o *modus operandi* no exercício da atividade docente, bem como a vida dos professores como não sendo somente a trajetória de sua carreira, mas como sua vida particular, como convívio social, com acesso à cultura, ao lazer e às tecnologias. Enfim, preza-se preocupar com a qualidade de vida dos professores e as relações sociais estabelecidas nos ambientes reais de convivência e virtuais nas redes.

Acontece que são olhares diferentes sobre sujeitos diferentes, mas que se encontram em um mesmo espaço, o escolar, e é neste espaço que a relação professor-aluno ocorre num primeiro momento, mas também tem sido ultrapassada e expandida a partir do uso cada vez mais extensivo das TIC, por grande parte dos alunos e mesmo até pelos professores.

Esse uso de tecnologias como o computador, o celular, o *tablet*, dentre outros dispositivos de informática, precisa ser ampliado para atender às demandas dos processos formativos e de ensino-aprendizagem na educação básica. Porém, o professor precisa ser preparado para lidar com essa nova realidade da educação brasileira e a sua formação inicial no ensino superior precisa contemplar o uso das TIC sob seu aspecto didático-pedagógico, para se tornar uma ferramenta importante na aplicação de metodologias que aperfeiçoem e dinamizem o aprendizado dos conteúdos geográficos.

Segundo Lüdke *et. al*. (2001), as questões sobre a produção do conhecimento pelo professor encontra obstáculos que dificultam uma prática docente atualizada e autônoma, relacionada a espaço físico das salas de aulas e laboratórios (ciências, informática) mal iluminadas e sem conforto térmico, a disponibilidade de material didático, de material e equipamentos para os laboratórios citados (tubos de ensaio, microscópios, lâminas, amostras, computadores, impressoras e internet), a baixa remuneração, a ausência de incentivo financeiro e a falta de incentivo à qualificação, além da sobrecarga de trabalho e a rivalidade entre os professores formadores (universidade) e professores da educação básica.

Ainda segundo Lüdke *et. al*. (2001), os docentes das universidades, responsáveis pela formação, não concebem o fato de que o professor da educação básica exerça o ofício de pesquisador, por não ter capacidade para tal função e que, por isso, devem se dedicar apenas à função do ensino. E o que fazer com as reflexões sobre sua atuação docente? Os acadêmicos creem que as pesquisas sobre educação e práticas de ensino são de competência dos professores formadores, pois são estes que possuem o saber teórico/conceitual e metodológico em mais alto grau, e possuem as melhores condições para realizar uma análise das práticas dos professores do ensino básico e construir saberes a partir dessas reflexões da atuação docente.

Trata-se de uma postura um tanto quanto egoísta, autoritária e que dificulta a aproximação da universidade com a escola básica. Esse abismo relacional entre a universidade e a escola é ainda muito significativo, pois quando se trata da relação teoria-prática, o professor da escola básica não consegue, por muitas vezes, associar os conteúdos científicos apreendidos na sua formação com o que se ensina em sala de aula, e agora verifica-se, extensivamente, a chegada das TIC nas escolas como o caminho para a solução dos problemas da educação. Essa é considerada uma visão determinista que não se realiza como verdade, mas ao contrário, as TIC se instauram como um novo paradigma a decifrar, para se descobrir seu uso no ensino, suas possibilidades como ferramenta de auxílio na aprendizagem, os métodos e as didáticas a experimentar e identificar os possíveis prejuízos por conta do abuso de seu uso.

O sentimento de frustação compromete o desenvolvimento psicológico e sociocultural na constituição de uma identidade profissional do professor, conforme está explícito nos dizeres de Esteban e Zaccur (2002, p. 14): “quem vive o cotidiano da escola não se reconhece no texto teórico, sentindo-se negado; quem teoriza precisa estar atento para não abstrair da realidade da escola, exorcizando o que possa tumultuar a racionalidade do construto teórico elaborado”.

Nesse sentido, quem se preocupa apenas com as formulações teóricas incorre na armadilha de abdicar-se das implicações práticas e de limitar uma análise real, profunda, do trabalho docente, isso desconstrói todo um esforço de décadas para desmitificar o trabalho docente do *status* de trabalho vocacional, sacerdotal, altruísta.

Os professores, ao atuarem como técnicos, enfatizam a prevalência excessiva pela transmissão e reprodução de conhecimentos estáticos e saberes instituídos tradicionalmente na formação de professores. Expõem, ainda, a ineficiência da formação, do ensino e do aprendizado causada pela implantação do currículo de forma a ser instrutiva, como num treinamento de conteúdos e competências sem espaço para o debate e a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a prática de ensino e a construção de habilidades e competências ficam limitadas, em que “o currículo é mais ou menos um sistema fechado, a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimentos e os professores os transmissores desses conhecimentos” (HOLLY, 2007, p. 85). A relação teoria-prática, na atividade docente, precisa caminhar paralelamente em caráter colaborativo e não dicotômico como é atualmente. O primeiro passo para superar isso é propor um currículo em moldes diferentes do que é feito hoje.

No ensino superior, o tripé formado por ensino, pesquisa e extensão, o primeiro é sempre negligenciado, pois o *status* de pesquisador perante a sociedade acadêmica é muito mais importante e, assim, o ensino é prejudicado e interfere na formação do professor.

Lelis (2011) trata da história social do professorado como um conjunto de histórias que se inter-relacionam em diversos contextos e se apresentam no cotidiano do professor como:

> a história da construção do campo intelectual da educação e da profissão; a história das lutas e das estratégias dos professores e professoras em relação ao Estado; a história da construção da escola e do saber que nela circula; e a história construída a partir da maneira pela qual os professores e professoras (LELIS, 2011. p. 56).

A formação identitária do professor não pode se limitar aos conteúdos técnicos ou didático-pedagógicos, conforme o modelo de racionalidade técnica demonstrado por Giroux (1997), ao rejeitar, de forma veemente, a tentativa de reduzir o professor a um mero técnico do saber, em que apenas se responsabilizaria pela transmissão de conteúdos pré-acabados, utilizando de metodologia e didática tradicional, sem ao menos oferecer ao educando oportunidade de construir o próprio conhecimento.

A identidade do professor precisa ser constituída também por um capital social e cultural amplo e diversificado, que se realiza na aquisição de conhecimentos e experiências importantes como o acesso ao teatro, cinema, exposições, viagens, eventos científicos e concertos musicais, formando uma bagagem de conhecimentos importantes para o exercício de uma prática docente atualizada (MELO, 2012).

É o momento de enxergar o professor como um sujeito histórico, dotado de subjetividades, intencionalidades e desejos, que se inserem num contexto no qual uma prática docente atualizada se configurará com a expressão maior desses sentimentos e atitudes, pois segundo Melo (2012, p. 34): “[...] o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano”.

A complexidade que envolve a formação do profissional docente está na variedade de aspectos que precisam ser considerados nesses processos formativos, os quais estão nas dimensões sociais, filosóficos, políticos e culturais. Por isso, não basta somente saber o que irá ensinar, mas também o como ensinar e superar os paradigmas da formação tradicional, pautada num modelo em que a organização do trabalho docente molda um professor

disciplinador, que dissemina e mobiliza conteúdos de forma mnemônica, sequenciada, fragmentada e de conteúdos “gradeados”.

Para Melo (2012), a identidade do profissional docente reconhece que há uma complexidade nos processos formativos do professor, que essa trajetória não é linear nem tampouco estática, que envolve interações em diversos níveis da condição humana e profissional, a partir das experiências e transformações, as quais se submeteu como sujeito e como professor, provocando novos contextos e perspectivas de vida, ressignificados a cada interação.

