

# Experiências Significativas para a Educação a Distância 2

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
(Organizadora)



**Andreza Regina Lopes da Silva**  
(Organizadora)

**Experiências Significativas para a  
Educação a Distância  
2**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E96 Experiências significativas para a educação à distância 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Andreza Regina Lopes da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Experiências Significativas para a Educação a Distância; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-258-6

DOI 10.22533/at.ed.586191504

1. Educação permanente. 2. Ensino à distância. 3. Internet na educação. 4. Tecnologia da informação. I. Silva, Andreza Regina Lopes da.

CDD 371.35

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Falar em educação a distância é falar em tecnologias de informação e comunicação. Mas recentemente é discutir, principalmente, à luz das tecnologias digitais que vem promovendo novas formas de entender e vivenciar o mundo atual. E é a partir desta reflexão que este volume 2, da obra *Experiências Significativas para a Educação a Distância*, foi organizado.

Inicialmente apresento o cenário que se reorganiza enquanto tempo e espaço, sob a ótica de uma vivência observado no Consórcio Cederj, em um curso de licenciatura de química e ainda no desenvolvimento de um projeto de iniciação científica. Um conjunto de exposição que constata a relevância de se conviver de modo descentralizado, com grande alcance espacial, formando redes de desenvolvimento. Este movimento se amplia e desafia novas práticas de produção de materiais didáticos e objetos de aprendizagem, agora disponíveis em vídeo, em aplicativo, utilizando redes sociais. Um conjunto de ações que tem sido trabalhado e aprimorado com vista a ampliar o engajamento dos alunos no seu processo de formação. E neste viés a avaliação também se beneficia das tecnologias disponíveis no ambiente virtual, incentivando possibilidades de formação que transcenda o quantitativo uma vez que são diferentes possibilidades, como destaca o artigo que discute as possibilidades e limites de recursos do Moodle.

Este cenário é expandido por estudos de casos que trazem a discussão e referencia prática que transcende a formação tradicional. Amplia-se em ações de treinamento e desenvolvimento também no ambiente corporativo, que vai apostar em *microlearning* e *gamificação* para solucionar e inovar a aprendizagem contextualizada a partir de situações problemas reais. Chega-se ainda a outros contextos de formação, como, o exemplo da abordagem pedagógica aplicada a aprendizagem da dança. É um mix de abordagens, onde fica claro que o importante é o desenvolvimento contínuo com resultados expressivos. Não se limita a modalidade ou a formalidade. Amplia-se de modo espiralado e ascendente sob o propósito de desenvolver pessoas, o recurso principal da sociedade contemporânea.

Esta discussão intersectada por novas práticas de se promover o ensino e a aprendizagem. Traz a reflexão sob a aplicação das metodologias ativas e sala de aula invertida, discutindo os seus benefícios qualitativos no processo de ensinar e aprender visando sustentabilidade neste processo de desenvolvimento onde: planejar, desenvolver, aplicar, avaliar e ajustar, são regras quando o assunto é criar elementos de aprendizagem significativos, ou seja, articulados com o contexto de desafio real do aluno. É uma ideia de aprendizagem significativa onde os conceitos são interpretados e executados sob a compressão de contexto do aluno o que tem se mostrado significativamente satisfatório como observou a pesquisa realizada na disciplina de lógica de programação integrada a esta obra.

A partir destes princípios, infere-se que a EaD tem se expandido a passos largos

no Brasil e sendo reconhecida também como uma educação acessível a muitos. Com debates que a desafiam ser uma modalidade que inclui socialmente as pessoas com deficiência nas mais diversas atividades da vida diária. Uma discussão que incorpora cenários de aceitação e respeito a diversidade e se beneficia das diversas soluções tecnológicas já disponíveis para atender a públicos com deficiência, como baixa visão ou cegueira. Mas não para por aí. Esta discussão é elucidada pela prática da Universidade de Taubaté, que tem ações voltadas a atender estudantes com necessidades educacionais especiais, com foco na deficiência sensorial. O cenário chama atenção ainda para a necessidade de se pensar em acessibilidade a partir das possibilidades de uso do ambiente virtual a partir dos dispositivos móveis, é o conceito de responsividade chamando atenção para que o conteúdo seja planejado para ser acessível de qualquer dispositivo, seja ele mobile ou não, a qualquer pessoa, com ou sem deficiência.

Entende-se que as tecnologias digitais tem inferência direta e significativa no processo de ensinar e aprender. Na sociedade do conhecimento, baseada numa economia que movimenta-se por valores que transcendem ao material. Toda esta mudança exige reflexões que instigam novas práticas no âmbito social e econômico. É diante de toda contribuição da EaD, seu crescimento sólido e suas infinitas possibilidades, que fechamos a organização desta obra convidando você a conhecer mais dois cases de sucesso: um primeiro que relata um projeto de extensão universitária que versa sobre Startups; e um segundo que apresenta os agentes e artefatos tecnológicos utilizados para uma formação significativa a partir dos objetivos didáticos específicos.

A partir de cenários práticos, com base na riqueza de cases compartilhados nesta obra, é possível reconhecer a EaD como uma oportunidade presente e futura do fazer pedagógico que se beneficia dos diferentes recursos tecnológicos digitais. E, frente a este cenário de possibilidades ilimitadas é fundamental que instituições, corpo discente e docente estejam preparados para aproveitar todo o conjunto de facilidades que as tecnologias digitais oferecem. Além disso, acredita-se ser necessário e urgente o desenvolvimento de um plano de políticas públicas que trabalhe a formação continuada de professores que nem sempre é preparado para uma atuação integrada de saberes técnicos e tecnológicos.

