

Virgínia Ostroski Salles
Damaris Beraldi Godoy Leite
Antonio Carlos Frasson
(Organizadores)

Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

Virgínia Ostroski Salles
Damaris Beraldi Godoy Leite
Antonio Carlos Frasson
(Organizadores)

Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
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

Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª 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
Profª Drª 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
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. 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 Federaci 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 de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente / Organizadores Virgínia Ostroski Salles, Damaris Beraldi Godoy Leite, Antonio Carlos Frasson. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-787-1 DOI 10.22533/at.ed.871191911 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Salles, Virgínia Ostroski. II. Leite, Damaris Beraldi Godoy. III. Frasson, Antonio Carlos. 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

Diversidade que busca a unidade. A tentativa da unidade na diversidade. A complexidade da diversidade! Complexidade, diversidade em busca de aproximações e perspectivas de unidade na educação! Estas expressões estão a cada ano, neste século, sendo mais debatidas e pesquisadas nas instituições de ensino superior e, particularmente nos programas de Pós-Graduação.

É exatamente sobre essa diversidade e complexidade, contidas no campo educacional que trata este livro, resultado do conjunto de mesas redondas realizadas pelo grupo de pesquisa: Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia, da UTFPR – Câmpus Ponta Grossa, durante as atividades do Congresso do Educação de Ponta Grossa, em parceria com Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2018.

Os profissionais convidados para as mesas redondas vieram de diversas instituições de ensino e pesquisa, enriquecendo os debates com experiências pedagógicas, enfoques sobre as políticas educacionais e pesquisas sobre a educação. Da diversidade dos participantes, percebemos uma unidade de perspectiva que gira em torno da formação de professores, tanto nos aspectos relacionados aos conhecimentos/conteúdos, como também das metodologias de ensino emergentes, além da formação humana presente no fazer/construir educacional.

A primeiro eixo do livro trata das questões pedagógicas no Ensino de Ciências e Matemática. A qualidade da aprendizagem é ponto central, a partir de novas discussões teóricas e epistemológicas que estimulam a compreensão da ciência. Os textos que compõe esta parte, investigam a formação de professores, a organização de metodologias e a motivação docente, permeados pela perspectiva da ludicidade, situações-problema entre outros. Sim, é um eixo sobre o Ensino de Ciências e Matemática, mas é sobre muito mais! As reflexões contidas nos textos servem para a formação de professores em todas as áreas do conhecimento, pois abordam fundamentos comuns às pesquisas da área.

A formação docente na área da inclusão é o tema do segundo eixo do livro. Outra vez, a formação de professores é discutida a partir de diversos elementos. Surge a discussão da neurociência na relação com a inclusão educacional. Destacamos a importância de estudos sobre a neurociência na educação em geral, especialmente em tempos de tecnologia sem precedentes na humanidade. Além disso, as políticas de inclusão são tratadas a partir da perspectiva da gestão municipal, envolvendo processos da gestão escolar e da participação comunitária, demonstrando avanços e as demandas, ainda necessárias, para qualificar o campo da inclusão. Sim, os artigos tratam das questões da inclusão, mas estão além disso! Eles mostram que a inclusão é um movimento da educação e da formação de professores, em todos os campos, para todos os envolvidos. Além disso, ressaltam que a gestão educacional, as políticas públicas e a neurociência estão, cada vez mais, no centro do debate da educação!

Ao discutir sobre as violências e convivências escolares, o terceiro eixo do

livro traz um conjunto de reflexões e experiências fundamentais para a escola atual, a cultura da paz. Em maio de 2018, a cultura de paz e a prevenção das violências escolares passaram a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com isso, a necessidade dos estudos e avaliação de experiências deste campo são fundamentais. Os textos desse eixo tratam aspectos filosóficos, metodológicos e experiências concretas da educação para a paz, de forma clara e sistematizada. Sim, os temas são cultura de paz, prevenção de violências e qualificação das convivências escolares, e isso serve para todas e todos os docentes da escola de nosso tempo!

Além dos temas acima que, guardadas pequenas especificidades, trazem um amplo conjunto de perspectivas para todas as áreas de ensino e para a educação de maneira geral, o quarto eixo do livro encaminha a reflexão e a proposição de caminhos a partir das metodologias ativas em EAD. A formação de profissionais em EAD, especialmente de professores, tem passado por muita discussão ao longo dos últimos anos. É urgente qualificar os recursos humanos para a educação e a EAD é parte importante neste processo. Porém, para isso é necessário garantir qualidade da aprendizagem. Assim, este eixo traz discussões sobre metodologia, legislação e propostas na EAD que servem para entender e projetar perspectivas. Sim, essa discussão é sobre metodologias ativas e a EAD, mas serve para todas e todos os professores da atualidade, imersos em formação inicial e continuada em EAD, mas também atentos ao hibridismo que as metodologias ativas levam ao ensino presencial!

Como vemos, esta obra é fruto do caminho da unidade na diversidade, onde diversos temas foram tratados à luz do processo da aprendizagem e da formação de professores, promovendo um intercâmbio de experiências, pluralidade de olhares e abordagens teóricas e epistemológicas que merecem ser observadas em seu conjunto. O século XXI é o século da perspectiva da complexidade, onde o todo e as partes precisam se integrar efetivamente, onde especificidade e totalidade se encontrem, fortalecendo o conhecimento. Desta integração, encontraremos caminhos para avançar, qualificar e tornar a pesquisa em educação mais concreta e sintonizada com o cotidiano escolar.

Portanto, este livro certamente nos traz fundamentos da aprendizagem, reflexões sobre a educação e as políticas públicas, metodologias diferenciadas, experiências educacionais e perspectivas sobre a formação docente. Tudo isso de maneira clara, fundamentada e inspiradora. Lido pela perspectiva da especificidade de cada eixo, será uma contribuição muito importante para os campos do conhecimento. Entendido em sua totalidade/complexidade pode ser um livro fundamental para lançar luz à educação de forma na atualidade! Arrisquem-se na complexidade! Boa leitura!