A identidade profissional não é um dado externo e aparente do indivíduo, mas é algo que está em constante processo de construção, pois o sujeito historicamente situado mobiliza conhecimentos, saberes e *habitus* condizentes à atividade que exerce. Entre o emergir e o sucumbir de uma profissão, a de professor é das poucas que se cristalizaram e permanecem como práticas institucionalizadas, se configurando como uma atividade fundamental para a sociedade.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também [...]. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus 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 sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

A profissão de professor transforma-se conforme adquire novas características de acordo com as mudanças de contexto nos âmbitos sociocultural, econômico, ambiental e tecnológico, pois construir uma identidade profissional na atividade docente ainda continua a ser um dos desafios mais árduos da carreira e adquirir o respeito e a valorização pessoal e profissional que se almeja não será tarefa fácil. Os símbolos e os significados do *Ser* docente de Arroyo (2004) e de Nóvoa (2007) estão aos poucos se perdendo no tempo e no espaço, ou melhor, no ciberespaço dinâmico e interativo que os dispositivos das TIC têm proporcionado através da rede de Internet.

Infelizmente a formação de muitos professores em muitos cursos é limitada, restrita, acrítica e não costuma acompanhar na mesma velocidade da sociedade, os avanços das técnicas e das tecnologias que, quando chegam nos ambientes de formação e ensino, são

assimilados lentamente, por conta dos paradigmas educacionais estarem estacionados em modelos didático-pedagógicos tradicionais, ainda sem considerar razoavelmente o uso das TIC.

É complementar a isso o fato de o estudante de licenciatura, ao se formar e iniciar sua atuação na escola, verem os profissionais da ativa criarem uma atmosfera de descrença, a equipe gestora impor uma burocracia hierarquizada e a estrutura física e pedagógica não contribuir para um trabalho docente dinâmico, interativo e mobilizador de saberes. Torna-se difícil a integração para uma atuação moderna, mobilizadora de projetos, para o uso de TIC e em um curto espaço de tempo. Esse professor se insere no modelo estabelecido e, pior, passa a reproduzi-lo aos novos que chegarem à escola.

Conhecer o ambiente escolar e compreender a cultura escolar é tarefa importante, desde antes da atuação prática em caráter de estágio, isso para haver uma maior integração do estudante com a realidade escolar. No entanto, há resistências por parte daqueles que não têm interesse em trabalhar como docentes e, há ainda, fatores sociais, econômicos e motivacionais que dificultam, impossibilitando o estudante de dedicar-se a apreender mais sobre a cultura escolar.

Julia (2001) descreve as relações pacíficas e conflituosas existentes no ambiente escolar e, para isso, define, em três formas de abordagem, estas relações: o interesse pelas normas e finalidades que regem a escola, a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, o interesse pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. É na perspectiva dessas formas de abordagem que se fundamentam a concepção de *cultura escolar*, que segundo Julia (2001):

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar, e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; [...] (JULIA, 2001. p. 10, grifos do autor).

Essa perspectiva de cultura escolar é limitada à sua estrutura, pelo conjunto de normas e de finalidades que irá regê-la, se referindo, unicamente, à escola como espaço de aquisição de conhecimento sob os preceitos constituídos. A cultura dos alunos, dos professores, a social da comunidade na qual a escola está inserida e a midiática precisam ser consideradas.

Para Nóvoa (2011) está instaurada uma crise da civilização com consequências alarmantes para a educação, prevendo inclusive sua total falência. Nesse contexto estrutural e

de modelo educacional, o governo brasileiro tem promovido alguns avanços com a universalização e a ampliação do acesso ao ensino superior, pelas políticas públicas implantadas nos últimos anos. Mas, ampliar o acesso não foi o suficiente, pois, do ponto de vista estrutural, sociocultural e didático-pedagógico, a qualidade da educação brasileira se encontra em uma situação de estagnação caótica.

Segundo Arroyo (2004) a crise da educação se atribui atualmente às mudanças relacionadas à estrutura familiar, à cultura escolar, à sociedade civil e à tecnologia, indo refletir na educação brasileira e, fortemente, no ensino público. Isso abriu precedentes para a expansão dos grupos privados que investem em educação – básica e superior − oferecendo um conjunto de "serviços" nos segmentos da formação docente e do ensino, com rótulo de qualidade através do encantamento da modernidade, abarrotando as instituições de tecnologias e aparelhagens eletroeletrônicas, cujos propósitos e efeitos pedagógicos ainda eram pouco conhecidos e explorados.

Ao apresentar modelos de escola pública e privada, Nóvoa (2011) destaca a perspectiva da escola como uma realidade multipolar, que consistiu na superação ou substituição dos modelos familiares locais e tradicionais de educação, pelos modelos burocráticos, verticalmente hierarquizados, estruturado em disciplinas e intensa fragmentação do conhecimento. Assim, os professores assumiram publicamente a tarefa de ensinar em espaços fechados, estrutura curricular rígida e excessiva burocratização do trabalho docente, modelo que não comporta a dinamicidade e a interatividade proporcionada pelo uso das TIC.

Em desacordo com isso, se apresenta a necessidade de uma escola como um espaço público, democrático, de participação comunitária ampla a funcionar interligada com as redes de comunicação e cultura, de arte e de ciência.

Todo esse arcabouço teórico somente reforça a complexidade que envolve o segmento da Educação e seus processos formativos e de ensino-aprendizagem, resultado de uma sociedade diversa, multifacetada, que constrói e interage numa determinada escala temporal com elementos culturais, sociais, tecnológicos e ambientais no espaço geográfico.

As TIC, sendo bem utilizadas em projetos de interdisciplinaridade e coordenadas por professores capacitados para seu uso, podem contribuir para um modelo de ensino-aprendizagem mais aberto, democrático e participativo da educação. O caminho é formar o professor para uma prática-reflexiva e torná-lo um investigador dentro da sala de aula, capacitado para identificar os problemas de aprendizagem e as oportunidades para melhorar sua prática e estimular a aprendizagem, em específico da disciplina de Geografia.

1.3. A prática-reflexiva na formação de professores: a atuação do professor formador na prática docente pela/para a pesquisa

A prática docente baseia-se num *habitus*, que não pode ser abandonado diante dos desafios, das dificuldades e das decepções do cotidiano escolar e acadêmico, pelo contrário, precisa ser reforçado e consolidado a partir do aprimoramento teórico-metodológico e didático-pedagógico, pois somente assim, a "sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão [...]" (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A prática-reflexiva é muito mais uma questão de atitude didático-pedagógica do que uma teoria que elabora conceitos sobre o exercício da prática. Não que a discussão teórico-conceitual seja dispensável, mas é preciso destacar que, na perspectiva da relação teoria-prática, a reflexão é orientada pelas práticas realizadas e experimentadas em sala de aula, as quais contribuem, para a elaboração teórica dos conceitos.

A formação docente nas universidades brasileiras, para o exercício de uma prática reflexiva, se apropriando de saberes da modernidade e das inovações das TIC desenvolvidas para a educação, ainda não é um consenso ou mesmo até do conhecimento entre os professores formadores − docentes integrantes dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, responsáveis pelo desenvolvimento científico e pela formação de professores −, pois a complexidade da relação teoria-prática, a dificuldade na definição dos saberes a serem apreendidos pelos alunos dos cursos de licenciatura, a ausência de incentivo aos projetos de extensão nas escolas de educação básica e de incentivo à docência, torna-se um obstáculo nesse processo de formação do professor.