Boa leitura.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A REORGANIZAÇÃO ESPACIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EAD: UM ESTUDO SOBRE O CONSÓRCIO CEDERJ	
Eduardo Pimentel Menezes Adilson Tadeu Basquerote Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>18</b>
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: FERRAMENTAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Indiara Beltrame Alexander Luis Montini Ariane Maria Machado de Oliveira Hallynnee Héllenn Pires Rossetto Helenara Regina Sampaio Figueiredo Ivan Ferreira de Campos Leuter Duarte Cardoso Junior Mariana da Silva Nogueira Ribeiro Renata Karoline Fernandes Vânia de Almeida Silva Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>27</b>
IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD	
Ana Elisa Pillon Herley Cesar Reinert Tais Sandri Avila	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GOTEJAMENTO DE SORO E CÁLCULO/DILUIÇÃO DE MEDICAMENTOS	
Lucas da Cunha Alves Gabriel Bocato Ferreira Alex Di Vennet Xicatto Gabriela Barbosa Pegoraro Silvia Sidnéia da Silva Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
A FERRAMENTA VÍDEO PARA A EAD A GRAVAÇÃO DE AULA PARA O FORMATO EM EAD	
Eliziane Jacqueline dos Santos Marina Mariko Adatti Hardt Robson Paz Vieira Alonso Thuler de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915045</b>	

<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>65</b>
AS VIDEOAULAS NO CONSÓRCIO CEDERJ: MÉTRICAS DE AUDIÊNCIA E SUBGÊNEROS	
Filipe Moura Cravo Teixeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915046</b>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>77</b>
O USO DO ARTEFATO TECNOLÓGICO SKYPE COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS INTERDISCIPLINARES DO EMITEC/BA	
Maria de Fatima Ferreira Lopes	
Fonseca Marcia Maria Vieira da Silva	
Letícia Machado dos Santos	
Silvana de Oliveira Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915047</b>	
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>85</b>
APLICATIVO PARA APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA TAXONOMIA <i>NORTH AMERICAN NURSING DIAGNOSIS ASSOCIATION</i> (NANDA)	
Anicésia Cecília Gotardi Ludovino	
Leonardo Feriato Moreira	
Sílvia Sidnéia da Silva	
Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915048</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>94</b>
A GAMIFICAÇÃO COMO SOLUÇÃO PARA O ENGAJAMENTO - UM ESTUDO DE CASO	
Marilene Santana dos Santos Garcia	
Leonardo Honório dos Santos	
Luisa Dalla Costa	
Joice Martins Diaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5861915049</b>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>110</b>
ATIVIDADES AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS RECURSOS NO MOODLE	
Jeniffer de Souza Faria	
Josimary de Oliveira Pinto	
Rosana Salles Raymundo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150410</b>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>118</b>
INOVANDO A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COM <i>MICROLEARNING</i> E GAMIFICAÇÃO	
Marcelle Minho	
Thaís Araújo Soares	
Igor Nogueira Oliveira Dantas	
Victor Cayres	
Sergio Eduardo Cristofolletti	
Ricardo Santos Lima	
Luis alberto Breda Mascarenhas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150411</b>	

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
DANÇA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA APRENDIZAGEM MEDIADA PELA FORMATAÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE DIGITAL	
Everson Luiz Oliveira Motta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>142</b>
METODOLOGIA ATIVA: A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EAD	
Ivana Maria Saes Busato Izabelle Cristina Garcia Rodrigues Ivana de França Garcia Vera Lucia Pereira dos Santos João Luiz Coelho Ribas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>150</b>
METODOLOGIAS ATIVAS: FLIPPED CLASSROOM NA FORMAÇÃO BÁSICA	
Renato Marcelo Resgala Júnior Ludmilla Carvalho Rangel Resgala André Raeli Gomes Luiz Gustavo Xavier Borges Carolina de Freitas do Carmo Fabiana Pereira Costa Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>157</b>
UM MODELO DE SALA DE AULA INVERTIDA APLICADO NA DISCIPLINA DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	
Alicia Margarita Sosa Mérola Muller Lopes Danilo Santiago Gomes Valentim Valéria Ribeiro Collato	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>163</b>
UTILIZAÇÃO INTENSIVA DE TECNOLOGIAS E AVALIAÇÕES FORMATIVAS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	
Dilermando Piva Jr. Angelo Luiz Cortelazzo Maria Rafaela Junqueira Bruno Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>174</b>
MINERAÇÃO DE DADOS: A TEMÁTICA “ACESSIBILIDADE” COMO PAUTA EM ANÁLISE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Rita de Cássia dos Santos Nunes Lisboa Marcia Maria Pereira Rendeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150417</b>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>181</b>
ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
Luciane Maria Molina Barbosa Jeniffer de Souza Faria Eliana de Cássia Salgado Mariana Aranha de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>189</b>
RESULTADOS DO USO DE REA EM CURSO SOBRE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Édison Trombeta de Oliveira Nádia Rubio Pirillo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150419</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>199</b>
PROJETO DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EAD: “STARTUPS: FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS INOVADORES COM O USO DE TECNOLOGIAS”	
Juliane Regina Bettin Santana Grace Kelly Novais Botelho Fernando Alves Negrão Dorival Magro Junior Marcio Ronald Sella Bruno Cezar Scaramuzza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>209</b>
CENTRAL DE TUTORIA E MONITORIA: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA EM EAD COM EXCELÊNCIA NO ATENDIMENTO AO ALUNO	
Fernanda Cristina da Silva Ana Paula Gutierrez Rafaela Carvalho de Oliveira Sérgio Guardiano Lima Simone Soares Haas Carminatti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>220</b>
ARQUÉTIPO PARA USO DO <i>FACEBOOK</i> COMO AMBIENTE DE APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Mariana Rodrigues Lima Edilson Carlos Caritá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58619150422</b>	