Nei Alberto Salles Filho

SUMÁRIO

EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

CAPÍTULO 1 3

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E EMOÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Mello de Almeida

Agnes Regina Krambeck Cabrini

DOI 10.22533/at.ed.8711919111

CAPÍTULO 2 13

A ÁREA DA MATEMÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Lucimara Glap

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

DOI 10.22533/at.ed.8711919112

CAPÍTULO 3 26

ENSINAR CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO INVESTIGATIVO

Caroline Elizabel Blaszkó

Amanda de Mattos Pereira Mano

DOI 10.22533/at.ed.8711919113

EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INCLUSÃO

CAPÍTULO 4 45

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI VOLTADA À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabio Seidel dos Santos

Pauline Balabuch

Daniela Frigo Ferraz

Antonio Carlos de Francisco

DOI 10.22533/at.ed.8711919114

CAPÍTULO 5 60

POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Elizabeth da Aparecida Euzebio Alves

Cyntia Roselaine Drago Venancio

DOI 10.22533/at.ed.8711919115

CAPÍTULO 6 79

SÍNDROME DE ASPERGER: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliane Maria Morriesen
Juliane Retko Urban
Bruna Braga Volpe
Teresinha Fátima Almeida
Antonio Carlos Frasson

DOI 10.22533/at.ed.8711919116

**EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA CULTURA DE PAZ:
OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA**

CAPÍTULO 7 94

CULTURA DA PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

Araci Asinelli-Luz
Michelle Popenga Geraim Monteiro
Tatiane Delurdes de Lima
Alessandra de Paula Pereira

DOI 10.22533/at.ed.8711919117

CAPÍTULO 8 108

CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS TEÓRICOS COMO SUBSÍDIO PARA A DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nei Alberto Salles Filho

DOI 10.22533/at.ed.8711919118

CAPÍTULO 9 120

VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS COOPERATIVOS

Vânia Katzenwadel de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.8711919119

CAPÍTULO 10 131

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE COMO MEIOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES À LUZ DOS ARTIGOS 12 E 33 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Patrícia Machado Pereira Giardini

DOI 10.22533/at.ed.87119191110

CAPÍTULO 11 140

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Virgínia Ostroski Salles
Antonio Carlos Frasson

DOI 10.22533/at.ed.87119191111

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS EM EAD

CAPÍTULO 12	153
METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS E PERCURSOS DESDE CONFÚCIO À CONTEMPORANEIDADE	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.87119191112	
CAPÍTULO 13	168
APRENDIZAGEM ATIVA PARA EAD: NOVAS FUNÇÕES DOCENTES	
Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo	
DOI 10.22533/at.ed.87119191113	
CAPÍTULO 14	184
METODOLOGIAS ATIVAS EM MODELOS HÍBRIDOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
Thuinie Medeiros Vilela Daros	
DOI 10.22533/at.ed.87119191114	
CAPÍTULO 15	196
NÍVEL DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UM CURSO DE BACHARELADO E UM CURSO DE LICENCIATURA	
Marcus William Hauser	
Antônio Carlos Frasson	
Rogério Ranthum	
DOI 10.22533/at.ed.87119191115	
CAPÍTULO 16	205
IMPACTO DO NOVO DECRETO 9057/2017 SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	
Cheperson Ramos	
Virginia Ostroski Salles	
Antonio Carlos Frasson	
DOI 10.22533/at.ed.87119191116	
SOBRE OS ORGANIZADORES	215
SOBRE OS AUTORES	216

METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS E PERCURSOS DESDE CONFÚCIO À CONTEMPORANEIDADE

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Ciências Humanas,
Letras e Artes.
Medianeira – Paraná

RESUMO: Entende-se que as Metodologias Ativas não sendo uma proposta nova de ensino e que, em diferentes nuances vem de mais de dois milênios e meio, tomando as características da contemporaneidade. Confúcio ao afirmar “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, delega ao futuro sua ideologia de organização de uma sociedade que se propunha a regatar antigos valores deixados para trás pela humanidade de seu tempo. Sua proposta de equilíbrio se baseava em critérios, cujo lastro fundamentava uma ideia de comportamento ritual, com uma possibilidade real de vivências harmônicas. À época, aquilo que hoje denominamos “Metodologias Ativas”, se compunha de atitudes educacionais, práticas pedagógicas e formas de ensinar que cultivavam a autonomia do discípulo. Nesta segunda década do século XXI, profissionais da educação como pedagogos, professores, psicólogos e outros estudiosos retomam as ideias da educação oriental para respaldar e fundamental a utilização de práticas pedagógicas que pressuponham métodos de

aprendizagem mais interativos, envolventes e eficazes em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas, percursos de aprendizagem, autonomia aprendente.

ABSTRACT: It is understood that the Active Methodologies are not a new proposal of teaching and that in different nuances comes from more than two millennia and a half, taking the characteristics of contemporaneity. Confucius saying, “What I hear, I forget; what I see, I remember; what I do, I understand, “delegates to the future its ideology of organization of a society that aims to regate old values left behind by the humanity of its time. His proposal of balance was based on criteria, whose ballast founded an idea of ritual behavior, with a real possibility of harmonic experiences. At the time, what we now call “Active Methodologies” consisted of educational attitudes, pedagogical practices and teaching methods that cultivated the disciple’s autonomy. In the second decade of the 21st century, educational professionals such as pedagogues, teachers, psychologists and other scholars return the ideas of Eastern education to support and fundamentally the use of pedagogical practices that presuppose more interactive, engaging and effective learning methods in the classroom.

