

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15	155
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Débora Cristina Fonseca Priscila Carla Cardoso Thaís de Melo Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.44119191215	
CAPÍTULO 16	179
MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA TEOLOGIA DA VIDA	
Adma Cristhina Salles de Oliveira Luiz Augusto Passos	
DOI 10.22533/at.ed.44119191216	
CAPÍTULO 17	193
O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS	
Ivone Goulart Lopes Alois Andrade de Oliveira Hildebrando Neto Pinheiro Devanir Aparecido dos Santos Miriam Alves dos Santos Walter Claudino da Silva Junior Priscila Alves Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191217	
CAPÍTULO 18	204
O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL DESCRITIVO	
Ana Dallagassa Rossetin	
DOI 10.22533/at.ed.44119191218	
CAPÍTULO 19	206
PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	
Cibele Maria Lima Rodrigues Gilvaneide Ferreira de Oliveira Ruttany de Souza Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191219	
CAPÍTULO 20	222
O ENSINO DE CIENCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA ÁGUA	
Flávia Regina Brizolla Borges Rosana Miranda de Oliveira Taboga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191220	

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá

Maringá – Paraná

RESUMO: O presente trabalho apresenta parcialmente dados de pesquisa realizada em estágio pós doutoral de autoria da primeira autora, supervisionado pela segunda. Objetivou, entre os diversos objetivos propostos na pesquisa completa, investigar o uso didático das tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação em uma escola do campo, propondo a compreensão destas tecnologias enquanto campo do conhecimento, cujo espaço é teorizado pelos estudos culturais; identificar, inventariar e analisar o uso didático das citadas tecnologias nos processos de ensino nessa escola do campo; dialogar sobre e compreender o uso dessas tecnologias contemporâneas enquanto instrumentos e/ou estratégias de ensino na escola do campo, como geradoras de um espaço de conhecimento configurado pelos estudos culturais e dimensionado pela “modernidade líquida” (conceituada por Bauman, 1999); enfocar essa “modernidade líquida” e a “vida líquida moderna”, discorrendo sobre elas em seu caráter de instrumentos inalienáveis

e indispensáveis da contemporaneidade. A investigação foi realizada, tendo como meio de coleta de dados, a realização de Oficinas de Extensão, como aprendizagem em serviço, com professores que atuam em uma escola do campo situada no interior do município de Medianeira, Paraná, durante o ano de 2016, a partir de sua concordância e a passagem do projeto pelo Comitê de Ética da UTFPR, com o respaldo técnico da UEM. Os/as professores/as sujeitos, dado que atuam num espaço e num tempo marcados pela efemeridade, externaram inquietações que os instigam à busca por alternativas às práticas pedagógicas que ora trazem para o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Sociais. Escola do Campo. Pesquisa-ação. Práticas docentes.

FIELD TEACHER, SELF-PERCEPTION AND TEACHING PRACTICES WITH SOCIAL NETWORKS

ABSTRACT: The present work presents partially data of research realized in postdoctoral stage of authorship of the first author, supervised by the second one. The objective of this study was to investigate the didactic use of contemporary information and communication technologies in a rural school, proposing the understanding of these technologies as a field of knowledge, whose space is theorized by cultural studies;

Identify, inventory and analyze the didactic use of these technologies in the teaching processes in this rural school; To discuss and understand the use of these contemporary technologies as tools and / or teaching strategies in the rural school, as generators of a knowledge space configured by cultural studies and dimensioned by "liquid modernity" (conceptualized by Bauman, 1999); To focus on this "liquid modernity" and "modern liquid life", discussing them as inalienable and indispensable instruments of contemporaneity. The research was carried out, with the purpose of data collection, the realization of Extension Workshops, as apprenticeship in service, with teachers who work in a rural school located in the interior of the municipality of Medianeira, Paraná, during the year 2016, From its agreement and the passage of the project by the UTFPR Ethics Committee, with the technical support of the UEM. Subject teachers, since they act in a space and in a time marked by the ephemerality, expressed worries that instigate them to the search for alternatives to the pedagogical practices that now bring to the school routine.

KEYWORDS: Social Networks. School of the Field. Action research. Teaching practices.