**CAPÍTULO 23 ..... 229**

A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA  
A AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Giovana Cristiane Dorox

Daniele Saheb

**DOI 10.22533/at.ed.58619150423**

**CAPÍTULO 24 ..... 245**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL À LUZ DA DIMENSÃO  
PESSOAL PELA VIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Edna Liz Prigol

Elisângela Gonçalves Branco Gusi

**DOI 10.22533/at.ed.58619150424**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 259**

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL À LUZ DA DIMENSÃO PESSOAL PELA VIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

**Edna Liz Prigol**

Pontifícia Universidade Católica- Curitiba/PR

**Elisângela Gonçalves Branco Gusi**

Instituto Siel – Paraná - Curitiba/PR

**RESUMO:** Vivemos a era da tecnologia e da informação onde ocorre grandes transformações em todas as áreas, entretanto a educação parece caminhar mais lentamente e muitas vezes resistente às inovações necessárias no processo de ensino-aprendizagem. A problemática encontrada nesta pesquisa a partir deste contexto busca refletir sobre: a formação pessoal estruturada na psicomotricidade relacional permite instrumentalizar o docente a enfrentar os desafios da prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais? Objetivamente buscou apresentar reflexões da formação pessoal do professor, por meio da metodologia da psicomotricidade relacional, visando potencializar habilidades fundamentais para o exercício da docência com o uso das TDICs. A pesquisa de abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico e pesquisa documental, utilizando relatórios de cursos de formação docente pautada na metodologia da psicomotricidade relacional, ministradas pelas autoras. Como resultado identificou que os saberes docentes são construídos ao longo da vida pessoal e profissional e que

as experiências vividas e os conhecimentos reconstruídos possibilitam aos professores repensar sua prática pedagógica. A formação docente realizada por meio da psicomotricidade relacional possibilita uma reflexão pessoal que nutre o profissional dando maior abertura para a superação de fragilidades, maior flexibilidade nas ações e pensamentos, se tornam mais disponíveis ao outro, fortalecem parcerias e conseqüentemente mais abertura para as questões de inovação e criatividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação pessoal, psicomotricidade relacional, tecnologias digitais, saberes docentes.

**ABSTRACT:** We live in the era of technology and information where great transformations occur in all areas, however, education seems to move more slowly and often resistant to the innovations required in the teaching-learning process. The problem found in this research from this context seeks to reflect on: the structured personal formation in relational psychomotricity allows to instrumentalize the teacher to face the challenges of pedagogical practice with the use of digital technologies? Objectively, it sought to present reflections on the personal formation of the teacher, through the methodology of relational psychomotricity, aiming at potentializing fundamental skills for teaching with the use of TDICs. The research of

qualitative approach, bibliographic procedure and documentary research, using reports of teacher training courses based on the methodology of relational psychomotricity, taught by the authors. As a result, it was identified that teachers' knowledge is built through personal and professional life and that the lived experiences and reconstructed knowledge enable teachers to rethink their pedagogical practice. Teacher training through relational psychomotricity allows a personal reflection that nourishes the professional giving greater openness to overcome weaknesses, greater flexibility in actions and thoughts, become more available to the other, strengthen partnerships and consequently more openness to issues of innovation and creativity.

**KEYWORDS:** personal formation, relational psychomotricity, digital Technologies, teacher knowledge.

## 1 | INTRODUÇÃO

O processo de mundialização movimento proposto no final do século XX pela UNESCO buscou orientar a educação para o século XXI, assim, de acordo com o relatório de Delors (1999) foram propostos quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver que orientam para o desenvolvimento integral da pessoa para atuar como um cidadão responsável.

Nesta caminhada histórica desafiadora, a Terceira Revolução Industrial com os avanços tecnológicos na informática e nas redes informacionais, conseguiram alterações significativas na sociedade, porém na docência ainda permanece, em sua grande maioria, pautada em aulas que privilegiam a reprodução dos conteúdos de forma fragmentada, disciplinar e linear. Embora as tecnologias sejam avançadas seus usos na educação presencial ou online ainda definem um ensino de visão tradicionalista, pois muitas vezes, vemos o quadro e o giz serem apenas substituídos pelo computador, notebook, tablet, entre outros. Neste aspecto, cabe ressaltar a observação de Behrens (1996, p. 384).

Ao utilizar tecnologia, o professor pode oferecer uma ação pedagógica inovadora. Desta reflexão, aparece uma nova indagação: Será que ao utilizar recursos didáticos e, em especial, os recursos informatizados, o professor altera seu paradigma cartesiano de oferecer ensino aos alunos, ou troca o caderno e o quadro de giz pelo monitor do computador?

O professor para atuar neste século precisa compreender os novos desafios que lhes são impostos, perceber o colapso das velhas certezas, da docência obsoleta orientadas por linhas diretrizes individualistas, centralistas e transmissoras de verdades absolutas.

Hoje, necessitamos, principalmente na educação, de professores que tenham visão de que a docência precisa permitir o desenvolvimento do aluno para que ele possa aprender de forma significativa os conhecimentos “[...] científicos, técnico, tecnológicos,

de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 97).

Os avanços nas ciências e nas tecnologias não trouxeram grandes modificações substanciais às práticas de formação docente, em geral predominam ainda as dinâmicas de formação massificadas com teorias, metodologias conservadoras de conhecimentos fragmentados, lineares, prontos e acabados.