KEYWORDS: Active methodologies, learning

1 | INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas não sendo propriamente uma ideia contemporânea, são um tema que nos impele a buscar suas origens. Há aproximadamente 2.500 anos já eram praticadas no ensino oriental, seguindo o pensamento de Confúcio: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Nesta segunda década do século XXI, profissionais da educação como pedagogos, professores, psicólogos e outros estudiosos retomam as ideias da educação oriental para respaldar e fundamental a utilização de práticas pedagógicas que pressuponham métodos de aprendizagem mais interativos, envolventes e eficazes em sala de aula. É o que se está denominando na contemporaneidade de “Metodologias Ativas”. Entra em questão em pesquisa que realizamos, o estudo das perspectivas e possibilidades que a UTFPR, campus Medianeira apresenta de aplicar em algumas disciplinas-piloto – optativas das áreas de Ciências Humanas e Letras e Artes – ministradas nos nove cursos superiores deste câmpus. Seguindo a rota teórica de Moran (2017), Bacich (2018), Silberman (2015), entendem-se as metodologias ativas como exigência do mundo contemporâneo. Há clareza de que estas incitam o despertar do protagonismo estudantil, demandando um repensar e um remodelar do papel do professor, buscando alternativas que superem o aprendizado meramente passivo. A pesquisa a que ora nos referimos, está em sua primeira etapa, mas já nos lega dados parciais.

Dado que metodologia ativa se constitui em ferramenta cujo objetivo é facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, encontramos a forma contemporânea mais usual, definida como ensino híbrido. Metodologias ativas de aprendizagem são um conjunto amplo de possibilidades que posicionam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Ele mesmo se responsabiliza e se compromete com o aprendizado.

Valente (2015) afirma que o ensino híbrido enceta para uma tendência de mudança ocorrida nos últimos anos “em todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”. E ele aponta para algo que nos faz conceber uma educação contemporânea que começa sua escrita em nova página, ou seja, um processo que deve ser visto e compreendido não como mais um modismo, mas como algo que veio para se tornar praxe.

É precisamente esta ideia que vem se revelando nas pesquisas sobre metodologias ativas, que vêm sendo realizadas em diversas instituições de ensino.

2 | IDEIAS MILENARES E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA A ATUALIDADE

Ao mesmo tempo que trazemos Confúcio à luz da contemporaneidade e das

correntes e nascentes práticas pedagógicas, chamamos também Bauman (2008) para, conosco, refletir a Modernidade Líquida por meio de práticas e objetos proporcionados pelas Metodologias Ativas.

A relativa resistência atestada pelo conjunto dessas respostas, pode ser explicada pelo fato de que é inegável, segundo Bauman (1999) que a contemporaneidade tenha trazido marcadamente uma maior liberdade de movimento e auto constituição das sociedades.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos nos perguntar em que medida os fatores geográficos, as fronteiras naturais e artificiais dos territórios, as distintas identidades das populações e Kulturkreise [círculos culturais], assim como a distinção entre “dentro” e “fora” — tudo tradicionalmente objeto da ciência geográfica — foram no essencial meros derivativos conceituais, sedimentos/artifícios materiais de “limites de velocidade” ou, de forma mais geral, das restrições de tempo e custo impostas à liberdade de movimento. (BAUMAN, 1999, p.19)

Ante a esta afirmação, entende-se essa resistência por algo que também pode ser expresso como rompimento das fronteiras naturais e artificiais pela qual as pessoas transitam com liberdade entre aceitar ou não os artefatos inerentes à contemporaneidade como as mídias atuais em sala de aula, como estratégias de ensino.

O rápido crescimento da mídia e das terminologias de ‘informação e comunicação (TICs)’, segundo Wilson et all (2013), considerando ainda a simultânea convergência entre as comunicações e a informação, tornam imperativo que a alfabetização midiática e informacional (AMI) seja percebida como elemento vital para o empoderamento das pessoas. Essa modalidade de alfabetização, segundo essa autora, tem se tornado importante pré-requisito no aproveitamento das TICs para a educação e para promover o acesso equitativo à informação e ao conhecimento.

Não podemos escapar da ubiquidade das mídias e de todas as formas de tecnologias de informação e comunicação, tampouco do papel que elas desempenham em nossa vida pessoal, econômica, política e social. Assim, está claro que novas formas de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) são necessárias para que as pessoas efetivamente participem e avancem por todos os estágios da vida nas sociedades da informação e do conhecimento. Isso tem confirmado que a alfabetização midiática e informacional está se tornando cada vez mais importante para o ensino e a aprendizagem. (WILSON et all, 2013, p.59)

As mídias e tudo o que a elas se relaciona desempenham um papel central para a democracia e para a boa governança. Este movimento se estende para o interior da escola e, principalmente, para as práticas docentes nas ações de ensino em sua relação imediata com a aprendizagem. Essas mesmas mídias, esparramadas por todos os espaços sociais, se constituem em plataformas para os discursos, mormente os democráticos ou ainda se constituem em provedoras de informação e conhecimentos.

Nas palavras de Wilson (2013), se as mídias têm um papel a cumprir no apoio

à democracia, os cidadãos precisam entender como usá-las de maneira crítica, propondo-se saber interpretar as informações recebidas, incluindo o entendimento das metáforas, o recurso da ironia e as maneiras como as reportagens são contextualizadas, como se estendem para as redes sociais e como são transpostas para os espaços sociais, com o intuito de se apresentarem como geradoras de conhecimento.

O momento presente nos direciona a analisar os processos educativos no âmbito da instituição escolar, sob o foco da provisoriedade daquilo que antes se concebia como verdades incrustadas nas paredes da escola, da universidade, a pretexto de saberes científicos imutáveis, prontos, terminados e não mais tocáveis.

2.1 Formando professores para atuar com as metodologias ativas

Vivemos uma época *sui generis* na história humana, na qual os avanços científicos e tecnológicos suplantam qualquer outra época em termos de velocidade em atualizar-se. Este fator desperta a atenção da escola, em seus processos de ensino e aprendizagem, que demanda atualização imediata dos professores para as realidades em constante mutação.

