UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDuC

FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVIDADE E PRÁXIS EM AMBIENTES VIRTUAIS

EDSON FERNANDO OLIVEIRA SILVA

ORIENTADOR(A): MARIA OLÍVIA DE MATOS OLIVEIRA

Salvador
2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDuC

FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVIDADE E PRÁXIS EM AMBIENTES VIRTUAIS

EDSON FERNANDO OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Olívia de Matos Oliveira

Salvador
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes- CRB: 5/592

Silva, Edson Fernando Oliveira
Formação docente: autobiografia e práxis do professor em ambiente virtual / Edson Fernando Oliveira Silva . - Salvador, 2014.
128f.

Orientadora: Maria Olívia de Matos Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Campus I.

Contém referências e anexos.

1. Professores - Formação. 2. Autobiografia. 3. Tecnologia da informação. 4. Tecnologia da informação - Aspectos sociais. I. Oliveira, Maria Olívia de Matos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE: AUTOBIOGRAFIA E PRÁXIS DO PROFESSOR EM AMBIENTES VIRTUAIS

EDSON FERNANDO OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de setembro de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidad Autonoma de Barcelona, U.A.B., Espanha.

Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e às Forças da Natureza, os quais são meu refúgio e minha fortaleza.

A Prof.ª Olívia Matos, orientadora, que no percurso da pesquisa esteve sempre disposta a auxiliar com seus conhecimentos, paciência e dedicação.

Aos meus Pais, Irmãos, Sobrinhas e Amig@s, que acreditaram e me incentivaram por todo esse tempo.

A Ana Carolina, a quem esta dissertação é dedicada. Agradeço pela sua paciência em minhas ausências e esperançosa nos meus momentos de dúvidas e de dificuldades.

À minha amiga, mais que especial, Karolina Vyvyan, pelo incentivo, força, confiança e, acima de tudo, por sua sincera e verdadeira amizade.

A Rafael Fontes, pela paciência, companheirismo e contribuições proporcionadas.

Ao Senhor Roque Sanches pela parceria, escutas e palavras sábias nos diversos momentos de tensão.

Aos Professores Alfredo Matta, Maria Sacramento e Antônio Vital pelas contribuições e indicações de leitura, e pela disponibilidade em fazer parte da Banca Examinadora.

Às colegas do Mestrado e hoje Amigas, Verbena Mourão e Tatiana Paz, pela acolhida, pela parceria, por toda cumplicidade desenvolvida em meio a risos, preocupações e confiança.

Aos Professores do PPGEDUC que contribuíram com suas provocações, reflexões e melhor elaboração sobre a Educação e a Contemporaneidade.

A Sônia Lima, que mesmo distante, na Secretaria Acadêmica do PPGEDUC, contribui para a minha formação e de tantos outros estudantes dessa pós-graduação.

Aos Professores participantes desta pesquisa que contribuíram com suas palavras, com sua crença em me confiar questões tão pessoais e profissionais, contribuindo de maneira significativa com a formação de outros saberes.

Aos meus Colegas de profissão e aos Meus Alunos, pelas provocações, pelas dúvidas e companheirismo.

RESUMO

O processo de constante criação e desbravamento de barreiras tem provocado, no homem, mudanças significativas acerca de sua forma de ser e de estar no mundo. É nesse contexto que se encontra a cultura digital promovendo revoluções e modificações no fluxo de informações e de comunicação, assim como na ampliação das potencialidades cognitivas humanas. A pesquisa ora apresentada discorre sobre os impactos causados pela cultura digital na formação docente, compreendendo o processo formativo devidamente interligado à história de vida e a práxis dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, reflete sobre a formação acadêmica e continuada de professores/as, em meio à sua profissionalização e desenvolvimento de práticas reflexivas no cotidiano do seu fazer-docente. A pesquisa se propõe, também, a refletir sobre a cultura digital, sobre as práticas de mediação, interação e colaboração com os discentes, ao tempo em que discute outras visões de mundo e novas formas de acesso e uso das informações. Este trabalho de pesquisa investigativa situa-se numa perspectiva qualitativa de abordagem participante, buscando proporcionar reflexões mais abrangentes acerca dos impactos da cultura digital na formação docente, fomentando novas ideias, novas descobertas e novos conhecimentos acerca da temática pesquisada.

Palavras-chave: Autobiografia – Cultura digital - Formação de professores - Práxis

RESUMEN

El proceso de creación y el desmonte de barreras constante ha dado como resultado el hombre acerca de los cambios significativos en su forma de ser y estar en el mundo. Es en este contexto que la cultura digital es la promoción de las revoluciones y los cambios en el flujo de la información y la comunicación, así como la expansión de las capacidades cognitivas humanas. La investigación que aquí se presenta se analizan los impactos causados por la cultura digital en la formación docente, que comprende la interconexión debido al proceso y la praxis de los sujetos involucrados formativa historia de vida. En este sentido, reflexiona sobre la formación académica y continua de los profesores / as, en medio de la profesionalización y el desarrollo de la práctica reflexiva en su maquillaje enseñanza diaria. La investigación también se propone reflexionar sobre la cultura digital, las prácticas de la mediación, la interacción y la colaboración con los estudiantes, el momento en el que se discute otras visiones del mundo y las nuevas formas de acceso y uso de la información. Este trabajo de investigación de investigación radica en una perspectiva cualitativa del enfoque de los participantes, buscando brindar reflexiones más amplias sobre el impacto de la cultura digital en la formación del profesorado, el fomento de nuevas ideas, nuevos descubrimientos y nuevos conocimientos sobre el tema investigado.