A universidade pública brasileira apresenta-se como uma das instituições responsáveis pela formação de professores (Ensino), pela inovação tecnológica e o desenvolvimento científico (Pesquisa), além de estabelecer aproximação do conhecimento que produz com a comunidade, por meio de projetos externos ao campus (Extensão). Além desse contexto direcionado à aprendizagem, o docente do ensino superior ainda periodicamente precisa se dedicar às atividades de gestão como coordenação de curso, tutoria, direção de unidade dentre outras atribuições administrativas.

É nessa conjuntura estrutural-institucional que se fundamenta o desenvolvimento e produção de conhecimento científico, dos processos de gestão administrativa, além da formação de indivíduos pesquisadores e formadores de opinião, que precisam estar

preparados para a identificação e solução de problemáticas insurgentes no cotidiano, tanto no social, como no que tange às inovações tecnológicas.

É na perspectiva dos cursos de licenciatura que ocorre a formação do professor-pesquisador responsável pelo ensino das mais diversas ciências no ensino básico, inclusive para a prática docente com a utilização das ferramentas tecnológicas e meios de comunicação existentes. Porém, algumas circunstâncias impedem ou dificultam a formação desse tipo de profissional docente, pois esbarram em questões socioeconômicas do aluno universitário em relação ao acesso às tecnologias, nas condições insuficientes de infraestrutura das universidades, por conta da falta de laboratórios de informática ou *Internet* de baixa velocidade de conexão, e incentivos financeiros dos órgãos fomentadores para realização de atividades de pesquisa nas áreas da educação.

A formação para atuar pelas diretrizes de uma prática-reflexiva é um dos pressupostos para se tornar um professor-pesquisador, pois é refletindo sobre as ações e articulando os saberes necessários à prática docente de uma disciplina que se constituirá uma "via de sentido duplo" no que se refere ao desenvolvimento do profissional docente e à relação teoria-prática necessária na execução do trabalho docente.

Para que o aluno consiga estabelecer uma aproximação com o novo conhecimento exposto a ele, que lhe confira significado e, num processo interativo com o conhecimento prévio já internalizado, o mesmo assimile e internalize o novo conhecimento, é preciso muita habilidade e conhecimento do professor, quanto ao que Lee Shulman, (1986) *apud* Gonçalves; Gonçalves (1998, p. 108-109) denomina de, os tipos de conhecimento de domínio do professor: "o conhecimento de conteúdo; o conhecimento pedagógico do conteúdo; e o conhecimento curricular".

O que é importante ressaltar sobre esses tipos de conhecimento elencados acima é que não devem ser encarados de forma dicotômica, mas sim como conhecimentos complementares no processo de formação de professores, inicial ou continuada, pois, de posse desses saberes, o professor terá melhores condições de exercer sua prática docente de forma ampla, atuando com uma postura reflexiva sobre sua prática, seja durante o calor da ação, seja distante do calor da ação, ou mesmo a reflexão sobre os sistemas de ação que compõem as práticas docentes reflexivas (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998); (PERRENOUD, 2002).

O professor engajado na prática docente mantém atitudes de reflexão sobre a sua prática e deve ser/fazer antes, durante e após esse exercício de reflexão. Isso passa a ideia de que a prática-reflexiva precisará ser entendida como processo, pois se trata de investigar a

aprendizagem dos alunos na escola, sendo que esta se encontra em processo contínuo centrado na interação do conhecimento prévio e científico pelo aluno, o qual estabelece significação e apropria-se deste conhecimento, porque o constrói de forma livre, não linear e não arbitrária.

Para Perrenoud (2002, p. 30-31) a prática-reflexiva pode ser entendida como um processo e sua noção remete a dois processos mentais: 1) *a reflexão da ação complexa* que trata da reflexão realizada durante a ação analisando as situações, os objetivos, o lugar. Consiste ainda em compreender o que está acontecendo e as estratégias que deverão ser adotadas para solucionar problemas que aparecem durante a aula; 2) *a reflexão sobre a ação* em que a própria ação se torna objeto de análise, de reflexão das operações desenvolvidas em sala de aula. Conduz à comparação de determinada ação com um modelo anterior, tendo por base o que deveria ter sido realizado pelo professor, com o intuito de criticar e ou explicar aquela ação, para evoluir no processo operacional da prática docente.

A visão da prática-reflexiva demonstra que, apesar de parecerem distintas, a reflexão *na* ação esconde momentos de reflexão *sobre* a ação, pois haverá situações-problema que deverão ser analisadas e refletidas suas ações num espaço-tempo posterior: “a reflexão durante o calor da ação; a reflexão distante do calor da ação; e a reflexão sobre o sistema de ação” (PERRENOUD, 2002, p. 31-33).

No Brasil, foi somente no início da década 1990 que o olhar sobre a educação e os aspectos de ensino-aprendizagem, na perspectiva da prática-reflexiva, passaram a ser objeto de discussão e debate. Os espaços para a abordagem das temáticas sobre a prática-reflexiva e o professor-pesquisador ainda estão restritos às universidades, nos cursos de licenciatura e nos cursos de pós-graduação ligados às áreas de educação e às práticas de ensino de ciências específicas, através dos grupos de estudo, bem como pela realização de seminários, colóquios, congressos e simpósios que trataram de colocar em evidência os postulados teórico-conceituais e metodológicos já dispostos, formulados até então por pesquisadores estrangeiros.

A construção/produção e a adequação teórico-conceitual e metodológica sobre essa temática na educação brasileira será refletida na prática e na formação docente, através dos trabalhos de pesquisadores que passaram a pensar a educação brasileira, tecendo estudos e análises de situações do cotidiano escolar e das experiências dos profissionais da educação, procurando gerar uma aproximação teórico-metodológica e de prática em sala de aula,

referenciadas nos postulados da prática-reflexiva e do professor-pesquisador (LÜDKE *et. al.*, 2001).

Os conceitos e temas relativos à prática-reflexiva e ao professor-pesquisador, desenvolvidos e produzidos por pesquisadores estrangeiros, principalmente os apresentados no item anterior, serviram de referência, sendo assimilados e, por assim ter proporcionado abordagens interessantes por pesquisadores brasileiros. O resultado foi a elaboração e publicação contínua de trabalhos decorrentes das pesquisas realizadas em escolas e universidades brasileiras, as quais têm incentivado novas abordagens e tratamentos teórico-metodológicos em relação à temática.

Com essa postura de pesquisa, a elaboração de trabalhos e a publicação destes por pesquisadores brasileiros[5] favoreceu a disseminação desses saberes e ampliou seu alcance, atingindo algumas universidades brasileiras e, com muito esforço, procurando vencer os desafios e dificuldades de se formar um professor-reflexivo nos cursos de licenciatura no país. Esses conceitos e temas aos poucos têm ganhado seu espaço de discussão durante o processo de formação daquele que se dedicará à docência após se formar.

A proposta é passar a esses jovens que assumirão a sala de aula nas escolas brasileiras que, para ser um professor eficiente, é preciso pensar sobre a própria prática e ainda compreender também, como se configuram as relações, atitudes e procedimentos no *locus* do conhecimento. Assim, poder enxergar a sala de aula como um laboratório para as pesquisas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e à própria evolução da prática docente.

Na primeira metade da década de 1990, inúmeros trabalhos foram publicados, destinados a retratar a pesquisa e o ensino de forma a denunciar o caráter reprodutivo que configura o modelo de ensino difundido no Brasil, que trabalha em torno de temas e conteúdos pré-acabados e não promove o desenvolvimento intelectual do aluno, o sentido da descoberta e o aprendizado significativo através da construção do conhecimento na perspectiva socioconstrutivista, articulando pesquisa e ensino coordenado e mediado pelo professor e executado pelo aluno (LÜDKE, et. al., 2001).