1 | INTRODUÇÃO

Ao apontar para a escola de campo como locus desta pesquisa, propõe-se a discussão da práxis das tecnologias da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, usos que ganham novas nuances. Isto significa dizer que o/a aluno/a da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Ora, na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias pelos atores presentes na escola do campo, porque se entende que a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade a outra no campo e, na contemporaneidade, com acesso irrestrito às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e ao mesmo nível de recepção.

Ainda que contemporaneamente, usar redes sociais no ambiente escolar e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da educação básica, ainda pode ser considerada atitude não-canônica. Mesmo com a modernidade líquida tão presente na sociedade contemporânea, sob os mais diversos aspectos, de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos, apresentando-se ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais como os blogs em seu potencial pedagógico de substituir o livro didático; como as redes sociais, com seu amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento.

A opção metodológica foi a pesquisa-ação, proposta que tem em Richardson (2010, p.68), a premissa de que fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária.

Nicodem (2013) aponta na respectiva pesquisa de doutorado algo na mesma rota que Richardson (2010) sobre a pesquisa-ação, para quem isso pode ser um bom

ponto de partida para este tipo de pesquisa, uma vez que, como o próprio nome dá indícios, a pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa).

Diante disto, o objeto desta pesquisa não poderia usufruir de escolha metodológica mais adequada, dada sua eficácia, envolvimento e, efetivamente, ação.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação são realidade em todos os locais. A sala de aula é o locus por excelência no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente.

2 | APRENDIZADO DOCENTE, REDES SOCIAIS E MODERNIDADE LÍQUIDA

Protagoniza-se uma contemporaneidade povoada por fenômenos velozes nunca dantes vivenciados. As civilizações que nos antecederam tiveram tempo de degustar, deglutir e assimilar os fenômenos de seu tempo, de sua época e de sua cultura (ou de suas culturas) em movimentos lentos o suficiente para lhes permitir sentir saudades, repetir ações nos mesmos moldes e exemplificar às gerações seguintes o sucesso das ações do tempo em que as gerações mais antigas viviam. Não se rompiam fronteiras, nem barreiras com tamanha facilidade com que se o faz na contemporaneidade. Sob este aspecto, considera-se que

As pressões voltadas à perfuração e à quebra de fronteiras, comumente chamadas de “globalização”, fizeram seu trabalho; com poucas exceções, que estão desaparecendo rapidamente. Todas as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. Junte os dois tipos de “abertura” – a intelectual e a material – e verá por que toda injúria, privação relativa ou indolência planejada em qualquer lugar é coroada pelo insulto da injustiça: o sentimento de que o mal foi feito, um mal que exige ser reparado, mas que, em primeiro lugar, obriga as vítimas a vingarem seus infortúnios... (BAUMANN, 2007, p.12)

Sob a égide da imersão do mundo contemporâneo nas culturas – sim, “culturas” no plural – e no momento em que os estudos apontam para a escola do campo que se constituiu no *locus* da pesquisa da qual elegemos os dados da primeira questão para análise e discussão, os diálogos sobre a práxis das tecnologias da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, ganham novas nuances. Isto significa dizer que o/a aluno/a da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Ora, na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias pelos atores presentes na escola do campo, porque se entende que a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade a outra no campo e, na contemporaneidade, com acesso irrestrito às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e ao mesmo nível de recepção.

Sob este aspecto, as tecnologias já posicionadas entre os artefatos culturais

da contemporaneidade, funcionam como objetos mediadores entre ensino e aprendizagem.

Significa que se está imerso na ausência de fronteiras e, portanto, rompe-se o antigo paradigma que focalizava uma “elite cultural”. A contemporaneidade estabelece uma quebra da “hierarquia cultural” ou mesmo a eliminação desta nos moldes como era concebida sob o foco dos antigos signos. Desta forma, concebe-se estes antigos signos como

frequência regular a óperas e concertos; entusiasmo, em qualquer momento dado, por aquilo que é visto como “grande arte”; hábito de torcer o nariz para “tudo que é comum, como uma canção popular ou um programa de TV voltado para o grande público”. Isto não significa que não se possam encontrar pessoas consideradas (até por elas mesmas) integrantes da elite cultural, amantes da verdadeira arte, mais informadas que seus pares nem tão incultos assim quanto ao significado de cultura, quanto àquilo em que ela consiste (...) no que é desejável ou indesejável – para um homem ou mulher de cultura. (BAUMANN, 2013, p.7)