Palabra clave: Autobiografía - Cultura Digital - Formación de Docentes - Praxis

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise do Discurso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 07

CAPÍTULO I

MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE E CIBERCULTURA..... 11
1.1 Modernidade e pós-modernidade: implicações sócio-históricas e seus desdobramentos 11
1.2 A cibercultura e suas implicações..... 18
1.3 As implicações da técnica e da tecnologia na ação humana..... 19
1.4 A cultura digital e as práticas dos sujeitos..... 22

CAPÍTULO II

AUTOBIOGRAFIA DOCENTE: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS NARRATIVAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR..... 29
2.1 Narratividade e história de vida: aproximações conceituais e epistemológicas..... 29
2.2 As narrativas de vida e a formação docente..... 33
2.3 Metanarrativas, (auto)imagem e a formação docente..... 38

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE, PROFISSIONALIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA.... 53
3.1 A formação inicial e a sua influência sobre a formação continuada e a profissionalização docente..... 54
3.2 As transformações dos saberes teóricos e práticos da contemporaneidade: impactos na formação docente..... 62
3.3 O processo de formação docente na sociedade da pós-modernidade: profissionalidade, saberes e docência..... 64
3.4 Interação e mediação na prática docente em meio à cultura digital..... 66
3.5 Práxis docente e cibercultura: desafios contemporâneos..... 74

CAPÍTULO IV

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 86
4.1. O contexto da pesquisa..... 88
4.2. O instrumento avaliativo: a entrevista episódica..... 89
4.3. A análise dos dados coletados..... 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 110

REFERÊNCIAS..... 113

ANEXOS DA PESQUISA..... 120

INTRODUÇÃO

O contexto atual tem proporcionado avanços grandiosos nos aspectos relacionados à informação e comunicação, os quais, por sua vez, interferem no processo imaginativo e criativo do homem, que sofre mudanças significativas na sua forma de ser e de estar no mundo. Nesse panorama encontra-se a cultura digital, promovendo revoluções e incremento no fluxo de informações e de comunicação ao mesmo tempo em que, conforme afirma Matos Oliveira (2009), contribui para a imposição de um senso comum. Torna-se relevante, pois, investigar cuidadosamente os desdobramentos que tais aspectos promovem nas práticas e nas relações humanas.

Vive-se um momento em que os aspectos de criação, de integração e de colaboração estão presentes na produção de novos elementos e na sua veiculação por meio dos instrumentos que compõem a cultura digital. Disso conclui-se que os artefatos tecnológicos desenvolvidos pela humanidade proporcionam a aproximação e favorecem diálogos com novas estruturas de comunicação e de informação, mas é possível inferir também que "o uso da tecnologia pode servir a propósitos distintos, desde propiciar às pessoas a ampliação das suas potencialidades cognitivas, até a exploração, o isolacionismo ou a dependência tecnológica" (MATOS OLIVEIRA, 2009, p. 20).

A escola e seus sujeitos percebem-se envolvidos nesse panorama, o que acaba por determinar a problemática desta pesquisa, a saber: **Que interferências a cultura digital exerce nos processos formativos da docência?** A identificação e a análise dessas interposições norteiam a pesquisa, a qual objetiva **identificar as práticas desenvolvidas em meio à cultura digital que promovem interferências nos processos de formação docente**. Para alcançar o objetivo geral supracitado, foram traçados como objetivos específicos os itens abaixo descritos:

1. **Descrever os processos formativos da docência;**
2. **Identificar como se estabelece o desdobramento entre as práticas do professor na cultura digital e na formação profissional;**

3. **Validar a relação de interferência encontrada;**

Compreende-se que o desenvolvimento de uma pesquisa científica faz-se por meio do seu objeto e da delimitação de seus objetivos, elementos importantes no delineamento dos passos a serem trilhados, por isso que a sua realização busca emergir e ampliar os processos de imaginação, de inventividade e reflexividade que envolvem a ação humana no fazer científico. O trabalho que ora se apresenta é a descrição de uma pesquisa qualitativa dentro de uma perspectiva fenomenológica quando traz o esforço do pensamento humano em buscar conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, situado nas figuras do pesquisador e dos entrevistados, à medida que busca compreender o processo de autocondução responsável e consequente da vida de relação presente (MACEDO, 2009).

O desenvolvimento de uma pesquisa implica na realização de vivência pensada ao mesmo tempo em que implica no conhecimento historicamente acumulado e num imaginário em criação, conforme aponta Macêdo. Para este autor, uma pesquisa "é produzida numa comunidade de argumentos [, à medida que] existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados" (MACEDO, 2009, p. 86). Assim, a pesquisa se desenvolve num contexto temporal, com a "capacidade de ser retomado pelo *outro* para construir a sua própria compreensão de si e do mundo" (*idem, ibidem).*

Isso exposto, ressalta-se que esta pesquisa se origina das inquietações surgidas da observação de docentes acerca do uso dos elementos resultantes da cultura digital e do modo como alguns destes estabeleciam relações de aproximação ou afastamento, que se constituem em ações esperadas. Investigar, as interferências da cultura digital nos processos formativos da docência implicaria, então, adentrar um universo próprio, o qual é também vivido pelo pesquisador.