Existe a urgência de superação deste modelo de formação, de propostas que vão além de cursos, palestras, seminários, oficinas, mas de propostas “[...] compromissadas com as rupturas paradigmáticas, que atuam no sentido das mudanças, na contramão de processos hegemônicos de regulação” (SOUZA, 2012, p. 162), fomentar organização dos próprios professores em processos de autoformação para a “[...] construção de pessoas em sua globalidade; dotar-se de uma forma única, singular; construir sua própria identidade na multiplicidade de cenários sociais” (PAIVA COUCEIRO, *apud* VAILLANT e MARCELO GARCIA 2012, p. 33), possibilitando espaços que favoreçam a reflexão individual e coletiva, trocas e convivências, o exercício da autonomia, criatividade e criticidade.

Pensar a formação docente é construir caminhos além de propostas centradas na racionalidade técnica instrumental, é buscar recursos para mudar a ação docente para que corresponda às necessidades do contexto atual, deve englobar o desenvolvimento pessoal da formação. Partindo das contribuições de Zabalza (2004) deve-se falar em uma “formação formativa”, compreendendo como uma forma mais ampla e completa da formação, com foco nos procedimentos didáticos pedagógicos, englobando também o desenvolvimento pessoal, a apropriação de novos conhecimentos culturais, acadêmicos e profissionais, ampliação de habilidades procedimentais específicas e gerais, aumento da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros.

A formação deve comportar a troca, a reflexão, a superação, a mudança intermitente permitindo a ampliação das experiências, das novas metodologias de ensino e da inserção das tecnologias digitais no processo educativo. A formação neste sentido não pode ser conceituada como formar, modelar, homogeneizar, condicionar, adestrar, mas como processo que trabalhe o professor de forma integral, isto é o intelecto, as habilidades físicas, o afetivo, o emocional.

Nesta direção, fica claro que a finalidade da formação é possibilitar que o docente possa se desenvolver integralmente, como pessoa e profissional da educação, para ter condições de analisar, refletir e intervir sabiamente na sala de aula, evitando a racionalidade técnica e instrumental da educação. A formação compreendida na sua integralidade, vista como um processo contínuo que ocorre formal e informalmente, individual e coletivamente, natural ou estruturada, enfim de diversas maneiras com o objetivo de proporcionar ao docente informações indispensáveis para uma prática pedagógica que corresponda aos desafios da contemporaneidade, entre elas o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICs.

A formação de professores compactua pertinência a formação pessoal, que abrange a possibilidade de ampliação das perspectivas relacionais tão relevantes para o campo de aprendizagem. Muitos professores utilizam as tecnologias como ferramenta dita “inovadora”, mas se surpreendem com questões de caráter pessoal ao se depararem com situações pessoais frente as subjetividades encontradas na relação estabelecida com o objeto. A partir deste contexto determinou-se a seguinte problemática: a formação pessoal estruturada na psicomotricidade relacional permite instrumentalizar o docente a enfrentar os desafios da prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais? Objetivamente buscou apresentar reflexões da formação pessoal do professor, por meio da metodologia da psicomotricidade relacional, visando potencializar habilidades fundamentais para o exercício da docência com o uso das TDICs

## 2 | A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Quando pensamos sobre os saberes e saber fazer docentes na contemporaneidade, devemos considerar suas características, aqui foi dialogado com Tardif (1991, 2002), Gauthier (1998), Saviane (1996) e Pimenta (1999), autores clássicos que ainda são referências para compreender a multidimensionalidade e multirreferencialidade da construção dos saberes dos professores.

Muitos são os questionamentos feitos para entender sobre os saberes docentes, é necessário fazer uma tessitura com as teorias, refletir sobre os conceitos e teses, buscando entender os antagonismos e as complementariedades que existem para construir conhecimentos além dos limites alcançados um vez que o saber docente “[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.” (TARDIF, 2002, p. 11).

Os conhecimentos se constroem ao longo do percurso de vida pessoal e profissional, isto é, na diversidade de experiências vividas, na edificação de *know-how* de competências, nas diferentes maneiras que foram realizadas as formações seja a inicial ou a continuada, os contextos que este professor esteve envolvido seja nos âmbitos social, profissional e familiar. A formação de saberes é única e personalizada, estruturada progressivamente na relação do professor com seus saberes e entre seus saberes, pode ser considerado plural e heterogêneo, desta forma, a função do professor supera a de transmitir conhecimentos por meio da linearidade, racionalização, desvinculados do contexto no qual estão inseridos.

A prática pedagógica do professor é influenciada não somente pelos conhecimentos acadêmicos relacionados a sua área de atuação e as questões didáticos-pedagógicas, mas com saberes armazenados ao longo de sua vida que possibilita um saber e saber fazer também voltado para a intuição, emoção, afetividade, criatividade oportunizando

novos olhares para a sua docência.

Os saberes docentes emergem das experiências práticas e também das formações, como por exemplo os *saberes da formação profissional*, conhecimentos gerais e pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer) adquiridos ao longo da formação inicial e continuada. Os *saberes curriculares* adquiridos por meio do projeto político pedagógico da instituição de ensino que leciona e que contem a metodologia, os objetivos, conteúdo e processo avaliativo que precisam ser conhecidos pelos professores para serem trabalhados em sala de aula, necessitando entender que uma disciplina para ser trabalhada em sala de aula, precisa ser transformada em um programa, isto é, sua conversão dos saberes produzidos pela ciência num corpus que comporá o currículo escolar.

Os saberes *experenciais* adquiridos durante o exercício da docência, produzidos pelas interações com seus pares, com os alunos, na instituição de ensino. No dia-a-dia o professor enfrenta desafios como também propõem soluções, são auto regulações que ocorrem conforme necessidade. Conforme o professor vivência sua docência, faz reflexões, promove julgamentos individuais construindo, ao longo do tempo sua competência profissional. Os *saberes disciplinares* relacionados aos diferentes campos do conhecimento, produzido e disseminados ao longo da história da humanidade, adquiridos pelos professores durante sua formação, também pode ser compreendido como um *saber que se remete ao conhecimento do conteúdo de uma disciplina que precisa ser compreendido pelo professor, para que possa realizar a transposição didática dos saberes elaborados pelos pesquisadores e cientistas para os alunos* importante entender que “[...] não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (GAUTHIER, 1998, p. 30).