Destaque, aqui, para a relação *sujeito* e *objeto*, além dos fatores tempo e condições de trabalho, os quais são efeitos marcantes quando se pretende compreender o conceito de pesquisa, dada a diversidade e complexidade de todos esses elementos que envolvem o ato de realizar pesquisa no nível básico.

---

[5]Lüdke et. al. (2001, p. 27) a seguir: "[...] Citamos ainda os trabalhos de Pedro Demo (1991 e 1994), Marli André (1992, 1994, 1995 e 1997), Ivani Fazenda (1997), Corinta Geraldi (1996 e 1998) e Menga Lüdke (1993 e 1994), todos em alguma medida defensores da relação entre professor e pesquisa".

A educação é entendida por Demo (2011) como um caminho seguro e oportuno, para possibilitar a reflexão e proposição de alternativas no ensino pela reflexão. A postura profissional é fator preponderante para o sucesso nesse modelo de prática, na qual a pesquisa é articulada ao ensino e torna o aluno protagonista da construção do próprio conhecimento, pois o aluno deixa de ser objeto e passa a ser parceiro e agente ativo no processo de aprendizagem: a "questão absolutamente fundamental é *tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano*, no professor e no aluno, desde logo para desfazer, a expectativa arcaica de que a pesquisa é coisa especial, de gente especial" (DEMO, 2011, p. 14, grifos do autor).

Educar pela pesquisa é emancipatório e o professor precisa estar preparado para conduzir o processo, em que o aluno é sujeito ativo na construção do próprio conhecimento e, assim, descobre que é preciso também questionar tudo que se torna rotina. O professor precisa provocar o aluno a pensar e a descobrir o mundo onde vive, a partir de suas experiências, questionando e instigando o movimento dos alunos na direção da construção do conhecimento e no uso das ferramentas para a tomada de consciência crítica das situações, sobre o caminho para as mudanças. Além disso, faz-se necessário que a curiosidade e a capacidade de indagação sejam atos contínuos e permanentes na vida de professores e alunos.

Numa perspectiva lógica, a construção dos saberes dos docentes está ligada ao fator ensino-aprendizagem que, por sua vez, está conectado às práticas, didáticas e técnicas de ensino. Mas, educação, ensino e aprendizagem não se entendem única e exclusivamente pela lógica, mas sim pelas vivências e sentimentos dos (as) professores (as) envolvidos nesse enredo educativo, dinamizado pelas experiências de vida, das relações humanas, da aquisição e apropriação de novas culturas, de hábitos e maneiras de agir, de pensar e de atuar na prática docente, que não se rendem apenas à lógica de um pensamento tecnicista e sistematizado.

É possível que entendamos a sala de aula como um espaço fascinador das coisas vitais, e que estejamos diante de um contexto sociocultural dinâmico, desafiador que, no campo da educação, nos traz novos paradigmas a serem pesquisados, desmitificados e criticados para que haja, continuamente, produção, construção e evolução do conhecimento e também dos caminhos que levam a esse conhecimento que buscamos em nossas vidas. O objeto, nesse contexto, portanto, pode ser o *saber*. Mas, que saber é este e como alcançá-lo? Como se apropriar dele de forma crítico-reflexiva?

Por sua vez, Wachowicz (1989) pontua que a Educação é uma ação mediadora no interior da prática que é social, global e que o saber como objeto de apropriação dos educandos no ambiente escolar conduz à questão de como se realiza essa apropriação. Mas,

que questão é essa? É certamente uma questão metodológica que perpassa a ciência e o ensino (Quadro 1).

Quadro 1 - Apropriação metodológica do saber

Metodologia Científica	Metodologia de Ensino
Investigação e Apropriação da Realidade.	Apreensão e Apropriação do Saber pela Prática Docente.
Mediação pela Investigação e Exposição de Dados, Entrevistas, etc.	Mediação pela Compreensão, Apreensão e Apropriação do Saber.
Pesquisa Empírica e Experimentação: hipóteses, problemáticas, visitas a campo.	Mediação pela Leitura, Experimentação, Análise, Construção e Produção do Saber.

Fonte: Wachowicz (1989). Org.: Silva (2015)

Observe que, na perspectiva demonstrada no quadro 1, as relações entre teoria e prática estão integradas ao conhecimento em toda forma. O conhecimento científico (teoria) desenvolvido pelos pesquisadores universitários irá refletir na escola básica, onde serão desenvolvidas metodologias e didáticas que transformarão o conhecimento escolar (prática), que incidirá na produção e construção de saberes docentes pautados, não apenas na técnica e no conhecimento científico puro, mas num conjunto de saberes e práticas consolidadas na vivência, na experiência e na experimentação da teoria produzida na academia (LÜDKE *et. al.*, 2001).

A relação entre teoria-prática não pode ser vista na perspectiva da oposição, mas sim da congruência de fatores, conceitos, categorias, práticas e conhecimento produzido tanto nas universidades quanto na escola básica em que pesquisadores e professores estabeleçam uma relação de troca de conhecimento que se traduza em evolução do saber docente produzido.

Os cursos de formação de professores têm apresentado dificuldades, quando o assunto é inovação da prática pedagógica, para o uso das ferramentas tecnológicas e, quando o fazem, é de modo subutilizado, acrítico e insuficiente no processo de formação do professor, e termina por reproduzir técnicas e práticas de transmissão e reprodução do conhecimento, o que não prepara o professor para uma prática-reflexiva e compromete a formação para exercer a pesquisa na prática docente.

A formação inicial dos professores, na perspectiva qualitativa das práticas pedagógicas, infelizmente, em alguns cursos de graduação em Geografia, parece ainda deixar a desejar no aspecto *inovação didático-pedagógica* e se fundamenta em uma formação inicial

tradicional, mnemônica, fragmentada e dissociada da realidade do aluno, sem articulação entre teoria-prática, além de desconsiderar as tecnologias da educação como um recurso didático importante.

A docência em Geografia é especial no sentido de considerar que esta ciência permite muita interdisciplinaridade, o que exige um amplo conhecimento dos conteúdos específicos da ciência geográfica, bem como de outras ciências contribuintes da Geografia. Isso aumenta o grau de exigência do profissional formado que opta pelo trabalho docente e é plausível, que este profissional se comprometa em sua formação e seus professores formadores deem as condições necessárias, para oferecer a melhor formação a esse indivíduo, o que inclui o fato de se dedicarem periodicamente aos cursos de capacitação e aperfeiçoamento didático-pedagógico para melhorarem sua atuação como professores formadores.

1.4. A construção dos saberes docentes em tempos de inovação tecnológica: o perigo do modismo tecnológico e a formação do professor para a prática com o uso das TIC

As bases para a renovação da educação e a autonomia das práticas docente precisam ser uma realidade através da reorganização das instituições, como espaço multipolar, como produtoras do conhecimento e pela valorização do saber produzido e transmitido. Para alcançar esse objetivo, as TIC podem contribuir ao inserir as universidades e as escolas no contexto da sociedade rede[6], integradas à diversidade das relações e conexões possíveis pela interação sujeito-computador-internet.

Na escola, tradicionalmente, reconhecida como o espaço do saber e da aquisição do conhecimento do mundo, muitas mudanças ocorreram nos últimos anos e alteraram, de certa forma, o *status* dessa instituição, que se encontra pressionada por uma sociedade que passou por uma revolução tecnológica e exige novas formas de viver, trabalhar, consumir, estudar.