Os novos percursos de produção de sentido para cultura e os novos conceitos que a desconstruem e reconstruem, perpassando-se da vida e da modernidade líquidas, invadem a escola, ainda *locus* por excelência, do saber sistematizado, trazendo para dentro dos fazeres e saberes educacionais as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação enquanto objetos da cultura.

Assim sendo, redes sociais, objeto desta investigação que ora se apresenta e sobre as quais se dialoga, utilizadas como estratégias de ensino no interior dos procedimentos didáticos da escola do campo, podem ser, por si sós, considerados símbolos dessa contemporaneidade que ora se estende como uma densa nuvem sobre as sociedades como um todo – em maior ou menor grau – de forma benéfica ou até nefasta, em certos aspectos, como por exemplo àqueles que dizem respeito à privacidade (ou à falta dela) em alguns contextos.

A despeito da lentidão com que os fenômenos eram vivenciados nas civilizações que nos antecederam, a civilização contemporânea vive fenômenos culturais que aparecem e se diluem, se liquefazem com uma velocidade sem precedentes, com uma fluidez até certo ponto assustadora. E esse fantasma da velocidade – uma vez transposto para o interior da escola – se constitui num fenômeno assustador, angustiante também, uma vez que muitos professores e professoras menos avisados ou aos quais não foi dado o tempo necessário para incorporar, paradoxalmente, a velocidade imposta pela globalização, entram mesmo em pânico e no temor de “não dar conta” disto ou daquilo, de não vencer conteúdos, de não ser tão competente quanto o momento o exige, de não preparar adequadamente seu aluno para as exigências contemporâneas.

Em não raros casos, este conjunto de temores leva professores e professoras a psiquiatras e psicólogos – profissionais tão desavisados quanto o/a professor/a sobre as síndromes contemporâneas, tão despreparados quanto. O que dirão eles

aos primeiros. Dar-lhes-ão pílulas que diminuem a loucura e a ansiedade? Sim, mas elas – a loucura e a ansiedade – não são internas ao ser humano. Fazem parte dos fenômenos externos que montam e desmontam paradigmas numa velocidade assustadora e, com essa mesma velocidade, colocam os seres humanos numa mimesis que até eles próprios desconhecem viver.

O “grau de abertura” da sociedade aberta ganhou um novo brilho, jamais imaginado por Karl Popper,, que cunhou o termo. Tal como antes, o termo se refere a uma sociedade que admite francamente sua própria incompletude, e portanto é ansiosa em atender suas próprias possibilidades ainda não-intuídas, muito menos exploradas. Mas significa, além disso, uma sociedade impotente, como nunc antes, em decidir o próprio curso com algum grau de certeza e em proteger o itinerário escolhido, uma vez selecionado. (BAUMANN, 2007, p.13)

Posta, ainda que de forma velada, a presença da ansiedade na escola e na civilização da contemporaneidade, cabe abordar as redes visíveis e invisíveis que compõem o cotidiano dessa instituição. Ainda que contemporaneamente, usar Internet – blogs e redes sociais – no ambiente educacional e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da educação básica, ainda pode ser considerada atitude não-canônica, tamanha a falta de tempo que as pessoas tiveram de internalizá-la e incorporá-la em suas ações didáticas.

Apesar da pós-modernidade ter-se “abancado” na sociedade contemporânea, sob os mais diversos aspectos, de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos – especialmente pela velocidade sobre a qual discorreremos até o momento. Por estes aspectos, apresenta-se ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais como os blogs, por exemplo, em seu potencial pedagógico poderiam substituir o livro didático; como as redes sociais, com seu amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento, podem agregar-se às ações e relações que permeiam a sala de aula e “brincam” de entrar e sair da escola, entrar e sair do campo, entrar e sair da cidade. Já não há fronteiras. E se aparecem, são tão tênues que sequer são percebidas.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação são realidade em todos os locais. A sala de aula é o *locus* por excelência no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente. Aborda-se a inclusão digital, mas é preciso identificar a qual inclusão digital se faz referência. Entende-se essa inclusão não puramente pelo acesso, mas por quais caminhos ela chega e o que o conhecimento que vem por meio dela proporciona ao aluno.