Valemo-nos do pensamento de Bacich (2018) para quem o desenvolvimento profissional dos professores que atuam da educação básica ao ensino superior, tem sido considerado um desafio nas esferas pública e privada.

Podemos observar que, na época em que os computadores foram inseridos na escola, muitos professores que aderiram à novidade continuaram a ministrar o mesmo tipo de aula, mudando apenas o recurso (computador no lugar do quadro de giz). Tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. (BACICH, 2018, p.130).

Sendo o computador uma ferramenta que oferece a todos e, naturalmente, ao docente em ação, este se articula com versatilidade e diversidade de uso, “configurando-se como um importante aliado do trabalho docente.”

Pearson e Somekh (2006) apontam para as transformações na aprendizagem, elencando características de um estudante com nova perspectiva de comportamento e postura de responsabilidade ante a própria aprendizagem. Sendo assim, nos deparamos na atualidade com estudantes que:

- a. aprendem de forma criativa e, portanto, contribuem, experimentam e resolvem problemas;
- b. aprendem como cidadãos ativos, atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem;
- c. engajam-se intelectualmente a ideias poderosas e, para isso usam habilidades de pensamento, formulando ideias e conceitos; e, por final,

- d. refletem sobre sua própria aprendizagem, avaliando sua própria aprendizagem trilhando a metacognição.

Para este novo perfil de estudante, é preciso formar professores que também desenvolvam novas habilidades de avaliação. Que saibam utilizar, por exemplo a gamificação¹. Mas, recursos como a elaboração de questionários on-line, bem articulados, podem se constituir em ferramenta poderosa, segundo Bacich (2018) para dar agilidade a processos de avaliação, o que também pode ser levado a termo, utilizando-se recursos digitais.

De fato, considerando os estudos da autora, os levantamentos eletrônicos podem significar muito em economia de tempo para se chegar aos resultados.

Ante a este rápido percurso, fica evidente que há urgência em realocar o professor em seu próprio espaço, transformando este espaço, convocando os modelos híbridos para as formações docentes e rearticular os processos todos no âmbito dos fazeres docentes e discentes.

2.2 Metodologias ativas em plataformas virtuais e redes sociais

Sob este aspecto é preciso considerar o professor em sua condição humana, construtor de si mesmo e da própria história, motivo bastante para observá-lo pela ótica da liberdade. A construir-se a si, o professor o faz pelas próprias ações, num processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem e desta forma, segundo Brito e Purificação (2011), se constitui em criador e criatura ao mesmo tempo, sendo permeado pelas influências do meio em que vive e por meio delas se autoconstrói.

Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. (...) Apenas saber ligar e desligar um equipamento não implica uma verdadeira inclusão digital. Para ser considerado incluído é necessário que o professor compreenda que (...) a utilização das tecnologias na educação pode propiciar a criação de novas formas de relação pedagógica, de novas formas de pensar o currículo e, portanto, de (...) conduzir a mudanças no ambiente escolar. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p.49)

Sob este aspecto, ao/à professor/a é preciso que entenda que a tecnologia pode ser um instrumento de intervenção na construção social, na elaboração das relações democráticas, atitudes que se contrapõem a posturas tecnicistas e coisificadoras do saber e do ser humano. Tais atitudes estão relacionadas a aspectos relacionados à mobilidade humana.

Dentre todos os fatores técnicos da mobilidade, um papel particularmente importante foi desempenhado pelo transporte da informação — o tipo de

1. Gamificação: O termo “gamificação” está relacionado ao uso de jogos para desenvolver engajamento, participação e comprometimento entre equipes de uma determinada área de atuação. ... A gamificação na educação tem a capacidade de tornar as aulas e disciplinas mais atraentes, produtivas e eficientes para os estudantes e professores. Fonte: <https://www.bhbit.com.br/educacao/gamificacao-na-educacao/>, acesso em 27 set 2018, 20h04m. Complemento meu: Gamificar ações didáticas em sala de aula, pode significar também, articular os conteúdos da disciplina, usando táticas de jogos.

comunicação que não envolve o movimento de corpos físicos ou só o faz secundária e marginalmente. Desenvolveram-se de forma consistente meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente dos seus portadores físicos — e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os “significantes” do controle dos “significados”. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava. (BAUMAN, 1999, p.21)

Em Bauman (1999) é possível entender – numa transposição para a realidade educacional – que as chamadas “comunidades intimamente ligadas” de outrora foram produzidas e mantidas, como agora podemos ver, pela defasagem entre a comunicação quase instantânea dentro da pequena comunidade (cujo tamanho era determinado pelas qualidades inatas dos *wetware* e assim confinado aos limites naturais da visão, audição e capacidade de memorização do homem) e a enormidade de tempo e despesas necessários para passar informação entre as localidades. *Wetware* – compreendido como as conexões existentes no sistema nervoso central – é um conceito que cabe perfeitamente ao nascimento e expansão das relações por meio das redes sociais.

Ante a estas reflexões, as metodologias ativas, não obstante sua história milenar, emergem como propostas para a renovação da instrumentalização contemporânea dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Segundo Berbel (2011) que cita Guimarães (2003) tem-se que o cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um “marionete” na concepção de Charms (1984), as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade ou as percebe como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas. [...] Em suma, autonomia aqui significa autogoverno, autodireção, autodeterminação.

Concorrem para a promoção da autonomia as atividades de aprendizagem que possibilitam, por exemplo, conforme Bzuneck e Guimarães (2010), que, em relação a um dado comportamento, haja envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdade psicológica e de escolha. Por outro lado, o controle caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos como pressões e obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. No ambiente escolar, a competição e as notas são percebidas como poderosas fontes de controle, conforme estudos mencionados pelos autores.