Um olhar mais atento para este saber, leva a pensar sobre a necessidade de superar a visão de que são aqueles relacionados apenas pelo domínio de conteúdos da área sobre a qual o professor irá atuar, “[...] conhecer significa estar consciente do poder de conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p.22).

Com base nessa conceituação entende-se que os professores têm a responsabilidade de mediar a informação para que os alunos convertam em conhecimento pertinente (MORIN, 2004) para que possam utilizá-los para se transformarem em cidadão do mundo aptos a enfrentar os desafios impostos pela sociedade. Neste saber é levantada a questão da humanização, para o encaminhamento da construção do processo civilizatório, preparando o aluno cientificamente, tecnicamente e socialmente, para que desenvolva habilidades e competências que possibilitem a articulação e a religação dos conhecimentos que precisam ser contextualizados e, neste sentido, entender que “[...] uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (MORIN, 2008, p. 24).

Sobre o *saber atitudinal* é identificado como pessoal, pois vem da identidade

do professor com relação as suas atitudes, seus valores e posturas que o docente assume diante de seu fazer pedagógico, “[...] mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemático” (SAVIANI, 1996, p. 148). O *saber crítico-contextual* refere-se a compreensão do docente nas questões da sociedade, relacionadas ao passado, presente e futuro e suas implicações, tendências e transformações para que possa no seu trabalho educativo colaborar para o desenvolvimento do aluno “[...] para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora” (SAVIANI, 1996, p.149).

O saber pedagógico se constrói na prática docente, um saber-fazer refletido e articulado, ou seja, é estruturado a partir da pluralidade de saberes da experiência, saberes teóricos (conhecimentos) e saberes didático-pedagógicos, construído a partir do exercício da docência. Este saber na contemporaneidade incita para a superação da ação didática de transmissão para um movimento de co-criação, colaboração, interação, inovação no processo de ensino aprendizagem com a utilização das TDICs. Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes docentes relacionados ao domínio tecnológico para que na prática pedagógica o professor possa ir além do uso das tecnologias como recurso, mas para promover experiências que possibilite ao aluno construir seus conhecimentos, estimular a criatividade, a comunicação e a interação.

### 3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL

A contemporaneidade requer um profissional da educação, com competências além da científica, pedagógica e didática, mas um professor que tenha uma prática pedagógica que possa enfrentar e se adaptar aos novos problemas, conviver com as alterações, incertezas, transitoriedade dos conhecimentos e com as situações ambíguas e conflituosas, para isso a necessidade de continuar pensando sobre a formação do docente voltada também para os saberes das TDICs.

Na tessitura do conceito da palavra *formação*, identifica como um processo para a aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2002), mas também como um caminho que acontece ao longo da carreira profissional incluindo desenvolvimento formal e questões de participação na instituição de ensino (IMBERNÓN, 2002). Carlos Marcelo (1999) posiciona-se como processo de formação inicial e ou continuada na qual o professor irá adquirir ou construir novos conhecimentos que lhe permitirão melhorar a qualidade da educação. Em comum, estes autores falam sobre formação como desenvolvimento do docente de forma profissional para atuação em sala de aula que se constrói ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Para falar em formação docente continuada é preciso reconhecer que existem muitas terminologias que se refere a este movimento de construir conhecimentos após a formação inicial. Existe uma lacuna com relação ao significado de alguns

termos (GATTI, 2016) como reciclagem, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, dentre outras.

Na atualidade identifica-se que a formação precisa ir além das atualizações científicas, didáticas e psicopedagógicas, na busca de certificações ou participação em cursos de instituições superiores. Entre o ideal e o real a formação continuada quando realizada por meio de cursos, congressos, seminários, oficinas, entre outras formas, prevalece a transmissão de informações (GATTI, 2016), e que muitas vezes, os temas e os conteúdos propostos geralmente se distanciam das reais necessidades formativas dos docentes, pois são desenhados dentro de uma lógica clássica da educação, prevalecendo o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, entendendo que “[...] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p.36).

Fazendo uma retrospectiva histórica, identificamos que a abordagem Tecnicista, procedente da corrente positivista fundamentada pela psicologia behaviorista, aparece no Brasil com ênfase nos anos setenta, influenciando a educação para que assumisse a incumbência de modeladora do comportamento humano utilizando os treinamentos para garantir a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para a racionalidade, a objetividade e a separatividade. A pedagogia tecnicista alicerçada na racionalidade, na eficácia e na produtividade, reestruturou a educação no passado tornando-a mais objetiva e operacional, enfatizando a utilização da tecnologia educacional no ensino como instrumento para o atendimento destes princípios.

As grandes mudanças e transformações nas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, na internacionalização da economia mundial, o salto qualitativo ocorrido no aperfeiçoamento de novas tecnologias da informação e da comunicação, a difusão da internet possibilitou um mundo mais conectado e menos isolado uma maior comunicação entre os homens gerando mais informação, conseqüentemente novas formas de ver, analisar e proceder. O crescimento que vem sendo potencializado com desenvolvimento científico e tecnológico tem proporcionado alterações em muitas áreas, dentre elas a educação, nesta o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, aumenta a probabilidade de flexibilidade no espaço temporal do processo de ensino aprendizagem (PRIGOL, 2013).