“A cultura primeira do aluno é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive” (GADOTTI, 2005, p.23). O papel da escola, à luz deste contexto, seria fazer com que alunos – quer sejam crianças, jovens ou adultos – pudessem passar dessa cultura primeira à cultura elaborada. Sob este aspecto, este

processo se constitui dialético, no qual uma não exclui a outra e sim, uma propicia a agregação de elementos à outra. Este movimento lhe concede completude.

Ao se focalizar a escola do campo que ora se constitui no *locus* que acolhe a presente discussão, a reflexão da práxis das mídias tecnológicas da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, ganha ainda novas nuances. Isto significa que o aluno da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias para a escola do campo, porque a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade e a outra no campo, com acesso às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e níveis parecidos de recepção.

3 | PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS DADOS, A ANÁLISE E A DISCUSSÃO

A opção metodológica foi pela pesquisa-ação, proposta que tem em Richardson (2010, p.68), a premissa de que

fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: - que se possa reivindicar que a metodologia utilizada esta adequada à situação, e – que se possa garantir de certa forma um acréscimo no conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

A pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa). A consideração dessas duas dimensões, conforme o autor, conduzem a importantes contribuições para a elaboração do traçado da pesquisa. Diante disto, as possibilidades de uso são significativas, servindo desde para um/a professor/a e uma instituição pequena e em uma região retirada de centros urbanos, até para a geração de estudos sofisticados, de alterações organizacionais com uma grande equipe de pesquisadores, financiada por organizações fomentadoras em larga escala. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se um questionário complexo, cuja sétima questão foi transformada na Tabela 1, na terceira seção deste trabalho.

Nessa perspectiva, as redes sociais e os blogs se liquefazem junto aos padrões de dependência e interação, tornando-se mais maleáveis até o ponto em que se percebe que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar a liquidez fluida dos objetos da atualidade, mais nitidamente aqueles que fazem e desfazem a informação que, de presente, se transforma em passado com uma rapidez sem precedentes. Dá forma didática às redes sociais transportando-as para as salas de aula e, chama a atenção para os blogs como artefatos mais elaborados para as rotinas didáticas para o ensino de conteúdos curriculares que compõem as mais diversas disciplinas. São sólidos e líquidos ao mesmo tempo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões que averbam ao contexto a Modernidade Líquida e seus fenômenos têm lugar nestas discussões. Como anunciado na sessão anterior, para a construção deste trabalho, usaram-se os dados registrados pela questão 7 do questionário aplicado.

4.1 Percepção docente sobre o docente da atualidade

A questão se vale do seguinte enunciado: “Como você percebe o docente da atualidade?” A Tabela 1 apresenta os dados que são analisados na sequência.

Alternativa	Quantificação ¹					
	0	1	2	3	4	5
a) É sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem.			1	3	8	7
b) É sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções.				2	9	8
c) É mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos.				2	9	8
d) Exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros.				1	7	11
e) Se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano.				3	7	9
f) É sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.				1	8	10

Fonte: Dados colhidos por NICODEM, M. Fatima M., 2016.

Tabela 1 - Respostas dos Professores/as à alternativas das Questões nº 07

¹ **Legenda:** 0 = Nada representativo/a; 1 = Levemente representativo/a; 2 = Baixa representatividade; 3 = Regular representatividade; 4 = Representativo/a; 5 = Muito representativo. Fonte: Questionário elaborado por NICODEM (2016).