3 | LIBERDADE, AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE E ORGANIZAÇÃO, FIOS CONDUTORES DAS METODOLOGIAS ATIVAS: ESTUDO DE CASO

Aqui relatamos parte da pesquisa que faz emergir as metodologias ativas no ambiente educacional, considerando 19 professores participantes.

Para situar a pesquisa na relação dessas metodologias do ponto de vista docente, é preciso antes situar o estudante dentro desse processo. Em estudo, Reeve (2009), enfatiza que alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação:

- a. à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores);
- b. ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola);
- c. ao desenvolvimento (
- d. à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas);
- e. à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade).

O mesmo autor apresenta algumas pistas para que os professores estabeleçam as condições básicas para o surgimento do estilo motivacional que promova a autonomia. O professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se.

Sob esta análise é facultada ao/à professor/a que transite com liberdade por suas escolhas de estratégias de ensino em sua atuação docente, ao trabalhar os conteúdos curriculares de sua disciplina. Além dessa liberdade de escolha, está o ingrediente da segurança para proceder as escolhas. Neste sentido, considere-se que

À medida que os professores desenvolvem competências e tornam-se confiantes para produzir e usar mídias e informações para práticas instrutivas, eles passam a ser líderes na promoção da alfabetização midiática e informacional dentro do currículo escolar. Quanto mais os professores aumentam sua proficiência no ensino dessa alfabetização para uma série de funções, mais são referências nela no sistema escolar e nas suas sociedades. (WILSON et al, 2013, p.28)

Levando-se em conta esta perspectiva é preciso entender que é preciso – especialmente ao lidar-se com redes sociais – interpretar e traçar ligações entre os textos de mídia, contextos e valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos; identificar, analisar e criticar técnicas usadas na publicidade; explorar representações, falsas representações e falta de representação em mídias,

redes sociais e textos de informação, entre outras habilidades requeridas ao professor e que estão postas na atualidade como verdadeiros desafios.

Forquin (1993) se reporta a um pluralismo cultural e as implicações educativas a ele conectadas. Afirma que este pluralismo só pode se tornar uma questão pertinente se tiver como base uma definição antropológica e sociológica em torno do conceito de cultura.

Os modelos de pensamento e de expressão, as referências estéticas, os valores morais que eles veiculam não são, propriamente falando, de nenhum tempo, nem de nenhum país (nem, a fortiori, de nenhuma classe social). Isto não quer dizer que eles se construam ex nihilo, que eles não tenham origem histórica, nem suporte social. Mas isto significa que enquanto conteúdos de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a uma outra cultura de tipo escolar, “escolástica” ou “acadêmica”, que se pode caracterizar como potencialmente “transcultural”. (FORQUIN, 1993, p.123-124).

Escolhem-se as afirmações de Dussel (2012), para conformar e contornar as reflexões de Forquin (1993), visualizando o *locus* privilegiado de transmissão cultural, como patrimônio histórico da humanidade e, sob esta interpretação, uma transculturalidade. No entanto, se constituem igualmente em espaços privilegiados da atenção sobre as diferenças culturais e do respeito e tolerância à diversidade.

Tavares (2014) endossa essas palavras, considerando que poderão ser, afinal, espaços de micro-contra-poderes para a afirmação e prática de uma ética crítica da libertação, pela defesa da universalidade da vida e do “direito a ser” de qualquer ser humano (DUSSEL, 2012).

Ainda para Tavares (2014), cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade.

Pode-se mesmo considerar que o fim em aberto das tecnologias impulsionadas pela sedução de seu uso, entram numa certa vertente da cultura:

Homogênea e coesa é a cultura de uma sociedade que “muda devagar”; como a coesão de qualquer cultura é alcançada pela recriação exitosa, no processo inicial de treinamento, do mesmo tipo de personalidade básico, coesão e homogeneidade se tornam sinônimos de mudança em ritmo lento (...) A cultura, quando entendida como “processos selecionados historicamente criados, que canalizam a reação do homem e estímulos tanto internos quanto externos, ajusta-se às duas exigências a que o artifício explanatório desejado deve se conformar. (BAUMAN, 2012, p.128)

Dado que a educação é um dos veículos da cultura e, ao mesmo tempo, um dos fortes elementos dessa cultura, considerada como o maior mecanismo de transformação social, a sedução proporcionada pelas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, coloca a Internet como forte aliada do professor para a disseminação dos saberes, para a sua argumentação e exemplificação, ultrapassando os muros da escola e fazendo ir e vir para dentro dela, por meio das redes sociais, os conhecimentos que se interseccionam de dentro para fora e de fora

para dentro.

Para aspectos da tecnologia que fomentam as metodologias ativas em educação, estes veem nela “a função da cultura presente no uso dessas mídias e tecnologias da informação é satisfazer as necessidades de conhecimento e informação existentes, criando novos desafios”.

Pode-se dizer que, em tempos líquido-modernos, a cultura (e, de modo mais particular, embora não exclusivo, sua esfera artística e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha; e que sua função é garantir que a escolha seja e continue a ser uma necessidade e um dever inevitável da vida, enquanto a responsabilidade pela escolha e suas consequências permaneçam onde foram colocadas pela condição humana líquido-moderna – sobre os ombros do indivíduo, agora nomeado para a posição de gerente principal da “política de vida”, e seu único chefe executivo. (BAUMAN, 2013, p.17)

Diante disso, é ponto pacífico que a cultura cumpre seu papel de ora estreitar, ora alargar os laços com a sala de aula. Estes movimento de estreitamento e alargamento estão presentes no número de docentes – 12 (63,2%) – que quantifica essa cultura das tecnologias em sala de aula como muito representativa. Muito embora não se trate especificamente de mudança ou modificação de paradigma, Bauman (2013) aponta para uma era “pós-paradigmática” na história da cultura (e não apenas da cultura em si). E ainda mais, embora o termo “paradigma” ainda não tenha desaparecido do vocabulário cotidiano, ele juntou-se àquilo que Bauman (2013) define como família das “categorias zumbis”.