Trazer à cena da formação docente a descrição dos seus processos formativos implicaria pensar em acontecimentos do passado, os quais, conforme sustenta Paul Ricoeur (2010, p. 139-140), "por mais ausente que esteja para a percepção presente, nem por isso deixa de governar a intencionalidade histórica (...) [onde] o passado só pode ser reconstituído pela imaginação (...)". Buscou-se, dentro desse panorama, analisar a formação inicial dos docentes como forma de averiguá-la num contexto historiográfico, como aponta Ricoeur (2010), em

que a obra narrativa - aqui centrada na escrita de aspectos pessoais e profissionais dos docentes - proporciona um convite a perceber a práxis de cada um dos professores pesquisados. Investigar a experiência de uma pessoa implica perceber que a ela "possui um contorno que a delimita e a distingue e, ao mesmo tempo, se delineia sobre um horizonte de potencialidades que constituem o seu horizonte externo e interno" (*idem*, p. 133). Desse modo, compreende-se que a interioridade promove a percepção e detalhamento dos elementos que compõem o interior de um contorno que se mostra instável. A exterioridade, por sua vez, pretende mostrar as relações potenciais com as coisas presentes num mundo total.

A presente pesquisa buscou, pois, conforme descrito anteriormente, trazer questões essenciais que envolvem o professor, sem para isso desconectá-lo das suas questões pessoais, como forma de embasar fecundamente o entendimento sobre suas práticas e suas reflexões diante do seu processo formativo.

A estrutura deste trabalho esmiúça os estudos das temáticas comentadas, proporcionando reflexões coesas e coerentes acerca das interferências causadas pela cultura digital nos processos formativos da docência. Abaixo, será explicitada a organização dos capítulos.

O primeiro capítulo trata das questões que compreendem como a modernidade e a pós-modernidade são apresentadas à luz dos escritos dos teóricos que serão analisados. O seu objetivo é apresentar ao leitor quais os desdobramentos dessas visões de mundo, que são visões geradoras dos fenômenos técnicos que formam a estrutura da cibercultura.

O segundo capítulo trata da história de vida como uma corrente de pesquisa que objetiva trazer questões da subjetividade do professor intentando perceber como o mesmo trabalha a imagem e autoimagem docente, identidade, assim como os elementos que contribuem para a formação dos seus discursos situados num contexto local, temporal, em meio às relações por ele estabelecidas.

Já o terceiro capítulo promove reflexões acerca da formação docente, que é analisada desde a formação acadêmica inicial, perpassando questões que envolvem a formação continuada, devidamente pensadas a partir dos seus contornos políticos, teóricos e práticos. Para isso, elementos como a interação e a mediação são essenciais por permitirem compreender como a

práxis docente individual corrobora com a estruturação de um contexto propício para o desenvolvimento de uma práxis coletiva, ou social.

O quarto capítulo apresenta o desenvolvimento deste trabalho, demonstrando o seu processo e seus elementos estruturais, justificando como esta pesquisa constitui-se de uma abordagem fenomenológica de cunho qualitativo, explicando também a razão pela qual se optou pela análise dos conteúdos a partir do referencial teórico de João Amado (2000), além de evidenciar a análise dos dados coletados.

Por fim, encontram-se as considerações finais propostas pelo pesquisador, visando, de modo sintético e devidamente amparado na análise dos dados coletados, atentar para o respaldo que esta pesquisa pretende apresentar. Assim, este trabalho proporcionará reflexões mais fecundas acerca da formação docente e das interferências engendradas pela cultura digital nos atos de pensamento e da ação humana, fomentando novas ideias, descobertas e novos conhecimentos. Este trabalho busca a partir do que foi citado anteriormente, proporcionar uma visão crítica e reflexiva acerca dos cursos de formação inicial de docentes, assim como numa revisão das formações continuadas destes. Em conjunto, abarcando, também, os impactos a partir da presença da cultura digital nas práticas docentes, seja no que se refere ao planejamento das ações discentes, seja através da apropriação, mesmo, dos elementos que compõem tal cultura, e o uso dos mesmos como forma de proporcionar construção de conhecimento no cotidiano escolar.

CAPÍTULO I - MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE E CIBERCULTURA

1.1 Modernidade e pós-modernidade: implicações sócio-históricas e seus desdobramentos

O entendimento acerca do conceito e do papel da *modernidade* leva, de imediato, à compreensão das transformações promovidas na vida dos indivíduos. Sua ideologia, desenvolvida a partir da fragmentação e do controle imprime no contexto social nova forma do pensar e viver o mundo.

A ideia de modernidade, no ocidente, surge com o objetivo de formar na sociedade o ideal de racionalidade, com vistas à substituição da sociedade tradicionalista, que se alicerçava na tradição, e na fé, como meio para a explicação do real. Sob o conceito do mundo moderno o homem passa a viver guiado pela razão, ao tempo em que busca soluções para as suas aflições e para o controle sobre a natureza. Para o mundo moderno tudo podia ser controlado e explicado.

O processo de passagem da sociedade para a modernidade leva-nos ao entendimento de que o movimento existe nas coisas e no conceito de verdade. Enfim, o vivido não será, jamais, repetido. A modernidade apresenta-se, assim, como um movimento que destrói o instituído, e através de sua atividade criadora institui uma nova realidade, que será substituída.