Apresentada a tabela com a quantificação das respostas dadas à questão, passa-se à análise:

Para a alternativa “a” – é sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem, dos 19 professores/as participantes da pesquisa, 07 (37%) acredita que as mídias e tecnologias são levemente representativas quanto à sua imprescindibilidade para o ensino; em “b”, “é sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções”, 08 (42%) têm a percepção que esse fator mobilizador de saberes é muito representativo ao docente atual; em “c”, 08 (42%) percebem que o professor contemporâneo é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos; em “d”, 11 (58%) dos participantes, pensam que o professor da atualidade exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros; em “e”, 09 (47%) participantes percebem que o professor contemporâneo se constitui em sujeito crítico-reflexivo de

afazeres que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano. E em “f”, 10 (52%) participantes pensam que o professor presente é sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Vamos passar a análise e discussão teórica de cada uma das alternativas, em consonância com o pensamento dos/as professores/as que participaram do estudo. Ao fazerem a opção “a”, percebendo que o/a professor/a presente na escola contemporânea é um sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem, entende-se com Ioschpe (2011) que aponta que

Há poucas áreas da vida de uma pessoa que não são direta ou positivamente influenciadas pela sua educação. Estudo aumenta a renda, reduz a criminalidade e a desigualdade de renda, tem impactos positivos sobre a saúde e diminui até o risco de vitimização pela violência urbana. (IOSCHPE, 2011, p.94)

Segundo essa lógica, os sujeitos são encorajados a compreender suas vidas, conforme Bujes (2012), não em termos de sorte ou status social, mas marcadas pelo sucesso ou falha em adquirir as competências ou fazer as escolhas desejáveis para viver melhor. Nessas condições, transformam-se as relações do indivíduo com os seus modos de viver.

A importância do/a professor/a se faz sentir também no panorama desenhado por Bauman (1999), especialmente porque os alunos das gerações atuais vão à escola, entre outros motivos, para viver a própria cultura, mas pagam o preço de “ter aula”.

Esforços para manter à distância o “outro”, o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo, não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais. Essa decisão certamente se adapta à nossa preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de “corpos estranhos” e de identificar a segurança não-ameaçada com a pureza. A atenção agudamente apreensiva às substâncias que entram no corpo pela boca e pelas narinas, e aos estranhos que se esgueiram sub-repticiamente pelas vizinhanças do corpo, acomodam-se lado a lado no mesmo quadro cognitivo. Ambas ativam um desejo de “expeli-los do sistema”. (BAUMAN, 1999, p.126)

Ao/a professor/a da atualidade é dado perceber que sua importância também implica em gerar um sentimento de segurança dentro da própria sala de aula. Mas como funciona esse sentimento de segurança? Segundo Bauman (2010), vivemos em um tempo no qual as medidas de segurança que adotamos só geram mais insegurança. Somos diariamente perseguidos pelos mais diferentes tipos de medo. Entre as ameaças, está a de ficar para trás, ser substituído, não acompanhar o ritmo das mudanças. Estudar os medos contemporâneos é tocar num dos pontos centrais da modernidade líquida.

Os medos agora são difusos, eles se espalharam. É difícil definir e localizar as raízes desses medos, já que os sentimos, mas não os vemos. É isso que faz com que os medos contemporâneos sejam tão terrivelmente fortes, e os seus efeitos sejam tão difíceis de amenizar. Eles emanam virtualmente em todos os lugares. Há os trabalhos instáveis; as constantes mudanças nos estágios da vida; a fragilidade das parcerias; o reconhecimento social dado só “até segunda ordem” e sujeito a ser retirado sem aviso prévio. (BAUMAN, 2010, p.73)

Para finalizar a análise desta alternativa, seguimos com o autor, percebendo a importância do/a professor/a como aquele/a que percebe que os medos não têm raiz e, sendo assim, uma saída para tentar minimizar as diferenças entre as pessoas e estimular a inter-relação de classes seria uma forma de amenizar o sentimento de insegurança. Nessa perspectiva, pensamos junto com o autor que somos responsáveis pelo outro, estando atentos a isso ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos – ou deixamos de fazer – tem impacto sobre a vida de todos, e tudo o que as pessoas fazem – ou se privam de fazer – afeta nossas vidas.

Em “b”, 17 dos/as 19 professores/as participantes do estudo percebem como representativo e muito representativo o fato de que o/a professor/a da atualidade é sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções.