Para promover a universidade e a escola como espaços para o conhecimento, é preciso considerar e ampliar o debate sobre o saber, considerar a contemporaneidade do saber, usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis, combater as tendências da desvalorização do saber, admitir novas formas de relação com o trabalho docente, e compreender o impacto das TIC nos processos de ensino-aprendizagem.

---

[6] Os aspectos relacionados à formação e consolidação da sociedade rede serão devida e amplamente discutidas a partir do Capítulo 2.

A perspectiva da cibercultura precisa ser imediatamente assimilada nas escolas e nos cursos de formação de professores, pois é nas licenciaturas integradas às novas formas de ensinar com o uso das TIC que mobilizará o conhecimento que pode gerar uma expectativa de mudança, nos parâmetros de ensino-aprendizagem e na educação como construção do conhecimento e fortalecimento de ideais de cidadania, ética, democracia e solidariedade. Isso reforça o trabalho docente como uma prática moderna e atualizada.

Em Perrenoud (2002) a preocupação com a profissionalização do professor perpassa pela responsabilidade e pela autonomia a ser exercida em sua prática diária em sala de aula. E nesse sentido, o autor afirma que:

> [...] a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de *refletir em* e *sobre a ação*. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 13, grifos do autor).

Será pela investigação e reflexão constante de sua prática que a renovação dos métodos de ensino se concretizarão. Este será um exercício constante, diário e pessoal, que precisa contar com um suporte teórico adequado para se propor as alterações e adequações necessárias a uma prática docente atualizada que contemple o uso das TIC pelo professor de forma autônoma e como prática de ensino pautada na liberdade da busca pelo conhecimento.

O professor precisa despertar no licenciando a curiosidade epistemológica, a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a expressão de um pensamento crítico, a intuição no uso das técnicas de ensino e organização, a capacidade de gestão e planejamento do trabalho docente. A dificuldade se apresenta aqui, pelo fato de que muitos professores formadores também não possuem a compreensão e a dimensão pedagógica, do próprio trabalho que exerce como docente.

Como será possível formar um futuro professor embasado em premissas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas tradicionais, estáticas, sem inovação e ou avanços tecnológicos? Por isso, a importância de um programa de formação continuada para os professores formadores, para suprir a demanda por saberes de dimensão pedagógica e tecnológica, que muitos desses não tiveram acesso, ou se tiveram, não deram a devida importância.

As dificuldades para estabelecer uma eficácia na dimensão pedagógica da atuação do professor formador, quando o processo formativo é pautado na especificidade e no

afunilamento do conhecimento, prejudica significativamente o aspecto da difusão desse e não há evolução do ensino-aprendizagem dos futuros professores. A especialização técnica conferida aos programas de pós-graduação, ao formar futuros professores formadores, não confere espaço para uma formação para o exercício da prática docente e se perde uma grande oportunidade de preparar melhor docentes para atuarem no ensino superior. Veja-se:

> Não há um investimento com ações sistematizadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas deste nível de ensino a não ser de forma superficial e pouco atraente como ocorre em alguns programas de pós-graduação *strictu sensu* e *lato sensu* com a inserção da disciplina de Metodologia e Didática do Ensino Superior, que no seu percurso acaba contribuindo com a formação de futuros docentes mais preocupados com o ensino (MELO, 2012, p. 31).

Ações isoladas como a inserção de disciplinas de metodologia do ensino e didática na graduação e na pós-graduação, ou projetos de pesquisa pontuais desconectados e sem serem interdisciplinares, não atendem de forma satisfatória as demandas por uma melhor qualidade do ensino superior. A preocupação com o saber específico, de caráter técnico, diminui qualquer possibilidade daquele professor universitário se interessar por disciplinas que podem contribuir para uma melhor prática docente, pois, em sua atuação profissional, o foco será a pesquisa e a extensão que lhe confere maior *status* profissional de pesquisador, e pouco se interessará pelo seu desenvolvimento profissional como professor formador.

É preciso avançar em pesquisas educacionais, no sentido de produzir conhecimento sobre a prática docente, o que poderá elevar o grau de importância desta atividade, seus saberes, implicações políticas, sociais e culturais, a relação teoria-prática pedagógica, e a inserção das TIC nos processos formativos.

Para Melo (2012) a mobilização dos saberes no exercício de sua atividade docente é uma prerrogativa do próprio professor, que ultrapassa paradigmas antigos da formação de professores, muitas vezes, pautados em métodos de memorização, de treinamento, cuja difusão do conhecimento somente se realiza pela transmissão técnica e mecânica dos conteúdos pré-acabados, sem espaço para a crítica e ou a reflexão.

> Se por um lado a formação de grande parte dos professores universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes

> com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes. (MELO, 2012, p. 32)

É preciso compreender que os saberes profissionais são plurais, heterogêneos e pluridimensionais, em que o objeto do trabalho docente não é o conteúdo, mas os educandos submetidos à sua docência, e o professor precisa entender que esses indivíduos trazem suas marcas e histórias que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes precisam considerar os aspectos epistemológicos da produção do conhecimento e o aspecto coletivo, que valida e consolida esses saberes, pois são produtos das relações humanas e são difundidos pelos processos formativos na universidade e na escola. Na relação universidade-escola, o conhecimento passa por um processo denominado de transposição didática[7], relação essa que envolve a interação entre o conhecimento científico e o cotidiano, na qual resulta num movimento de construção e reconstrução de saberes a serem produzidos e ensinados.

Segundo constatou Lelis (2011), a partir da pesquisa realizada com professoras de origem social menos favorável e que não tiveram acesso a um capital social e cultural amplo e diversificado, cursando o ensino superior concomitante ao exercício de alguma atividade remunerada durante os estudos, elas tiveram muitas dificuldades em seus processos formativos. Por conta desse contexto socioeconômico, ao se formar professor(a), o sujeito passa a encarar uma dupla jornada nas escolas e não consegue se qualificar, se aperfeiçoar e tampouco ampliar seu capital social e cultural através de cursos, viagens, visita a museus, cinema ou aquisição de livros. O resultado desse contexto é uma certa frustração e desânimo em investir em processos continuados de formação e em capital social e cultural para aprimoramento profissional e pessoal.

> A dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões no cotidiano das professoras primárias de baixo *status* socioeconômico, por exemplo, a diminuição das viagens e da frequência aos museus, concertos e cinemas. Nos testemunhos obtidos, salvo exceção, observa-se um certo ressentimento diante da perda gradual do gosto pela leitura, das restrições vividas em termos de acesso aos bens culturais e às repercussões sobre o estilo de vida e o trabalho dessas profissionais. (LELIS, 2011, p. 58)

A falta de acesso ao capital social e cultural por professores se agrava, considerando o cenário de avanços tecnológicos da atualidade, pelo fato de não possuírem acesso a

[7] A transposição didática constitui-se, em um processo dinâmico de relação entre Professor, Conhecimento, Aluno e Realidade Escolar (MELO, 2012, p. 42).

equipamentos de informática e cursos de capacitação técnica para uso dos dispositivos classificados como TIC, comprometendo sua atuação docente no contexto social que se apresenta. Isso comprometeu muito o caráter social da profissão de professor, que, mesmo sendo fundamental para o pleno desenvolvimento da sociedade, se encontra desvalorizada em seus valores morais e ideológicos e se preserva condições estruturais e materiais precárias, remuneração baixa e sobrecarga de trabalho.

É necessário que a formação também seja realizada em ambiente próprio, na universidade, para oferecer os parâmetros teórico-metodológicos e conhecimentos apropriados no exercício da prática docente respaldada em paradigmas científicos específicos. Como complemento, a formação deve contemplar a atuação do estudante de licenciatura na escola, participando do cotidiano escolar, na sala de aula e, na medida do possível, se integrar ao contexto social e profissional escolar e se atualizar em relação aos avanços das TIC na sociedade.