Assim sendo, a modernidade líquida, no lastro do uso das tecnologias em sala de aula, é a arena de uma batalha constante e mortal travada contra todo tipo de paradigma – e, na verdade, como entende Bauman (2013), contra todos os dispositivos homeostáticos que servem ao conformismo e à rotina, ou seja, que impõem a monotonia e mantêm a previsibilidade.

Com frequência, o aluno domina muito mais essa tecnologia do que o seu professor e, também, passa a manipulá-la sem medo e sem restrições. Essa característica já começa a exigir do professor (...) uma mudança de postura em sala de aula, em que a interação com seus alunos passará a ser uma atitude necessária para o bom andamento do seu trabalho pedagógico. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p.83)

O trabalho pedagógico, mediado pelo uso das redes sociais em seu caráter de metodologia ativa – mecanismos da contemporaneidade trazidos pelas tecnologias da informação e da comunicação, apresenta questões sobre o que são as mediações. Diante destas, Orofino (2005) assevera a proposição de identificar aqueles percursos de produção de sentido como ponto de partida e consumo cultural, aos quais define como apropriação e recusa ou resistência, considerados como estruturantes, configurando e reconfigurando tanto a interação com os meios, “como a criação do sentido desta interação” (OROZCO, 1993).

Há um movimento de intensa produção de sentido na relação pontuada entre cenários culturais e tecnologias contemporâneas presentes na escola. Sobre isto,

procura-se abranger processos de

movimento do significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento a outro. No sentido de que a mediação implica a constante transformação de significados, tanto em pequena, quanto em grande escala, significativa e insignificante, na medida em que os textos midiáticos e os textos sobre a mídia circulem em suas formas escritas, discursiva e audiovisual, e enquanto nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, contribuamos para a sua produção. (SILVERSTONE, 1999, p.13)

Neste sentido, Orofino (2005) inclui a escola em sua qualidade de cenário social em que se efetiva esta circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias. Ao se levar o debate sobre o uso das mídias, na forma de pesquisa para dentro da escola e, neste caso, da escola do campo, destaca-se um ponto de partida – conhecer um pouco mais sobre as teorias da mídia e da comunicação a fim de que estas ofereçam algum suporte reflexivo para as ações no espaço escolar. É então que se aponta para Martin-Barbero (1997) e para Orozco (1993) no enfoque da teoria das mediações.

Martin-Barbero (1997), apontando para as teorias críticas da mídia e da comunicação social contemporâneas percebe um nível de consenso na definição das mesmas pelo ponto de vista integral dos processos de circulação e produção de sentidos. Estes estudos, segundo Orofino (2005) também de lançam ao desafio de identificar, conceituar, mapear as operações e os modos de reconhecimento entre produtores-meios-receptores em um movimento dialético e sócio histórico.

Aponta-se para contornos estruturais que encetam para mudanças culturais. Estas conduzem a um debate interno específico que apresenta os meios de comunicação contemporâneos em sua expansão exponencial, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico. Sob a análise histórica, Orofino (2005) aponta para a própria Internet, que em seu início, foi desenvolvida para fins de controle militar e de inteligência. Posteriormente foi disponibilizada para a sociedade civil. E nesse desenvolvimento – primeiro utilizada para fins comerciais – nas duas últimas décadas adentra os espaços da escola e, por isso, já transpõem os muros da sala de aula e a dimensão histórica é superada pelos estudos demandados pela didática de seu uso como estratégia em sala de aula, no ensino das diversas disciplinas da educação básica.

Orofino (2005) argumenta a resignificação do mundo, as brechas, os espaços e as negociações de sentido.

Neste sentido, as novas teorias latino-americanas que trabalham a relação entre comunicação e cultura têm sido muito criativas na medida em que buscam também superar estas dificuldades relativas à herança multidisciplinar e fragmentária dos estudos da mídia. Elas nos oferecem uma abordagem que enfoca a complexidade dos processos de comunicação social, justamente a partir do conceito de mediações. (OROFINO, 2005, p.56)

Essa mediação migra seu conceito para a escola – mediação escolar – se a escola é local de conexão entre muitas culturas que advém tanto de identidades,

quanto de diferenças socioculturais, então é preciso buscar sobrepor todas as mediações que se apresentam a partir do cenário escolar. Neste se entrelaçam as mediações. Orofino (2005) chama a atenção para a mediação institucional, porque afinal, a escola é uma instituição social das mais rígidas e estruturadas ao longo da história. Não é a única, no entanto, dado que as múltiplas possibilidades de negociações de sentido nem sempre aparecem da esfera institucional e, sim, da situacional e individual.

Em tempos de modernidade líquida em que todos os fenômenos da vida humana, segundo Bauman (2012), parecem ser socioculturais, a rede de dependência dos artefatos da cultura passa pela escola, entra e sai dela pelas veias fluidas da tecnologia invisível feita de satélites e fibras óticas aquém dos olhares humanos.

A permanência da transitoriedade; a durabilidade do provisório. A determinação objetiva irrefletida na consequência subjetiva das ações; o papel social perpetuamente subdefinido, ou, mais corretamente, a inserção no fluxo vital sem a âncora de um papel social – tudo isso, juntamente com as características correlatas da vida líquido-moderna, foi exposto e documentado (...). (BAUMAN, 2007, p.53)

É nesta perspectiva que ocorre a circulação dos saberes. E ocorrem, inclusive, as trocas de saberes entre os pares, segundo Orofino (2005), nos pátios, durante jogos e brincadeiras, nas conversas informais, as crianças e adolescentes dão continuidade a seu papel de protagonistas das redes sociais – são agora ativos e criativamente produzem novos sentidos sobre os produtos da mídia – vídeos, imagens estáticas, fotografias, gifs e outros elementos visuais – são produtos que consomem todos os dias, agora em sua ótica didática.