Giddens (2002) destaca que a modernidade não se limita ao processo de industrialização como sua única dimensão institucional. Para ele, a modernidade exerce influência nas relações sociais diante da dimensão do capitalismo, enquanto sistema de produção de mercadorias que promove forte impacto no processo de mercantilização da força de trabalho.

A modernidade traz consigo a imprecisão de quando a mesma passa a fazer-se presente, e qual seu marco teórico. No entanto, como meio para a promoção da revolução na ciência, a modernidade apresenta a complexidade como método, visando o repensar permanente. A

inexistência de respostas prontas contribuirá na formulação de novas e importantes perguntas. É a partir das mesmas que o homem moderno construirá e desconstruirá novas realidades, e verdades.

André Lemos compreende que a modernidade encontra-se diretamente caracterizada pelo contexto da filosofia ocidental e que tal termo pode se fazer entendido como "um modo de pensar e julgar o tempo" (2004, p. 61). Dessa forma, a modernidade constitui-se numa maneira de estar no tempo e no espaço, e vivida de modo distinto, no que se refere às civilizações. A modernidade proporcionou o processo de racionalização dos elementos constituintes da vida social, garantindo a efetivação do processo industrial em escala global, à medida que proporcionou integrações entre a economia capitalista, o Estado-Nação e a administração científica dos processos de trabalho e, consequentemente de produção.

Devidamente atrelada ao desenvolvimento tecnológico e industrial, por outro lado, a modernidade proporcionou pensamentos acerca da burocratização da vida social, do lado repressivo das ações racionalistas e processos de dominação acerca do homem sobre o homem e sobre a natureza. Ressalta-se, também, que esta permitiu uma melhor compreensão acerca das estruturas de conhecimento e de poder existentes na vida social (2004).

Em sua obra intitulada *As consequências da modernidade*, Anthony Giddens analisa o conceito de modernidade e dos modos como esta influencia na composição do sistema social. Conforme o autor a modernidade constitui-se em um "estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa, a partir do século XVIII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência" (1991, p. 11).

De acordo com Marshal Berman (1986) a vida moderna é alimentada a partir de fontes diversas, tais como: as descobertas das ciências físicas, a produção industrial, a explosão demográfica, os sistemas de comunicação de massa e os movimentos sociais de massa. Tais fontes contribuíram, significativamente, para que o homem mudasse sua maneira de ver e se localizar no mundo, percebendo as mudanças no ritmo de vida da sociedade e de seus indivíduos. Outros fatores, destacáveis, referem-se ao conhecimento científico transformado em tecnologia. Esta, juntamente com a massificação da comunicação, cria e destrói realidades e necessidades para o homem da modernidade.

Giddens (1991) aponta que o estabelecimento de uma teoria crítica precisa ser sensível sociologicamente, para ter condições de atentar para as constantes transformações que a modernidade propicia para as instituições. O autor também acrescenta que a teoria deve se constituir em algo politicamente geopolítico, onde se perceba e se reconheça a potencialidade dos perigos a se viver num mundo de altas-consequências. A análise sobre a política emancipatória e a política de vida faz emergir quatro pontos que se interconectam, que são: política da vida (políticas de auto-realização), politização do local, politização do global e a política emancipatória (política de desigualdade), à medida que sinaliza os tipos de movimentos sociais que estabelecem o trabalho de contestação, que são os movimentos trabalhistas, os movimentos pacifistas, os movimentos ecológicos e os movimentos democráticos.

Ao trazer consigo o império da razão, como via à libertação humana, a humanidade pressupõe a organização social, onde a sociedade buscava fazer-se estável, democrática e igualitária. Para a ciência o conjunto de ideias modernas propunha o domínio científico, na busca de uma segurança perseguida contra as intempéries do mundo natural (clima, relevo, doenças).

A modernidade instaura, no plano real, o triunfo da razão, a dessacralização do mundo e a liberdade de expressão. Porém, no aspecto que não se fez perceptível, há o aspecto questionável da disciplinarização anulando a subjetividade dos indivíduos, limitando-os à normalidade. A eleição da ideia da razão surge, assim, como forma do homem agregar no conceito moderno das ciências, instituições, comportamentos e regras garantindo uma sensação de normalidade, ao tempo em que cria no homem, indiretamente, o ideal de utilidade e docilidade. Sendo, o mesmo, útil economicamente pelo trabalho e pela produção, e dócil no contexto político, mediante sua passividade e disciplina.

A disciplina surge, para Foucault (2013), em meio às constantes transformações proporcionadas pela humanidade no decorrer dos séculos XVII e XVIII, ao tempo em que proporciona a produção fabril dos corpos dóceis. Conforme o autor, o corpo passa a ser visto como objeto e alvo de poder. Dessa forma o corpo passa ser alvo de investimentos cada vez mais vultosos, à medida que for imposto a este "limitações, proibições ou obrigações" (p. 132). Nesse contexto, argumenta o autor, o processo de disciplinarização torna-se necessário

quando a prática estabelece o domínio sobre "o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer" (p.133). A disciplina, então, cria espaços complexos em que "recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempo e dos gestos" (p. 143). Compreende-se, então, que a disciplina traz consigo influências e interferências da área da política, da economia e da psicologia, como forma de promover um processo de dominação sobre o corpo e de determinar os modos e meios de pensar e agir do homem.