A ausência de referenciais motivadores contribui também para este contexto de desvalorização e negligência por parte de alguns governos ao se tratar da atividade docente. Isso faz com esta atividade se torne um fardo para alguns professores universitários, o que prejudica a qualidade das aulas, devido à preocupação se encontrar nas atividades de pesquisa e extensão pelo retorno financeiro e profissional que lhe conferem.

A abordagem crítica realizada por Pimenta (2005) aos processos formativos de novos docentes faz acreditar que o formato curricular está descolado da realidade escolar e, por isso, não atendem os anseios do profissional docente, no que tange a uma formação eficaz e atualizada com os parâmetros sociais do século XXI, que compreende entre outras questões, os avanços das TIC.

No atual contexto de formação docente, os cursos não têm preparado adequadamente os estudantes para o exercício de uma prática docente atualizada, antenada com as evoluções produzidas pela sociedade e, assim, não tem contribuído para a construção de uma identidade do profissional docente.

O processo identitário requer uma capacidade de exercer a atividade docente com autonomia, com significativo controle sobre a prática de ensino, pois esta é resultante da maneira em que se é como pessoa. A condução da atividade docente é indissociável da maneira de ser do indivíduo, assim pessoal e profissional se complementam e promovem a condição humana do *Ser Professor*, um dos motivos que justifica a complexidade dessa atividade profissional (PERRENOUD, 2000), (ARROYO, 2004), (NÓVOA, 2007).

O problema da autonomia esbarra, por exemplo, na intensa burocratização do trabalho docente, que vive a educação na atualidade (LÜDKE et. al., 2001), (ARROYO, 2004), (TARDIF; LESSARD, 2011). Um segundo problema de exercer o trabalho docente autônomo na atualidade é a inserção das TIC no processo de ensino aprendizagem, pois as inovações tecnológicas ocorrem com tamanha velocidade, que se torna, às vezes, muito difícil acompanhá-las e a autonomia se perde na defasagem dos processos formativos.

> [...] A velha polêmica de que se ela (a escola) forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. [...]. (PIMENTA, 2005, p. 22)

Confira que Pimenta (2005) atribui o problema do exercício da atividade docente com autonomia, a forma de lidar com as inovações tecnológicas por parte da escola e dos professores que é inoperante, pois a formação inicial promovida pelos cursos de formação de professores se apresenta como ineficaz em seu intento, o de formar jovens professores capazes de dominar os saberes técnico-científicos e didático-pedagógicos para uma prática docente consciente, humana, autônoma e formativa. Demonstra, ainda, que este sistema educativo em seus aspectos formativos e estruturais são incapazes de se adequarem às novas formas de organização social e de evolução tecnológica.

A inoperância é um importante sinal para perceber que é preciso haver mudanças profundas nas práticas de ensino, na estrutura curricular e nas estruturas físicas das universidades e das escolas, pois os avanços tecnológicos não são acompanhados pelas instituições de ensino básico e superior na mesma velocidade em que acontecem nos outros segmentos sociais como no mercado de trabalho ou instituições de pesquisa avançada e especializada de âmbito público ou privado.

O destaque realizado por Melo (2012) se refere aos problemas dos cursos de licenciatura atualmente no Brasil, que envolvem a má formação pedagógica, a valorização dos conhecimentos específicos, e a ênfase na formação para o bacharel. Ao analisar os currículos dos cursos de licenciatura, a autora constatou que as disciplinas pedagógicas são consideradas apêndices na formação de futuros professores, devido à carga horária baixa e por serem colocadas no final do curso, momento em que o estudante está abarrotado de atividades como pesquisas, projetos, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dentre outras atividades acadêmicas.

Esses são problemas recorrentes no processo de formação docente e atingem, principalmente, os cursos que possuem as duas modalidades de graduação (bacharel e licenciatura), onde a formação técnica é priorizada e valorizada em detrimento de uma sólida formação pedagógica para atuação na área como professor. O MEC, a partir da Resolução CNE/CES 492/2001, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área das ciências humanas, entre eles o de Geografia e instrui que os cursos constituídos pelas duas modalidades de formação apresentem uma estrutura curricular correspondente à demanda de formação do profissional em bacharelado e em Licenciatura com habilidades para a atuação no ensino básico e na formação de professores.

Em complemento, a Resolução CNE/CES 583/2001 indica orientações gerais para composição das DCN dos cursos de graduação como as que envolvem a liberdade e flexibilidade dos cursos na composição curricular, a definição de uma carga horária que contemple uma formação profissional adequada, o estímulo às práticas de estudo autônomo pelos alunos, consolidar a relação teoria-prática no processo formativo, dentre outras orientações.

A criação de programas de incentivo à docência como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)[8], criado por Decreto Presidencial número 7.219 de Junho de 2010, tem por objetivo incentivar a inserção dos estudantes de cursos de licenciatura nas escolas básicas desde o início de sua formação, para realizar práticas didático-pedagógicas sob a supervisão de um professor formador e um professor da escola básica e, assim, viabilizar o conhecimento mais amplo da atividade profissional docente e, pautado na realidade da escola e do ensino-aprendizagem do aluno, a fim de, melhor preparar este estudante para sua prática docente após formado.

Esse programa, em alguns cursos, tem apresentado sugestões para alteração do currículo, que proporciona a experiência do graduando em projetos e atividades ligadas diretamente à atividade docente desde o início do curso com possibilidade de aprendizado *in locus* da realidade das escolas e do trabalho docente.

Para Nóvoa (2007) o professor é um profissional que apresenta, ao mesmo tempo, resistência às mudanças, exercendo sua atividade de forma padronizada, com práticas de ensino rígidas e é muito sensível às práticas que se tornam moda, ao adotar técnicas, métodos

[8] O PIBID é um programa de aperfeiçoamento para a formação de professores, com concessão de bolsas aos alunos dos cursos de graduação, que, numa parceria entre as IES e as Escolas de Educação Básica, permite a inserção desses estudantes, desde o início de sua formação, no contexto das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente de licenciatura e um professor da escola.

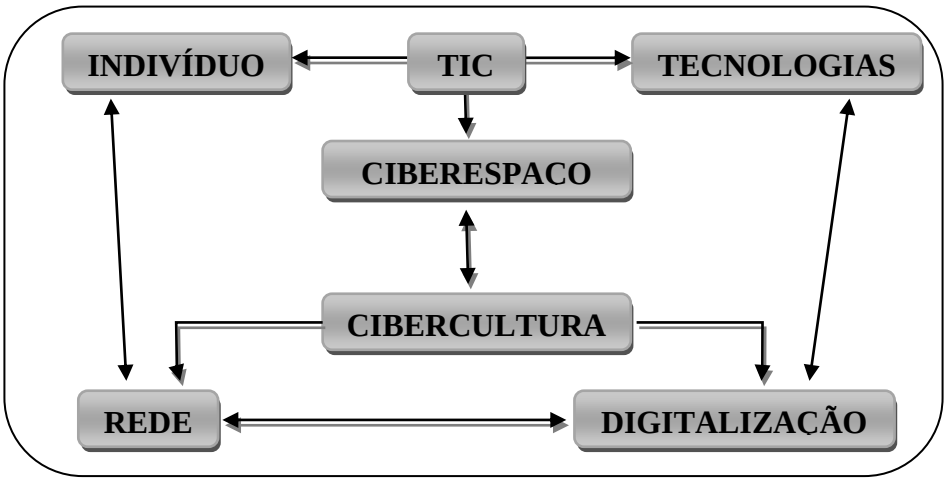
e didáticas que são tidas como bem-sucedidas, mas não se realiza uma análise para averiguar a aplicabilidade, o contexto sociocultural e os objetivos que se pretende ao adotá-las.