A descrição deste cenário permite o questionamento sobre a formação para uma docência que corresponda às necessidades da contemporaneidade, a prática pedagógica precisa superar a “[...] concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico [...] que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora” (IMBERNÓN, 2010, p.7).

Para Imbernón (2009), a formação continuada dos professores supõe uma prática que pode ajudar a desvelar, estruturar, fundamentar e revisitar teorias que possibilite a

reflexão sobre sua própria prática, fomentando, assim, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para romper com o conservadorismo do ensino pautado na visão que o docente transmite o conhecimento e ensina ao aluno, neste sentido é necessário que a formação docente instrumentalize o professor para que possa inovar na sua docência, consiga ser criativo, articulador e parceiro de seu aluno na produção do conhecimento utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação a favor do aprender a aprender, e romper com o pensamento de que precisa agradar “[...] os estudantes e simplificar a apresentação das aulas. Por isso, muitos professores tendem a adotar esses recursos não tanto por motivos de ordem didática, mas para tornar suas aulas mais simples e atraentes” (GIL, 2011, p. 223).

A mais de vinte anos atrás Kenski (1997, p. 68) já falava sobre o uso das TICs, da seguinte forma:

Uma terceira possibilidade exclui inclusive a ação direta do professor. Neste caso, o aluno assume o papel de “pesquisador” e interagem com o conhecimento através dos mais diferenciados recursos multimidiáticos. O aluno aprende “por descoberta” e ao professor cabe um encontro final com o aluno, para “ordenar” os conhecimentos apreendidos nos outros espaços do saber. A quarta e última modalidade de ensino apresenta professores e alunos como “colaboradores”, utilizando os recursos multimidiáticos em conjunto, para realizarem buscas e trocas de informações, criando um novo espaço de ensino — aprendizagem em que ambos aprendem.

Na década de 90 já se falava que o docente e aluno deveriam aprender a aprender juntos de forma dinâmica, criativa, participativa tendo como pano de fundo o diálogo, a pesquisa como forma para a edificação do conhecimento por meio de uma aprendizagem colaborativa, para isso a necessidade do docente familiarizar-se com as novas tecnologias educacionais da época, identificando a forma mais adequada para o uso de acordo com seus objetivos, respeitando as necessidades e possibilidades dos alunos, o tempo e recursos disponíveis. Entender que nesta abordagem não é dispensada a aula expositiva dialogada mas a compreensão das possibilidades de uso das tecnologias e o redimensionamento do espaço e do tempo de sala de aula.

Muito é exigido do professor, este deve acompanhar a evolução tecnológica para realinhar à docência, possibilitando a aprendizagem dos conteúdos pelo aluno de modo a “[...] formar para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo” (BEHRENS, 2008, p. 72). Portanto, as TDICs são vistas como ferramentas que orientam e possibilitem ao professor atuar pedagogicamente com responsabilidade planetária.

A era digital possibilita o uso de novos recursos tecnológicos na prática pedagógica permitindo o ensino dos conteúdos de diversas formas e induzindo novos comportamentos de aprendizagem, impondo novos ritmos na ensinagem, levando o

professor a se atualizar permanentemente e se adaptar as inovações tecnológicas. O tempo e espaço na docência também podem ser reestruturados oportunizando novas condições de estudar, de ensinar, de registrar, de pesquisar, de interagir e de socializar os conhecimentos.

A formação docente para o uso das tecnologias é uma necessidade uma vez que os alunos que frequentam a escola e a universidade nasceram na era digital, num mundo conectado e informatizado. Ser professor hoje, implica em acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e de seu uso na prática pedagógica. Muitas são as inquietações do docente, uma vez que o processo de ensino aprendizagem milenar do transmitir, do copiar, do reproduzir é um modelo que prevalece em sala de aula.

Hoje se faz imperativo uma prática pedagógica que possibilite o diálogo, a troca, a interação, a pesquisa, a construção do conhecimento, a colaboração, a criação, a inovação, a utilização de comunidades de aprendizagem e de recursos educacionais abertos-REA, entre outras atitudes e práticas, para isso se faz necessário investir nos principais agentes de mudança: os professores.

A resistência da integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem volta-se para a inadequada ou limitada formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Quando os professores rompem a barreira de conhecimentos sobre a tecnologia e superam suas dificuldades pessoais relacionadas ao uso das TDCIs na sua prática pedagógica, identificam que não são apenas recursos que possibilitam diferentes experiências de aprendizagem para os alunos, mas também é um meio de comunicação e colaboração entre seus pares que possibilita o próprio desenvolvimento profissional.

#### **4 | PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

A Psicomotricidade Relacional é uma vertente da psicomotricidade que se propõe a desenvolver os aspectos motores e relacionais a partir do brincar espontâneo e simbólico. Surgiu a partir da década de 60/70 na França, após a influência de estudo de Henri Wallon, à psicomotricidade. Buscou-se superar o modelo cartesiano de atendimento às crianças e agregar uma visão à totalidade do indivíduo. Esse modelo repercutiu na superação da reeducação física e agregou-se um novo olhar à expressão corporal, os sentimentos, as sensações e a comunicação do que não é dito verbalmente, mas corporalmente.

Em terras francesas muitos seguidores de Wallon potencializaram suas pesquisas, agregaram ao corpo a expressão das emoções, as reações e apropriações a partir do fazer e ser. Exemplo disso, são as pesquisas de João dos Santos (2007) em hospitais e centros de atendimento, trazendo uma nova visão sobre as relações estabelecidas com seus clientes.

Agregando novo formato metodológico às terapias, André Lapierre e Bernard

Aucouturier (2004) investiram num trabalho de aceitação incondicional do brincar, do corpo e da relação. Evolutivamente o trabalho foi ampliando o foco e agregando um formato próprio. Reconhecido por André Lapierre e outros que levaram a base psicanalítica para justificar as decodificações acondicionadas nos atendimentos.