Há que se entender, seguindo Orofino (2005), que estes processos se iniciam a partir da mediação individual que se efetiva nas trocas pessoais e intersubjetivas.

(...) a escola já é um local de mediações. Só que, de fato, a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. (...) Várias escolas já adotam iniciativas de uso dos meios no contexto pedagógico e para que isto aconteça, não existem fórmulas e receitas prontas. O que é necessário, isto sim, é a abertura e vontade política de experimentar e também de correr os eventuais riscos que se revelem ao longo dos processos de criação de novos caminhos. (grifos da autora). (OROFINO, 2005, p.65-66).

A alternativa remete, desta forma, a uma análise sobre a construção da identidade docente ante a cultura que se arremessa ao centro da escola, protagonizando o que Bauman (2013) compreende como “multiculturalismo” ao qual concebe como a resposta mais frequente das classes instruídas e influentes quando se pergunta que valores cultivar e que direção seguir em nossa era de incerteza. O autor eleva essa resposta ao status de cânone e, além disso, a transforma em um axioma que não exige fundamentação nem prova.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Aquino (2012), se, por um lado, as paredes translúcidas que delimitam o campo de visão do observador externo não permitem apreciar o fato de que, para aquelas existências ali encerradas, as águas do tempo são sempre turvas, conquanto escassas e, por isso, gélidas, por outro lado, essas mesmas paredes não conseguem evitar que alguns saltem suicidamente para fora desse cenário e se sujeitem a concebê-lo em sua insólita, artificial e melancólica exuberância.

Aponta ele que a contemporaneidade significa angariar uma distância estratégica em relação ao passado e mesmo ao presente – especialmente afastar-se da aparente luminosidade dos discursos da moda, acolhendo a porção de sombra que lhe é imanente, de modo a ser capaz de operar pequenas rachaduras, discretos curtos circuitos e perceber o presente sem tantos choques em relação ao passado.

Se, em certa medida, observa-se esta expressiva quantidade de respostas que formulam uma ideia de um professor do passado, “portador de viseiras”, buscase em Bauman (2013) que não se deve presumir que o valor de uma proposição depende de quem a formulou, com base na sua experiência, nem que se tem o monopólio da descoberta da melhor solução. Isso não significa, aponta este autor, que é necessário aceitar todas as proposições como igualmente válidas e dignas de escolha.

Se aquele professor anterior às tecnologias contemporâneas, que encaminham o estudante para as metodologias ativas, tinha os movimentos limitados no tocante à própria ação docente, também se considera com Bauman (2013) o reconhecimento da diferença cultural, para a finalidade deste argumento, é o início, e não o fim da questão. Concebe-se neste contexto comparativo entre passado e presente se constitua em um processo político, quiçá, útil e até benéfico – num processo que Isto seria equivalente ao pensamento de Bauman (2007) para quem a tendência em direção a uma comunidade da semelhança é um sinal de retração não puramente no que diz respeito à alteridade externa, mas também em relação ao compromisso com a interação interna que, segundo ele é animada, mas turbulenta, revigorante, mas incômoda. A atração de uma comunidade da mesmice é a de “uma apólice de seguro contra os riscos que povoam a vida diária num mundo polivocal.”

Por final, a imersão nessa mesmice não diminui e nem afasta, aponta Bauman (2013), os riscos que a incitaram. Como todo paliativo, pode no máximo prometer um refúgio em relação a alguns de seus efeitos mais imediatos e temidos.

Ao analisar como os/as professores/as pontuaram a alternativa que se constitui em nosso estudo de caso e como sentem um possível professor anterior às tecnologias como aquele que “não tinha presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno, apenas o que se apresentava no currículo era transmitido, sem interferências ou ‘perdas de tempo’, 15 (78,9%) deles/as compreendem que sim, que certamente esse professor, em boa parte de suas atitudes, agia de forma meramente

focada em cumprir o conteúdo.

Sousa (2016) indica que se voltarmos os olhos para o passado, na busca de um sentido profundo que a profissão docente encerra, percebe-se que a figura do professor foi ganhando, ao longo dos tempos, atribuições diversas, por vezes, antagônicas, raramente compreendidas pelo docente. Eis o que se apresenta nas nuances dessa alternativa.

Isto significa que, antes da avalanche tecnológica que se derramou no interior da escola, o professor vivia uma espécie de terror ou angústia em dar conta de conteúdos emanados de enciclopédias, bibliotecas físicas e livros didáticos. O que se percebe (mas deixaremos esta discussão para outra oportunidade) é que este terror ou angústia alterou sua origem, encontrando-se, na contemporaneidade, no excesso de conteúdos advindos, especialmente, da web. Gera uma espécie de contramão entre o que era e o que se tornou.

De tempos sólidos, nos quais havia a segurança enciclopédica que transformava o professor no detentor do conhecimento, a tempos líquidos, nos quais o professor se transformou – ou deveria ter se transformado – no mediador entre o conhecimento e o aluno, por meio da sistematização didática.

Bauman (2007) traz a reflexão por um viés que apresenta o mundo sem medos, o mundo perfeito e o mundo líquido – a propósito, cabem bem na reflexão que ora se delinea.