Essa visão foucaultiana de dominação encontra-se presente na visão de mundo da modernidade, como um conjunto de peças que se encaixam, compondo uma engrenagem pautada no exercício do controle, capturados pela rede de poderes e saberes. O processo de modernização sustenta-se nos pilares do poder de administração, na militância, no capitalismo e na industrialização, para que possa firmar-se efetivamente no contexto social.

O capitalismo e a industrialização apontam para a nova forma de produção baseada, e centrada, especificamente na produção de bens materiais, visando à obtenção do lucro, sobre a sociedade do consumo. Para a sociedade moderna do consumo tudo é criado e tudo pode ser adquirido, ao tempo em que o homem se servirá na produção de promotor do lucro.

A modernidade aponta para a força da mudança, à medida que essas se intensificam há o aumento da densidade do homem. Ao se mostrar superior à ideia de mudança, a modernidade apresenta uma fusão de produtos surgidos a partir da atividade da razão, da ciência, da tecnologia e do poder da administração dos diversos setores da vida.

As necessidades criadas pela mídia, para a sociedade moderna do consumo, apontam-nos que o homem não possui apenas o aspecto fisiológico. O homem faz-se unidade, pluralidade e complexidade. É esse homem, moderno que se mostrará capaz de separar o essencial do acidental, e perceber-se como ator principal para o prosseguimento da vida e sua transformação constante. A revolução ocorrerá a partir da mudança de cada indivíduo.

Para Denise Najmanovich (2001) o mundo moderno optou por privilegiar o aspecto da quantificação em detrimento da qualificação, expulsando "do mundo da ciência" elementos

como a arte e a filosofia. Com vistas ao desenvolvimento de uma ciência objetiva, a partir dos conhecimentos gerados em busca da emancipação humana, a modernidade favoreceu a criação de uma ciência opressora em nome da libertação humana, pela racionalização, e desprovida de questionamentos.

Com a explosão da 2ª Guerra Mundial, e outros acontecimentos históricos, a humanidade passa a questionar a validade das verdades e o contexto real em que vivem. Para Najmanovich "o sujeito ouviu o ruído que anunciava o fim do letargo maquinal [onde] as velhas certezas foram postas em dúvida" ((2001, p. 89).

Para Ana Maria Nicolaci-da-Costa (2004) "a mudança representa uma ruptura com o que veio antes [para alguns atores, enquanto] para outros, essa mesma mudança é apenas um outro estágio da velha ordem" (p. 83). De acordo com a citada autora, a sensação de mudança e de ruptura, proporcionada pela 2ª Guerra Mundial dá ao mundo contornos pós-modernos. Nicolaci-da-Costa descreve que a pós-modernidade buscou questionar as noções de verdade, razão e sistemas únicos, tão presentes na modernidade.

A modernidade surge a partir de revoluções ocorridas na ciência imprimindo, assim, o que Gaston Bachelard (2000, 1998, 1993) denomina como processo descontínuo, como via de rompimento a um passado de certezas e o estabelecimento do conflito de métodos, então inabaláveis. O filósofo, no entanto, aponta na ciência contemporânea para a necessidade da formação de um novo espírito científico, redefinindo a relação entre sujeito e objeto. O sujeito bachelardiano deixa de ser um mero receptáculo do conhecimento para assumir a condição de criador de verdades retificáveis e realidades a serem refeitas, enquanto o seu objeto surge como resultado de construções racionais.

Em meio ao desenvolvimento histórico da humanidade, mais precisamente na segunda metade do século XX o termo denominado de pós-modernidade surge como advento que irá demarcar nova concepção de sociedade, de homem e de ideologias presentes no contexto da vida social. André Lemos (2004) destaca que o conceito de pós-modernidade está diretamente relacionado ao da maximização das ações proporcionadas pelas sociedades do consumo, assim como detectam-se as grandes quedas das ideologias do mundo moderno e o efetivo desenvolvimento das teorias da informação e da comunicação.

À medida que a ciência propiciada pelo modernismo se construía em meio à síntese do discurso e às práticas empíricas, em busca do consenso, como aponta Lemos, a ciência pós-moderna torna-se uma ciência marcada pela descontinuidade, pela catástrofe, pela complexidade e pelo paradoxal.

No que tange às questões da comunicação, que é um dos elementos que motiva esta pesquisa, a pós-modernidade imprime novas ações a partir das novas tecnologias que promoverão mudanças impactantes nas esferas da informação e da comunicação. Ressalta-se que o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação tem o seu primeiro crescimento, de modo mais consistente a partir dos artefatos eletroeletrônicos, como o rádio, o cinema, a televisão e o telégrafo. O que diferenciará o avanço promovido nessa seara entre o século XIX e o século XX, refere-se à fusão entre o processo de comunicação analógica e a informática. Esse processo revolucionário quanto ao tratamento que será dado às informações e ao processo comunicacional irá promover fortes mudanças quanto ao processo de produção e de circulação, dos mesmos, assim como quanto ao seu processo de formatação.

Sob a dinâmica do ciberespaço, o computador que antes se constituía num aparelho individual e desconectado, com os novos rumos da vida social diante das transformações surgidas nos aspectos informacionais e comunicacionais, tornará este aparelho conectado a uma rede. Conforme Lemos, "a cibercultura requer a transversalidade, a descentralização, a interatividade" (2004, p 71).