Neste tempo, a ânsia por formações que ancorassem os conhecimentos e trouxessem melhora no estado relacional e situações de aprendizagem, fazia eco entre os profissionais. A busca por essas formações contou com um campo de descoberta e apropriação de necessidades intrínsecas ao processo formativo, ou seja, desenvolvia o campo pessoal, tão relevante a apropriação profissional. A formação pessoal, aos poucos, vai se delineando com os profissionais envolvidos na busca por um entendimento mais aprofundado sobre as necessidades subjetivas que as relações na escola exigem.

Dentro deste tempo, inúmeras pesquisas se ancoraram as necessidades do professor em compor a sua formação os aspectos emocionais. A prática psicomotora relacional oferece um tempo e um espaço para expressão e reflexão sobre as relações que estabelece consigo e com o outro. Essa prática trouxe benefícios na ampliação da capacidade de escuta, melhora no relacionamento interpessoal, fortalecimento da flexibilização e escuta, entre outros aspectos fundamentais para o exercício da docência.

O trabalho psicomotor relacional, teve avanço no campo de atendimento a adultos. Nas formações de professores, a formação pessoal ganhou espaço e agregou habilidades que até então, eram pouco exploradas, visto uma escola tradicionalista preocupada em somente depositar o conteúdo.

A prática psicomotora relacional ancorada a formação de professores, não é uma terapia, mas a continuidade e assiduidade do trabalho, agrega a superação de fases que aos poucos são superadas por aqueles que participam.

André Lapierre (2005), definiu fases e progressões das práticas. Essas fases, segundo o autor, são as mesmas para adultos e crianças, que vivenciam de forma inconsciente. O adulto é conduzido a mesma rotina no brincar que as crianças e, segundo o autor, resgata suas construções mais arcaicas. Lapierre e Lapierre (2005) na obra intitulada *O Adulto Diante da Criança de 0 aos 3 anos* delimita as características pertinentes a cada fase e progressão. *A primeira fase é a Inibição*, se refere aquele indivíduo iniciante, o primeiro ou os primeiros contatos. Nesta fase é comum o sentimento de vergonha, a busca pelos espaços próximos a parede ou cantos da sala. Algumas pessoas não querem retirar os sapatos, que é regra inicial. É uma fase que pode ou não ser vivenciada, vai depender da conduta pessoal de cada um. Aos poucos, a medida que a pessoa vai aprimorando sua confiança no grupo, ou no psicomotricista, essa fase vai perdendo espaço e sendo invadida pela próxima fase.

*A segunda fase é a agressividade*, que não se refere a violência, mas a expressão de um sentimento mais enérgico. Engloba a provocação sem sentido, viver pelo prazer.

É um momento de explorar o espaço, criar possibilidades motoras e contato com o corpo desculpabilizado. É um corpo que age, prende, provoca, interfere, pula, se expressa, protege, investe e, principalmente, existe. Essa fase promove o reconhecimento de si, eleva a autoestima, impulsiona o indivíduo a ousar mais e regular seu corpo frente suas emoções.

*A terceira fase chama-se dominação*, ela se dá a partir do desejo de manipular, prender, conduzir o outro da sua forma. Essa fase expressa a condução simbólica de prender, dominar ou domesticar o outro. Ocorre o fortalecimento de um estado de credibilidade a si mesmo, seu poder, as situações que, de maneira inconsciente, deseja dominar, controlar ou manipular.

*A quarta fase é a regressão ou fusionalidade*. Nem todos passam por essa fase, mas as pessoas que se permitem vivenciá-la, encontram uma possibilidade de contatar com situações de contenção e aprofundamento afetivo, entram em um estado de tranquilidade corporal e emocional

*A quinta fase se chama agressividade simbólica*. É a retomada da agressividade, mas com uma conduta simbólica e planejada. Nesta fase a provocação pode ocorrer, mas tem um sentido, pode estar vinculada a uma parceria. Ocorre a organização tônica, onde as ações motoras têm “força emocional”, o indivíduo é capaz de colocar a energia e controlar.

*A sexta fase é o jogo e independência*, ao chegar nesta fase os indivíduos possuem grande autonomia e criatividade. O brincar espontâneo e significativo trazem construções e papéis que se ampliam a partir da criatividade e interesse do grupo. As situações são ligadas aos desejos, medos, fantasias, que cada participante traz. O brincar passa a exibir suas demandas latentes e aos poucos, cada um ao seu tempo, vai regulando e aliando tais demandas.

Essas fases e progressões possuem o ritmo próprio de cada um, respeitar esse ritmo é respeitar cada indivíduo. A superação de cada fase se dá em cada conteúdo. A sequência pode ser vivenciada da mesma forma que o autor sugere ou não, depende das demandas de cada indivíduo. Há casos de permanência persistente em alguma fase, o que transparece as demandas pessoais de cada indivíduo.

A prática psicomotora relacional, é organizada por uma rotina e explora, nos encontros, alguns materiais como: bolas, aros, bastões, cordas, tecidos, jornais, caixas de papelão, paraquedas lúdicos e tijolos lúdicos. A rotina é iniciada pela retirada dos sapatos, que tem como objetivo marcar a disponibilidade para o trabalho a ser realizado. É um tempo de se organizar para uma disponibilidade maior, nas relações e no que está sendo vivenciado. Após a retirada dos sapatos, todos sentam em roda, para alinhar as regras e os objetivos do encontro. Na roda inicial, ocorre a verbalização de situações que desejam compartilhar com o grupo ou desabafos necessários.