> A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma "fuga para frente", uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar compreender*. De todas as formas não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade. Por isso, todas as precauções são poucas, nomeadamente em áreas de ponta e nos domínios tecnológicos, onde este fenômeno é particularmente activo (NÓVOA, 2007, p. 17).

Será que o uso das TIC pode ser considerado um modismo aplicado à Educação? Os avanços tecnológicos das últimas três décadas em telecomunicações e informática se configuram como realidade na vida das pessoas que têm estabelecido uma relação simbiótica com estes dispositivos digitais? A cibercultura se consolida como um modelo não padronizado e não estático de produção e difusão no modo de compartilhar uma cultura em ambiente digital denominado de ciberespaço? E, qual o papel do professor de Geografia na evolução de seus métodos de ensino e em sua prática pedagógica?

Ao considerar as relações que estão a ocorrer entre as pessoas e as TIC no ciberespaço, novas formas de interação de nível social, econômica, cultural e mesmo até espaço-territoriais têm se configurado de maneiras diversas, a partir de *sites* de compras, email, redes sociais, *sites* de relacionamentos, aplicativos, produção de conteúdo em texto e vídeo, dentre outros mecanismos. Essas relações consolidam o que Castells (2003) denominou de cultura digital ou cibercultura conforme pode ser retratado no diagrama constituído na Figura 1.

Figura 1 - Relação Indivíduo e Tecnologia no Ciberespaço



Fonte: Castells (2003). Org.: Silva (2015)

Cada vez mais intensa, a relação das pessoas com as tecnologias é permeada pelas TIC e provoca, em muitos casos, uma verdadeira dependência dos dispositivos e recursos tecnológicos disponibilizados. A digitalização resultante da cibercultura produzida no ciberespaço pelos indivíduos na rede conta, com a velocidade e a interatividade promovidas pela *Internet*, e isto, no contexto educacional, pode contribuir muito para a atuação de professores na educação básica, desde que as escolas estejam equipadas para o desenvolvimento desse tipo de atividade de ensino-aprendizagem.

Com o advento da *Internet* e sua difusão no Brasil, a partir de meados da década de 1990, as relações sociais mediadas pelas tecnologias ultrapassaram o contexto real, tomaram novos sentidos e se ampliaram em proporções mundiais, para se reproduzirem em um novo contexto (GATTI, 2005).

Em ambiente virtual, digitalizado, denominado de ciberespaço, a apropriação simbólica das relações sociais, econômicas e culturais é fundamentada na capacidade de estabelecer ampla rede de contato e interatividade, o que passa a configurar um novo modo de interação social, este denominado de cibercultura (LÉVY, 1993, 2010); (LEMOS, 2008).

Para escapar e superar o conceito de modismo aplicado às TIC na educação, é preciso aprofundar no conhecimento das tecnologias disponíveis e como pode ocorrer sua aplicabilidade nos processos educativos e na formação do indivíduo. É preciso pesquisar, experimentar e debater o uso das TIC na educação desde os processos de formação do docente à sua aplicação nos níveis mais básicos do ensino.

Aperfeiçoar a formação técnica e didático-pedagógica para o uso das tecnologias em sala de aula, de forma mais altiva e consciente, demonstra as possibilidades no uso das TIC e desprende o aluno da subutilização ou do uso alienado e limitado desses recursos. Para isso, muitos projetos e pesquisas precisam ser realizados para encontrar essas possibilidades e oportunidades de aprendizado favorecidas pelo uso das TIC em sala de aula.

As TIC são muito importantes nos processos de ensino-aprendizagem, pois resultam de novas abordagens e exigências curriculares, além de causar transformações no nível de relações sociais, mais dinâmicas e interativas para o acesso democrático e livre à informação, além de promover o compartilhamento de informações e saberes na rede. O uso das TIC, principalmente da *Internet*, possibilita ao usuário deixar de ser mero expectador e consumidor para se tornar produtor de conteúdo e promover novas interações na rede, bem como

promover alterações nas relações de poder impostas, muitas vezes, pela mídia e pelo Estado. (LÉVY, 1993, 2010), (LESSARD; TARDIF, 2011).

O domínio exercido pela mídia está na capacidade de oferecer produtos e serviços de entretenimento, que prendem o telespectador pelo uso de recursos de *marketing* e publicidade. Nesse contexto, se instituem ideologias e conceitos que servem de parâmetros aos indivíduos que consomem mídias, além de passar a ser aplicados ao modo de vida, a formas de comportamento e hábitos de consumo.

A velocidade das informações sempre muito intensa perturba o indivíduo e o *modus operandi* dos meios de comunicação de massa, que é o de passar sua mensagem sem dar tempo de internalizar a informação e tampouco estabelecer uma análise crítica, conduzindo esse indivíduo ao consumo de um produto, serviço ou ideia. Assim, não há nenhuma interação que permita algum tipo de produção de conhecimento e ou aprendizado e o domínio da linguagem midiática prevalece sobre o indivíduo.

> Ora o controle da escola se corrói progressivamente, em parte porque, com sua própria lógica, as TIC ocupam agora um lugar crescente naquilo que se pode chamar doravante de mercado da educação e da formação. Reconhece-se que outros fenômenos já tinham contribuído para minar o monopólio dos poderes públicos na educação, particularmente a multiplicação das bibliotecas públicas ou dos centros culturais, o advento das comunicações de massa e do audiovisual. Mas as mudanças trazidas pelas TIC podem ser mais decisivas. Efetivamente, porque a oferta de formação e o número de interlocutores são multiplicados, o controle não pode mais se exercer "de cima"; ele se desloca, antes, para o consumidor de serviços, ou ainda para o discente. (LESSARD; TARDIF, 2011, p. 267)

O controle não é mais verticalizado, mas se desloca lateralmente entre usuários na rede e não há mais o domínio dos grandes grupos midiáticos e de comunicação. A comunicação, com o advento da *Internet*, permite uma ampliação aparentemente sem limite de alcance por conta de que a informação e o conhecimento são compartilhados livremente em uma escala global. O problema está no fato de os programas escolares e de formação de professores se tornarem obsoletos e de que as distâncias entre aqueles que têm acesso às TIC e os que não têm ou não estão familiarizados com ela aumente, provocando distorções socioeconômicas ainda mais profundas.

O ensino como ofício, no sentido de profissionalização da atividade docente, pelo uso das TIC, pode ser aliado ou inimigo, de acordo com os processos de ensino-aprendizagem adotados: ao obedecer somente às vontades da economia das comunicações, ao serem

difundidas como entretenimento sem propósito didático-pedagógico, ou para difusão de informação inútil denominada *viral*[9].

Destaca Perrenoud (2000) que dentre as dez competências necessárias para uma prática docente atualizada, o domínio das TIC para o ensino merece atenção por parte dos professores. No entanto, o autor faz duras críticas ao modo como essa novidade tem sido abordada e tratada na educação, muitas vezes, com um modismo exacerbado ao afirmar que: "[...] toda palavra missionária irrita, sobretudo quando emana daqueles que têm todo interesse em fazer adeptos. É difícil às vezes, distinguir as propostas lúcidas e desinteressadas dos modismos e das estratégias mercantis" (*ibidem*, p. 123). Esses recursos tecnológicos não podem ocupar um lugar central nos processos de ensino-aprendizagem, mas precisam sim representar a condição didática acessória para melhorar esses processos formativos.