A expressão pós-modernidade aponta para um sentimento de mudança cultural e social, onde a falência do discurso e o surgimento de uma realidade social como produto de processos de desmaterialização e simulação de mundo apresentam-se fortemente. Toda essa ação surge a partir da presença maciça das máquinas de informação, as quais irão imprimir na realidade humana uma nova forma de comunicação e de comportamento. Conforme Lemos (2004), a pós-modernidade aponta para o caráter múltiplo do homem, onde o mesmo se vê desempenhando variados papéis na cena social. Harvey (1992), por sua vez, entende que o pós-modernismo nada nas correntes das mudanças, social e cultural, onde o que é produtivo não deve se fazer inerte, mas nômade, negando, portanto, o pensamento racional, tão evidente no mundo regido pelos ideais da modernidade.

Gatti (2011) destaca que o emprego dos termos ‘pós-modernidade’ e ‘pós-moderno’ não encontra consenso junto aos que compreendem o momento histórico na contemporaneidade a partir de suas manifestações diversas. A autora desta que tal preocupação faz-se presente a partir da segunda metade do século passado. Nesse sentido a mesma descreve que “a evidência dos novos fatos socioculturais levou alguns estudiosos a cacracterizá-los como pós-modernos, instalando-se uma polêmica sobre o fim da modernidade” (p. 105). O questionamento apresentado anteriormente baseia-se em argumentos que interpretam as teorizações e as linguagens como novos, não o são em essência. Desse modo os eventos acerca dos elementos citados estão devidamente encadeados e regidos pela modernidade, a qual constitui-se, ainda, como um período histórico-cultural e científico que ainda não acabou.

Nicolaci-da-Costa (2004) destaca que “vários dos aspectos que caracterizam o período moderno está em via de desaparecer”, seja por fusão ou por diluição (p. 84). Sendo assim a passagem da modernidade para a pós-modernidade, para a autora, confere ora uma visão de crise na modernidade, ora de crise da modernidade, o que possibilita uma mudança para um novo estágio, o pós-moderno. Sob a visão Terry Eagleton (2011) a pós-modernidade opta pela cultura do conflito diante do real, à medida que opta por não dialogar, ou estabelecer uma reconciliação imaginária. No entanto, o mesmo destaca que tal prática é exercida pelo marxismo, há tempos.

Bernadete Gatti informa que o entendimento acerca da modernidade ainda não ter sido superada dá-se diante das condições criadas e instauradas pela mesma. Assim, permite-se avançar e superar o ideal de um racionalismo fechado à medida que se estabelece a o uso de razão comunicacional, o que implica no desenvolvimento de uma “consciência reflexiva das expressões humanas, uma racionalidade, que cria no diálogo os pontos de apoio de sua validade” (2011, p. 107).

Torna-se relevante destacar que pensar nos processos educativos implica numa percepção cada vez mais ampla e profunda a partir das compreensões possíveis diante dos processos e das situações que envolvem as ações humanas, desde que ultrapasse o modelo usual de explicações e de categorias já estabelecidas, as quais não dão conta da realidade contemporânea (GATTI, 2011). A concepção de que o processo educativo encontra-se

imerso num contexto cultural implica na percepção de que tal prática não se limita, somente, às ciências. Compreende-se então que a educação se situa no seu modo de existir no social, organizada em meio a processos de construção e utilização de significados, os quais permitem o estabelecimento de conexões entre o homem, a cultura e suas imagens.

1. 2. Cibercultura e suas implicações

Uma investigação acerca do surgimento da cibercultura, assim como das consequências provocadas pela mesma no mundo atual implica, de antemão, perceber que a mesma surge dentro de um contexto social, histórico e filosófico, de grandes e profundas mudanças, sejam elas no que se refere à sociedade, assim como aos indivíduos que a compõem. O pensamento sobre a cibercultura, conforme apresentado por André Lemos (2004) implica no entendimento proporcionado a partir da compreensão do fenômeno técnico, visto que o mesmo encontra-se diretamente ligado ao processo que garante a estreita e direta relação entre as técnicas surgidas e o movimento da sociedade.

Assim como Lemos, Castells (2003) questiona quais seriam os impactos proporcionados pelo surgimento da cibercultura, mais diretamente centrada no grande movimento gerado pela utilização maciça da internet, enquanto elemento que vem garantir troca de informações e de conhecimentos diversos, o que diretamente provoca efeitos diversos na cultura, na vida social e na política. Conforme Lemos, a cibercultura não se limita à utilização da internet, mas encontra-se presente em lugares diversos. O autor apresenta os diversos termos que aparecem a partir da temática já citada e nos relata alguns termos, tais como o "cyberpunk, cibersexo, ciberespaço, cibermoda, cibereconomia, ciber-raves", dentre outras terminologias surgidas (*id, ibidem,* p. 17-18).

Com a descrição dos termos advindos da cibercultura compreendemos que os mesmos se fazem compostos de particularidades, de semelhanças, assim como de diferenças, dentro de atitudes e processos de apropriação que lhes são próprios. André Lemos destaca que o *ciber* tem a sua origem no termo grego *Kubernetes*, o qual tem como significado direto a "arte do controle, da pilotagem, do governo" (p. 18). Assim, compreende-se que, conforme Lemos não há a efetiva existência de uma tecnologia autônoma, a ponto de determinar processos de

governabilidade sobre a vida social e dos indivíduos, ou até mesmo, ao desaparecimento dos controles tecnocráticos.