Findada a roda inicial, todos são conduzidos ao brincar espontâneo, é um espaço onde cada um traz um pouco de seu desejo, suas necessidades, ambivalências para expor e explorar pela via simbólica. Esse é um momento de aprimoramento relacional,

muitas vezes inconsciente, onde os indivíduos tocam e são tocados pelas ações que se constroem neste brincar. Para os docentes participantes o momento de brincar se torna um espaço de liberdade, seus sentimentos e desejos são acolhidos e aos poucos organizados de forma consciente. Explorar o brincar potencializa a escuta de si, momento que direciona a reflexão de suas próprias ações. Durante o brincar acessam situações que os levam refletir sobre as relações e habilidades pessoais que necessitam dispor em suas práticas docentes.

O momento de grande reflexão se dá no relaxamento. Após o brincar, todos são convidados a encontrar um espaço para relaxar, é o tempo de reelaborar sobre o que foi vivenciado. Passado o tempo de relaxamento, todos são convidados a comporem a roda final. Este é um espaço de verbalizar o que vivenciou, sentiu, tocou, relacionando sentimentos e reflexões. Ainda na roda final cada docente faz seu registro, contando sobre suas impressões e reflexões. Passado o encontro vivencial, os docentes se reúnem, desta vez, a reflexão é coletiva e o objetivo é encontrar um consenso sobre aspectos pertinentes ao bom desenvolvimento das práticas docentes.

A prática psicomotora relacional, possibilita o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao docente em sua formação pessoal. O aluno que está à distância, apresenta demandas que um docente disponível e flexível pode compreender. A criatividade em superar as necessidades e a compreensão sobre o vínculo e sua relevância, também apresentam ganhos a partir desses espaços. A formação pessoal alivia o estresse, ajusta habilidades, amplia a criatividade, a disponibilidade, o respeito ao outro, o ajuste dos limites, entre outros elementos fundamentais que fortalecem o docente em sua prática diária.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

A formação do docente exige características peculiares às demandas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem. O acesso ao conteúdo de maneira rápida e ampla, faz com que os alunos criem certa autonomia, entretanto, o papel do docente se posiciona e integra características que emergem desafios e reflexões relevantes ao desenvolvimento da aprendizagem, sem cessar a autonomia, a criatividade e a liberdade.

A apropriação de novos instrumentos e a conexão que se forma com alunos a partir do uso de TDICs, ancora novas habilidades, as quais são pertinentes a busca de reflexões pelo docente no campo da formação pessoal. A prática psicomotora relacional, oferece recursos vivenciais e reflexivos com possibilidades de ampliar o repertório e as demandas de si e do outro, revendo situações de oposição, distanciamento, acolhimento e reconhecimento, insere maior flexibilidade nas ações e engajamentos do dia-a-dia, desperta a criatividade e possibilita referência ao desejo de inovar.

A formação pessoal se torna necessária para dispor e organizar possibilidades para

o docente refletir sobre suas próprias demandas, as quais poderá articular e aprimorar seu fazer docente. O ambiente proporcionado com a prática psicomotora relacional abre campo para organizar as manifestações dificultosas de maneira consciente e inconsciente e reflete diretamente na suavidade e conexão do aprimoramento pedagógico.

Esta pesquisa aponta os caminhos para o engajamento das ações dos docentes frente as próprias demandas repercutidas na prática e sua evolução. Revela as possibilidades de agregar situações reflexivas, de manifestação subjetiva, que alteram práticas já estabelecidas em inovações e evoluções pertinentes as demandas atuais do exercício da docência.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v.1, n.2, p. 161-171, 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. SP: Atlas, 2011.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco. **Psicomotricidade relacional: um método para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor**. Orientadora: Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 8 ed. São Paulo Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. In: Revista Brasileira de Educação no. 7. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação. Jan-abr., 1997. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08\\_07\\_VANI\\_MOREIRA\\_KENSKI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf) , acessado em 26/08/2012.

LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B. **A Simbologia do Movimento Psicomotricidade e Educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

LAPIERRE, Andre; **Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação**. 2.ed. Curitiba PR: UFPR, 2010.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne: **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade**. Curitiba, PR: UFPR, 2005.

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

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. SP: Cortez, 2005 (Coleção Docência Universitária).

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

PRIGOL, E.L. **Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018.

SANTOS, J. dos. **A Casa da Praia: O psicanalista na escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JÚNIOR, C. A. (org) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. SP: Editora Unesp, 1996.

SOUZA, R.C.C.R. **Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem**. In: SOUZA, R.C.C.R. MAGALHAES, S.M.O. (org.) **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**, Goiânia: Ed da Puc Goiás, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. RJ: PUC, 1991.

VAILLANT, D. CARLOS MARCELO, G. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem**. PR, Ctba: Editora UTFPR, 2012.

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

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Andreza Regina Lopes da Silva** - Doutora e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação a Distância e em Auditoria Empresarial. Graduada em Administração e Pedagogia. Profissional & Self Coaching. Experiência há mais de 15 anos na área de Educação com ênfase em Educação a Distância, mídia do conhecimento, ensino -aprendizagem e desenvolvimento de competências. Das diferentes atividades desenvolvidas destaca-se uma atuação por resultado, como: coach e mentora acadêmica, professora, palestrante, pesquisadora, avaliadora de artigos e projetos, designer educacional e consultora EaD. Como consultora atuou com projetos de segmento público e privado a partir de diferentes parcerias, como: IESDE, UFSC; CEDERJ; Cerfead/IFSC; IMAP e Delinea Tecnologia Educacional. Autora de livros e artigos científicos. Avaliadora de artigos científicos e projetos pelo MINC. Fundadora do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico Andreza Lopes (IPDAAL).

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-258-6



9 788572 472586