Ao terem em mãos os currículos pré formatados para suas disciplinas para um dado nível e tempo, o/a professor/a, movido pela ideia de que um currículo, partindo das realidades da vida comunitária local, segundo Forquin (1993), o objetivo não é tanto ir do conhecido ao desconhecido, quanto o de tornar o já conhecido mais conhecível. Isto implica visualizar a ênfase sobre o que existe aqui e agora, procurar em direção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência completamente estranho à realidade do/a aluno/a.

Uma pedagogia da pertinência tão centrada na vida comunitária e nas características do meio local, segundo Forquin (1993), implica, necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Uma tal concepção de escola constitui uma negação de tudo o que constituiu, durante um século, a ideologia educativa progressista.

Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. (FORQUIN, 1993, p.132)

A mobilização dos saberes vai além daquilo que está posto tacitamente nos currículos. Quiçá, a decisão por como, quando e por que mobilizar os saberes presentes em cada tópico do currículo, seja ação mais loquaz do que a própria escolha dos conteúdos ali presentes em si. Essa mobilização que, via de regra, está sob a responsabilidade do/a professor/a, está atualmente, ante a um pluralismo

nunca antes historicizados na trajetória temporal do mundo. A alternativa pluralista e comunitária provoca objeções igualmente no plano ético e no plano pedagógico. Refletimos com Forquin (1993) que há um temor de que ela torne a encerrar o indivíduo em sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo.

Para a alternativa “c” – de que o professor da atualidade é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos, 17 dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, responderam ser esta possibilidade representativa e muito representativa no contexto da escola contemporânea.

Pensamos com Bauman (2010) que ações e processos cotidianos também entram no rol das escolhas individuais de cada professor/a: decidir quais são os seus objetivos e que tipo de aula vai levar a termo se equipara a decidir que tipo de vida cada qual deseja viver. São escolhas ou um conjunto de escolhas que definem a rota de nossas ações.

Fundamentamo-nos na primícia de que o ser humano é um ser esperançoso por natureza. No percurso observado da modernidade líquida e suas vertentes trágicas, Bauman (2010) enceta para a impossibilidade de decidir-se pelo otimismo ou pelo pessimismo. De alguma forma, não é possível acomodar-se a esse modo binário de oposição. O autor afirma também que os otimistas acreditam que esse mundo do aqui e agora é o melhor possível, enquanto os pessimistas suspeitam que os otimistas possam estar certos. Aponta também para a possibilidade de um mundo diferente e de alguma forma melhor do que o que temos agora. E acrescenta que pertence a uma terceira categoria: à dos “homens com esperança”.

Sobre o/a professor/a escolher como vai conduzir suas aulas a partir dos conteúdos que encaixará nos itens curriculares, resta saber se vai trabalhar como um/a homem/mulher com esperança, ou simplesmente com otimismo temporário ou mesmo pessimismo.

As relações materiais, contudo, não “determinam” as escolhas, elas não as tornam inevitáveis e inescapáveis. Podem limitar de forma severa a probabilidade de algumas opções, mas não podem suprimi-las. Nem nos campos de concentração, os regimes totalitários conseguiram fazer isso. (BAUMAN, 2010, p.88)

E afirma ainda que os homens, por sua constituição, são ‘animais que fazem escolhas’, que consideram o valor relativo de várias opções antes de se decidir por uma delas (algumas vezes nós vacilamos tanto entre diferentes oportunidades que nos vemos impossibilitados de escolher entre elas, e preferimos esperar para ver o que o destino vai decidir por nós). Em todas as línguas humanas existe uma partícula “não” que nos permite negar e rejeitar “a realidade da evidência” (BAUMAN, 2010, p.90); e um tempo verbal futuro que nos permite imaginar uma gama de diferentes situações diversas das normalmente tidas como ‘óbvias’.

Na opção “d”, 18 dos/as 19 professores/as participantes do estudo percebem o docente da atualidade como aquele que exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. A respeito dessa opinião de alta representatividade para esta afirmação, refletimos com Sarlo (2005) alguns desses fenômenos diferenciais contemporâneos.