A adoção de uma postura crítica está explícita nos seguintes dizeres de Perrenoud (2000, p. 124): "[...] penso que essas questões podem ser abordadas em termos de análise rigorosa das ligações entre tecnologias, de uma parte, e operações mentais, aprendizagens, construção de competências, de outra". Assim, quatro formas práticas que podem ser encaradas como referenciais para o uso das TIC na Educação, como utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática; e utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

O professor formado nessa perspectiva obterá grande êxito no uso das TIC em sala de aula e poderá aproveitar as potencialidades e a capacidade dos sujeitos de reinventarem e recriarem situações de aprendizagem que conferem novos significados nos modelos de aprendizagem no ambiente escolar e na formação de professores.

A informática não aplicada ao ensino escolar como disciplina não tem currículo próprio e, com isso, surge o questionamento de qual seria sua função, utilidade ou finalidade nos processos formativos do sujeito. Assim, considerar a inserção das TIC na educação como uma simples ferramenta de aprendizagem é subestimá-la ou mesmo reduzi-la em seu potencial educativo, pois do quadro negro o aluno faz uso apenas na escola, mas o computador e outros dispositivos tecnológicos de comunicação estão imersos em todos os ambientes da vida cotidiana, registrando bastante amplitude de seu uso no contexto social (MELO, 2012).

---

[9] Termo utilizado para designar um fenômeno de visualização na *Internet* de um vídeo, uma música ou mesmo uma frase que se espalham pela rede.

A dicotomia se apresenta no fato de ampliar ou coibir seu uso? Colabora ou atrapalha no processo educativo e de formação do indivíduo? Quais os limites e as possibilidades das TIC no ensino de Geografia? Diante destas questões, os professores e gestores estão confusos e priorizam o apagar incêndio frente a encontrar alternativas para um trabalho pedagógico consciente e eficaz.

> [...] aqueles que querem formar os professores nas TIC para que, por sua vez, "iniciem" nisso seus alunos, não venham disfarçados! Essa intenção não é ilegítima, mas não é sadio, sob o manto da ampliação de seus meios, desviar de maneira implícita as finalidades da escola. Se a apropriação de uma cultura informática devesse ser considerada um *objetivo integral* da escolaridade básica, melhor seria fundamentar tal proposta e debatê-la abertamente, pois esse não é, hoje, o teor dos textos. A escola tem dificuldades para atingir seus objetivos atuais, mesmo os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio (PERRENOUD, 2000, p. 125).

O posicionamento crítico de Perrenoud (2000) alerta para a necessária análise dos objetivos primordiais da escola e o uso indiscriminado e superficial das TIC no processo educativo. A indagação está em que tipo de cultura informática se pretende difundir e quais as prerrogativas e implicações didático-pedagógicas na realização de uma transferência didática eficaz e condizente com as demandas impostas, na formação de professores e nas escolas de educação básica, porque:

> Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético-dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes de procedimentos e estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 126).

Novamente, neste trecho, Perrenoud (2000) destaca a necessidade de reconhecer e se atentar para as demandas e os reais objetivos dos processos formativos da educação. As TIC surgem como revolução em alguns contextos educacionais e como solução para o baixo desempenho no ensino-aprendizagem, como mecanismo de diminuir a indisciplina ou como prática docente de passatempo e entretenimento. Essa visão determinista do uso das TIC é que precisa ser repensada sob a perspectiva do desenvolvimento de novas metodologias, didáticas e estratégicas adequadas para seu uso como ferramentas educacionais complementares.

Karsenti (2011) procura avaliar os impactos das TIC no comportamento e nas práticas pedagógicas de futuros professores, baseadas nas transformações ocorridas em escala global em relação às tecnologias e as realizadas pelos cursos de formação de professores na

Universidade de Quebec – Hull (Canadá), o que permitiu compreender a necessidade de promover uma formação pautada na construção de competências para o uso das TIC, a autonomia intelectual e pedagógica, a alfabetização informática dos futuros docentes e o desenvolvimento de ambientes tecnológicos favoráveis ao acesso universal das TIC nos processos de ensino-aprendizagem.

As ações realizadas por essa universidade podem servir de exemplo para se promover as transformações necessárias nas universidades brasileiras, com prioridade nos cursos de formação de professores, contemplando as mudanças e as inovações inerentes à cultura digital e as transformações ocorridas na sociedade. Precisa ser promovido, ainda, a inserção de tecnologias nos processos formativos do ensino superior e constituir um novo paradigma de aprendizagem e de prática docente moderna, contextualizada e eficaz.

As TIC devem ser apreendidas em duas dimensões de análise conforme aponta Karsenti (2011): uma *técnica* e outra *pedagógica*. Na abordagem técnica, as TIC são compreendidas como uma ferramenta importante, integradas corretamente ao ensino em que seu proveito é satisfatório para a aprendizagem do educando; na pedagógica são mecanismos didáticos dinâmicos e interativos, a qual através do ciberespaço se realiza em didáticas e métodos de ensino importantes, como ambientes de aprendizagem.

> [...] as TIC devem estar a serviço da pedagogia para que os futuros docentes sejam expostos a modelos eficazes de integração pedagógica das TIC. [...], para a reforma dos programas no primário e no secundário, as competências *tecnopedagógicas* são competências transversais que deveriam ser construídas pelos futuros docentes no conjunto de suas atividades de aprendizagem, e não em um único curso de sobre as tecnologias. (KARSENTI, 2011, p. 183, grifo do autor).

A dimensão humana que caracteriza a atividade docente em mais alto grau de significância, ao se apossar das inovações promovidas pela inserção das TIC na educação, não pode deixar tomar-se por esses recursos de forma totalitária, única e determinante dos processos formativos das pessoas, mas sim considerá-los como aliados e promotores de um paradigma moderno, conduzindo a prática docente. Na atualidade, é inegável a contribuição das TIC na oferta de formação aos professores e à sua atuação na escola, porém os avanços tecnológicos direcionados ao ensino não poderão se sobrepor ao que deve ser primordial nos processos formativos que é aprender a aprender[10].

[10]Esse é o verdadeiro objetivo da educação e a formação de professores deve se pautar nisso e ter as TIC como um importante aliado nessa transição paradigmática da educação e dos modos de vida das pessoas que, cada vez mais, atribuem significados novos e intensos aos dispositivos de comunicação disponíveis. A essência da

Se o modismo afeta o processo de construção identitária do professor, é preciso encontrar alternativas para superar essa situação que se tem da atividade e do profissional docente. O cotidiano do professor precisa estar fundamentado no constante exercício da pesquisa, inclusive na própria sala de aula. Na escola, os processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a prática docente precisam manter seu foco de análise do professor para o exercício pleno de uma prática-reflexiva, que conduz a um trabalho dinâmico, interativo e colaborativo entre o professor e o aluno.

O aperfeiçoamento da prática docente atual passa pelo conhecimento técnico e didático-pedagógico das TIC. Os meios de comunicação, a rede e os dispositivos eletrônicos que os servem são ferramentas auxiliares para a elaboração de práticas atualizadas e contribuem muito para o aprendizado de estudantes e alunos. Nos processos de ensino-aprendizagem, podem contribuir ainda para maior autonomia e comportamento ativo frente ao saber e, assim, poder articular e compartilhar conhecimento, saberes e práticas voltadas à educação.

---

aprendizagem não está “no que” se aprende, mas sim no “como” se aprende e isso tem a ver com a cognição do sujeito e não com as formas de tecnologias que utiliza (PERRENOUD, 2000), (PIMENTA, 2005), ARROYO (2005).