Para Lemos, a cibercultura constitui-se numa atitude que se faz dispersa, hedonista e efêmera, estabelecida na sociedade contemporânea, constituindo-se, sob o seu entendimento numa relação complexa entre a forma cultural das tecnologias contemporâneas e o social. Ao conceber que a cultura eletrônica, que engloba a tecnologia microeletrônica, não busca desenvolver os mesmos procedimentos adotados pela tecnocultura moderna. Nesse sentido o autor relata que

> se a tecnocultura moderna foi a forma técnica que emergiu da dominação da natureza (Descartes e Bacon) e da domesticação energética do mundo (Heidegger), a cibercultura, por sua vez, é a forma contemporânea da técnica que joga com os signos desta tecnonatureza construída pela astúcia da tecnocracia. É, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade (2004, p.19).

Ao tratar das questões que norteiam a cibercultura, André Lemos destaca, que o primeiro teórico entende que as manifestações da cibercultura ocorrem a partir de apropriações de imagens, de obras feitas através de colagens e de discursos não-lineares, próprios da sociedade do espetáculo.

Enquanto que o segundo defende que, devido ao fato da tecnologia ser constitutiva do homem, o ato de negligenciar a técnica seria o negligenciamento da humanidade. Dessa forma, compreende-se que tratar da cibercultura implica na apreensão acerca das mudanças ocorridas diante das formas pelas quais ocorrem a produção dos elementos da informação e da comunicação bem como dos constantes reposicionamentos gerados pelo homem à medida que propõe mudanças ao mundo e sofre, constante e diretamente, a influencia das mesmas.

1.3. As implicações da técnica e da tecnologia na ação humana

Na busca de analisar as questões que emergem diante das revoluções técnico-científicas, Adam Schaff (1995) analisa as ações que envolvem o indivíduo humano, o qual encontra-se, direta e indiretamente, imerso na sociedade informática. Diante desta análise o autor contempla questões como o estilo de vida dos envolvidos, assim como os sistemas de valores que se fazem presentes nas ações dos indivíduos. Para tanto, o autor aborda temáticas

essenciais como forma de captar o alcance desses valores e compreender os modos de agir dos indivíduos a partir dos elementos da educação e da cultura.

Ao propor uma diferenciação objetiva entre os termos da técnica e da tecnologia, Lemos (2004) destaca que ambas promovem uma certa confusão terminológica. Ao apontar que a palavra técnica surge a partir do grego *tekhné*, o que implica num entendimento acerca do ato de produzir arte. Desse modo, a *tekhné* implica no desenvolvimento de ações práticas, englobando elaboração de leis e de habilidades, constituindo-se, assim num "conceito filosófico que visa descrever as artes práticas, o saber fazer humano" (p.26). A *tekhné*, assim como a *poiésis*, constituem-se em ações que conduzem ao surgimento do que se faz ausente. Lemos, sintetiza, quando trata do termo da *tekhné*, ao descrever que o referido termo busca estabelecer uma distinção entre o fazer humano e o fazer da natureza. À medida que Lemos destaca que a gênese do homem atual é fruto da gênese da técnica, Lima Júnior (2005) utiliza o temo imbricamento para situar uma visão tecno-antropológica ao tratar das questões que envolvem a técnica, o homem e a máquina.

A tecnologia, conforme o entendimento de Lima Júnior (2005) implica numa percepção de que a mesma possui uma gênese que é histórica e, por essa razão, se faz inerente ao ser humano. A mesma, conforme o autor, é tributária do seu surgimento "dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade" a qual consiste num processo de utilização e/ou de criação de recursos (i)materiais condizentes para com o seu contexto vivencial, como forma de estabelecer um processo efetivo de elaboração de respostas para os seus questionamentos, bem como para a superação dos mesmos (p.15). Nesse contexto, o homem transforma a realidade, na qual encontra-se inserido, bem como promove um processo de transformação de si e estabelece formas outras de atuar, inventar meios e produzir conhecimento e perceber-se no processo.

Lima Júnior sintetiza que "a *técnica* tem a ver com *arte, criação, intervenção humana* e com *transformação*. *Tecnologia*, em decorrência, refere-se a [...] *processo produtivo, criativo e transformativo*" (2005, p. 15). O trabalho humano, então, se faz diretamente concebido no processo criativo de elementos imateriais e materiais, propiciando ressignificações constantes, seja acerca do contexto em que o homem está inserido, seja de si próprio. Desse modo, compreende-se que ao lidar com a concepção grega da *tekhné*, concebemos uma articulação direta entre o processo tecnológico e a relação entre o homem e os utensílios por ele criados.

Diante de tal entendimento, percebemos que a concepção de uma realidade autônoma, ou independente, não se constitui numa ação realizável. Faz-se, portanto, urgente, salientar que as criações da técnica e da tecnologia são ações humanizadas, visto que são provenientes de ações imaginativas, reflexivas e motoras do homem. Desse modo, o homem, em contrapartida, constitui-se num sujeito tecnologizado, quando no processo de criação e de utilização dos utensílios por ele criados, proporciona atos de recriação, ressignificação e transformação de si.