Ante a especialização da cultura (compartimentos de vanguarda e compartimentos populares, ambos espreitados pelo mercado), o olhar político provará um sistema de redes (que não deveriam levar apenas à fórmula estética tradicional, e sem dúvida produtiva, de populismo mais vanguarda). O olhar político organiza conceitual e criticamente; põe em contato, traça paralelos entre questões que, do ponto de vista social e programático, não necessariamente se encontrariam. Tais redes, qualquer que seja seu sentido, não são um novo sistema de hierarquias mas antes um espaço de máxima visibilidade das diferenças, orientado não apenas para a mudança mas também interessado na democratização das instituições culturais. (SARLO, 2005, p.63)

Estas afirmações nos dão uma ideia de como a escola e a educação contemporâneas convivem com o diferente que vem, cada vez mais, permeando os meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros meios que compõem as vivências humanas atuais.

Ante as diferenças e, por conseguinte, as desigualdades que o diferente atrai, não parece suficiente somente a celebração da criatividade humana ou sua vitalidade para resolver o espaço para todos. Uma cultura que inclui a todos é também um espaço da diferença que pressupõe sentidos diferentes, requer a mesma atenção que os discursos e práticas emergentes atribuem aos fenômenos econômicos e políticos da atualidade.

O olhar político, segundo Sarlo (2005), não transforma a cultura em tópico de conservadorismo estético mais ou menos nostálgico e tendente a confundi-la com produtos da indústria cultural, mas busca harmonizar ou equilibrar as questões conceituais sem perder a crítica do diferente.

Sob este aspecto, o/a professor/a deve aprender a trabalhar com a memória, que por definição remete ao passado, opera com seu saber construindo hipóteses projetadas sobre o futuro. Como na literatura, a organização de uma aula se assemelha a uma trama embebida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Não exatamente nesta frieza lisa e estrutural, mas no sentido de existirem e estarem dispostas para as idas e vindas do/a professor/a nestes espaços que se fundem no tempo.

Em “e”, a opção de 16 dos/as 19 professores/as participantes percebem como representativo e muito representativo um/a docente da atualidade que se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres que demanda a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano.

Ao situar-se como esse sujeito crítico, o/a docente contemporâneo ressignificar o mundo, a escola e a educação, encontra suas brechas, descobre seus novos

espaços, negocia e renegocia o sentido do mundo na forma de diálogo com seu/ sua aluno/a. Sob este aspecto, buscamos Orofino (2005) para nos auxiliar nessa discussão. É preciso planejar num mundo movido por mediações. As teorias das mediações ganharam visibilidade na América Latina com o desenvolvimento dos estudos qualitativos de recepção, que se constituem em uma área na pesquisa de comunicação. Mas a preocupação com a atividade dos receptores – neste caso alunos/as – se transforma em tema de debate. As relações entre comunicação e cultura adentram o ambiente educacional. E se complexificam.

Segundo Martin-Barbero (1997), há aqui um paradigma que busca uma ruptura com as estruturas de pensamento dominantes no campo da comunicação e da cultura, sobretudo, a hegemonia funcionalista nos modos de pensar a comunicação pelas teorias progressistas.

Surge mais premente a necessidade de explorar as ambiguidades. O autor aponta que no campo da cultura, aquilo que é massivo, aquilo que é clássico e aquilo que é popular não encontra mais espaço para serem estudados em separado. Ao/à professor/a que lida com essa diversidade toda no âmbito da sala de aula, é preciso compor as relações, propor os vínculos, visto que nas sociedades contemporâneas, as mídias se constituem em elementos da cultura.

Para nós que somos educadores é preciso compreender como essas novas formas culturais sustentam velhos conteúdos, podem se articular com formas culturais do presente, estabelecendo relações com os conteúdos emanados pela atualidade. Esta hibridez passa a não mais ser um tema, mas sim uma essência da ação, um fato social, uma razão de ser empreendida na tessitura de tempos e espaços, compreensões, imaginários e memórias.

A abordagem que estabelece laços entre passado e presente, pede que façamos um deslocamento de ações e pensamentos, refletindo no presente o conjunto dos saberes passados e os saberes que hora estão postos.