Sob este aspecto é possível apresentar-se o professor do passado, cujas didáticas previam tudo com segurança, sem sustos, sem atropelos e sem medos. Ao passo que o do presente vive aos sobressaltos e, em muitos casos, devido às mazelas da própria formação, está lá um professor vivendo de sobressaltos e procurando provar ou outorgar sua autoridade pela força de argumentos nem sempre honestos. Liquidez, para Bauman (2007), “tempos líquidos”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. Summus, 2012.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In. BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em 27 set 2018, 20h27m.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Série Tecnologias Educacionais. Curitiba: Intersaberes, 2011.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHARMS, Richard. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C., AMES,
- DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. São Paulo: Vozes, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, 1997.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROZCO, Guillermo. La audiência frente a la pantalla. In: **Diálogos de la comunicación**. Colômbia: FELAFACS, 1993.
- PEARSON, Mathew; SOMEKH, Bridget. **Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts?** In: International Journal of Qualitative Studies in Educations, v. 19, n.4, 2006.
- REEVE, J. **Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive**. Educational Psychologist, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.
- SILBERMAN, M. L. **Active learning: 101 strategies to teach any subject**. Boston: Allyn and Bacon, 2015.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar os meios de comunicação?** London: Sage Publications, 1999.
- SOUSA, Jesus Maria. **As missões (im)possíveis do professor O bem/mal estar docente**. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>. Acesso em 29 jul 2016, 11h11m.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. In. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo: UNINOVE, v. 11, n. 25, 2014.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

WILSON, Carolyn (et all). **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: UNESCO.UFTM, 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica.

DAMARIS BERARDI GODOY LEITE - Graduada em Nutrição (UNIFIL). Licenciada em Ciências Biológicas (Claretiano). Especialista em Vigilância em Saúde e Metodologia do Ensino Superior. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Atualmente sou professora do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - Cescage, onde leciono a disciplina de Atenção Nutricional para o Curso de Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia.

ANTONIO CARLOS FRASSON - Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

SOBRE OS AUTORES

ANTÔNIO CARLOS FRASSON Mestre e Doutor em Educação (UNIMEP-SP). Licenciado em Educação Física. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), nível mestrado e doutorado. Pesquisa na área de formação de professores, educação à distância, e inclusão. Endereço eletrônico: acfrasson@utfpr.edu.br

CHEPERSON RAMOS – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Formado em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (UTFPR/2018). Membro do grupo de pesquisa Educação a Distância: Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

IOLANDA BUENO DE CAMARGO CORTELAZZO Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR; Coordenadora de Tecnologia na Educação Campus Curitiba na UTFPR. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Digitais na Educação. Professor das disciplinas de Educação e Tecnologia, Metodologia da Pesquisa Científica e Educação Inclusiva em curso de licenciatura; de Ambientação em EAD; e de Multimeios, Multimídia e Transmídia em Cursos de Especialização. Desenvolveu, com a Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, o Projeto do Curso de Pedagogia, modalidade a Distância da Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER autorizado em 2007. Membro da Comissão Estadual do Profucionário da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Sócia-fundadora da ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. Completou seu Mestrado em Educação (1996) e Doutorado em Educação (2000) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação a Distância, formação de professores, prática pedagógica, educação inclusiva, tecnologias, ambientes de aprendizagem, inovação e educação para o desenvolvimento sustentável. Autora de livros e artigos.

LUCIMARA GLAP - Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant’ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR. <http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>. E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

MARCUS WILLIAM HAUSER Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR) e Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa. Graduado em Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Educação Física. Professor Assistente da

UEPG e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física/EaD. Endereço Eletrônico: mwhauser1@gmail.com

MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM - Pós-doutora em Educação com estágio Pós doutoral realizado sob Supervisão da Professora Doutora Teresa Kazuko Teruya (UEM-2017). Doutora em Educação (UEM 2011-2013). Mestre em Linguística (UFSC 2003-2005). Especialista em Linguística Aplicada (PUC-MG 1994). Tem Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1991). Licenciada em Pedagogia (2014). Licenciada em História (2017). Bacharel em Teologia (2017). Cursando Licenciatura em Filosofia (2017-2019). Técnica em Magistério - Educação Infantil e Infância-Juvenil (1983). Atualmente é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa e Psicologia da Educação. É professora da Disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Foi Coordenadora dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do Campus Medianeira da UTFPR (2006-2013). Coordenou, na UTFPR, o Curso Técnico em Química, o Curso de Ensino Médio, o Curso Técnico Pós-Médio em Segurança do Trabalho e o Curso Técnico PROEJA em Segurança do Trabalho. Atua em EaD - Cursos Pós-Graduação Lato Sensu - UAB e em Cursos Técnicos - E-Tec/Brasil. Coordenou também o Programa Especial de Formação Pedagógica em diversas turmas (entre 1998 a 2008). Doutorado em Ciências da Educação-UTCD (2006-2007).

ROGÉRIO RANTHUM Mestre em Engenharia de Produção, Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa, Bacharel em Processamento de Dados, pela UEPG, Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenador de Tecnologia do Ensino. Endereço Eletrônico: ranthum@utfpr.edu.br

SANDRA REGINA CARTACHO PIETROBON - Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (PUC-PR). Licenciada em Pedagogia e Letras (UNICENTRO). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) no curso de Pedagogia. Tem experiência na formação de professores presencial e a distância, com enfoque na educação infantil, metodologia de ensino, didática e estágio supervisionado. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2014). Possui Especialização em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação (2007) e Alfabetização com ênfase em letramento (2008). Graduada em Pedagogia (2004) pela mesma universidade. Atuou como coordenadora e docente do colegiado de pedagogia da Faculdade União das Américas- UNIAMÉRICA. Coordenou os cursos de Pós-graduação em Educação: Educação Infantil e Alfabetização, MBA Gestão e Direção Escolar e Metodologias Ativas. Autora do livro: Para que serve aprender a ler e escrever? Os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita (Epígrafe) e A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo (Penso Editora). Atualmente atua como Head de cursos Híbridos e Metodologias Ativas da UNICESUMAR. Sócia-Fundadora da Têssera Educação.

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Secal, Ponta Grossa -Pr. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica. Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Comunicação Não-Violenta, Educação Ambiental, Ecoformação, Formação Inicial e Continuada de Professores e EaD.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-787-1



9 788572 477871