Em “f”, a opção de 18 dos/as 19 professores/as participantes percebem como representativo e muito representativo um docente da atualidade que se constitui em sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Ora, retornando ao coração deste estudo – as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação permeadas pelas redes sociais – vamos discutir aqui a posição do/a professor/a como sujeito. Não será possível dar conta de explorar a integralidade da questão como a extensão de sua abrangência requer. Mas é preciso reconhecer sua densidade e suas múltiplas faces.

Mesmo que o tema se nos apresente amplo e complexo, é preciso de alguma forma abranger a discussão, dado que há desafios interpostos em nosso debate.

Conforme Orofino (2005), o desafio apresentado para a ação pedagógica dos meios é aquele que nos impele a atuar com o trabalho das linguagens midiáticas, procurando explicitar os conflitos silenciados nesta vinculação entre fronteiras

(...) a necessidade de tomarmos um paradigma de complexidade para que se possa assumir a conflitividade de estar em um mundo em que interagem diferentes movimentos sociais e em que se pode reivindicar o trânsito por diferentes posições de sujeito em termos de luta e reivindicações. (OROFINO, 2005, p.135)

Para que ao/ professor/a, em seu papel de sujeito da ação docente possa ser o mediador entre o/a aluno/a e as tecnologias da informação e das comunicações pelas quais passam as redes sociais, é preciso que ele/a tenha noção de que o/a aluno/a é o sujeito que está na outra ponta da linha. Sendo assim, é imprescindível, segundo a autora, destacar que a construção da identidade passa a ser um processo que exige a reflexividade do sujeito na construção daquilo que ela chama “narrativa do eu”.

Giddens (1994) concebe este processo como o “projeto reflexivo do self”. O self não é uma entidade fixa, algo dado ou determinado pela condição mesma de onde o ser humano vive ou pelo contexto social onde ele nasceu. É, antes, uma articulação reflexiva entre as restrições postas e possibilidades existentes; entre as regras dadas e os recursos buscados, em uma dialética entre liberdade e coerção, a partir do qual o sujeito constrói uma narrativa coerente para a sua própria existência. Para esse autor, o self não se constitui em entidade passiva, que se determina por influências externas na construção de auto identidade. Aponta ele que não importa o tanto que o local se apresenta como contexto específico da ação, os indivíduos, de alguma forma sempre irão contribuir diretamente para promover influências globais, dadas suas consequências e implicações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o aspecto de se trabalhar mídias, redes sociais e outros meios midiáticos dessa natureza de forma transdisciplinar curricular, Orofino (2005) aponta para experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve na experiência cotidiana do aluno, do professor e do povo, que na escola conservadora é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, segundo Gadotti (1997, p.118) com escola, comunidade e meio ambiente é exercitar a interdisciplinaridade. Esse exercício leva à transdisciplinaridade, isto é, ao rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento.

A pedagogia dos meios aqui implícita precisa ser sempre articulada a uma perspectiva curricular que esteja adequada às realidades regionais e que seja construída a partir de cada escola. Assim. Conforme Orofino (2005), o uso das mídias pode dar visibilidade às iniciativas locais na medida em que delas participem toda a comunidade escolar envolvida.

Ela destaca também que a transcendência entre ciência e arte, entre

conhecimento disciplinar e corporeidade é relacionada à pedagogia dos meios, na medida em que solicita o uso de vários códigos de linguagem em texto, imagem e som, exigindo um novo apelo estético à produção do conhecimento que muito pode contribuir para a ruptura das fronteiras entre conhecimento elaborado, saberes populares, arte e ciência.

Para finalizar a análise, recorre-se mais uma vez a Orofino (2005), pra quem humaniza-se a produção, desnaturaliza-se a linguagem e desmistifica-se sua presença no mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar, 1.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, 1.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In. SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In. OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, Moacir. Autonomia da escola: princípios e propostas. Série Escola Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez, 1997.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

IOSCHPE, Gustavo. Como melhorar a educação brasileira. Parte final. In. Revista Publicando Educação. São Paulo, ed.22, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A obra literária vai ao cinema: um estudo da prática docente em literatura brasileira Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. 2010. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 20/03/2012, 21h11m.

SARLO, Beatriz. Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação. Tradução Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. 1.ed., 1.reimpr., São Paulo: Editora da USP, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389
Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394
Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302
Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126
Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332
Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396
Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394
Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201
Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0