A técnica precede a ciência, à medida que o autor supracitado aponta que, atualmente, compreende-se que a técnica e ciência, a partir do século XVII, estarão diretamente ligadas. Para o autor a técnica que se fez surgir na pré-história da humanidade constituiu-se a partir de ações empíricas diante do mundo, e no mundo, em que as explicações científicas não se faziam necessárias. A técnica, por sua vez, constitui-se no "fazer transformador humano que prepara a natureza à formação da espécie e da cultura humana" (p.37). No que tange à técnica moderna, hoje denominada de tecnologia, Lemos revela que a mesma "é produto da radicalização dessa segunda natureza, da naturalização dos objetos técnicos e da sua fusão com a ciência" (*idem*).

Lemos destaca que se torna inviável determinar onde começam e terminam a técnica e a ciência, ao tempo que informa que a natureza e a vida social constituem-se em objetos que irão sofrer possíveis intervenções tecnocientíficas.

Tal prática, para o autor, está diretamente relacionada à modernidade, em que sob seu entendimento, transformou a natureza, a natureza humana ao tempo em que inter-relacionou o potencial inventivo do homem ao desenvolvimento tecnológico. Desse modo a tecnologia, ou tecnocultura moderna, desenvolveu-se a ponto de tornar-se uma estrutura técnico-científica autônoma, universal e totalitária.

Schaff (1995) analisa as transformações revolucionárias que surgem do pleno desenvolvimento da ciência assim como do avanço da técnica provenientes das revoluções surgidas no contexto da microeletrônica, da microbiologia e da energia nuclear. O autor destaca que, as transformações que se fizeram revolucionárias, provocaram constantes modificações nos modos de produção bem como no contexto da prestação de serviços. Assim

sendo, consequentemente, essas transformações provocaram mudanças fecundas no interior das relações sociais.

Em sua análise, Schaff destaca o contexto do trabalho, cujas questões referentes à produção, organização ou divisão do mesmo se encontram totalmente modificadas, onde novos conceitos são englobados à dinâmica do trabalho como: otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar produtividade, qualidade, competitividade e taxas de lucro

1.4. A cultura digital e as práticas dos sujeitos

Conforme Manuel Castells (2003), o surgimento da internet tem a sua origem a partir da criação de uma rede de computadores pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos como objetivo de proporcionar recursos para pesquisas que proporcionassem alcance tecnológico militar, no ano de 1969, pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada. A criação de tal dispositivo surge diante da necessidade de proporcionar ações eficazes que garantissem o processo de comunicação que fosse capaz de sobreviver aos ataques nucleares e como forma de equivalência tecnológica frente à supremacia russa. Conforme Lemos (2004), o surgimento da tecnologia e dos processos gerados pela mesma tornou-se possível a partir do fomento das condições técnicas, sociais e ideológicas.

A implementação da internet na década de 70 tornou possível a montagem de uma rede interativa de computadores que viesse a garantir a troca constantes de informações entre pessoas e agências que trabalhavam diretamente vinculadas às forças armadas americana. Em meio aos processos de desenvolvimento de sua estrutura, a internet tem sua função devidamente modificada e ampliada, como forma de garantir a sua plena funcionalidade, ainda diretamente ligada às ações militares. Com a administração das ações comunicacionais, antes sob regime militar, e nos anos 90 sob domínio da Fundação Nacional de Ciência, os rumos da internet passam a sofrer constantes mudanças operacionais e usuais.

O elemento proporcionador para o pleno desenvolvimento da internet em escala global deve-se ao surgimento, nos anos 1990, da aplicação de compartilhamento de informação, o www. O desenvolvimento de software que proporcionasse a obtenção e o acréscimo real de

informações de qualquer computador e o envio, também, para qualquer computador que estivesse conectado à internet, através de um programa navegador, foi fundamental para a implementação do sistema de *hipertexto de world wide web* - www. As diversas transformações proporcionadas para o pleno desenvolvimento da internet e a garantia de acesso à mesma foi possível mediante a criação de estrutura de navegação, um software, capaz de, diante de sua arquitetura técnica, possibilitar a interconexão entre as redes de computadores existentes em todo o globo terrestre (CASTELLS, 2003; SANTAELLA, 2004).

O ciberespaço proporciona a vivência do real em dimensões outras, capazes de permitir simulações diante de situações não existentes no mundo real, portanto, configuram-se em situações hipotetizadas, embora esteja diretamente relacionado ao mundo real. O ciberespaço permite a complexificação do mundo real quando propõe a suspensão do corpo do indivíduo à medida que aniquila a espacialidade e proporciona a presença de personalidades diversas e distintas diante de informações e processos de comunicação de modo digital, coletivo e imediatizados (LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2004).

A estrutura que compreende o ciberespaço se faz percebido enquanto espaço desprovido de dimensões, caracterizado pela sua direta relação com a realidade e pelo espaço não-físico. Sob sua estrutura torna-se possível, diante dos novos e diversos meios de comunicação, o armazenamento, a manipulação, a simulação e a transmissão dos elementos informacionais de modo a desenvolver fluxos outros de informação com características próprias, mas devidamente diferenciada do fluxo informativo ao qual a sociedade esteve acostumada a interagir e administrar. O ciberespaço proporciona, então, a desmaterialização do mundo real, mesmo estando diretamente a ele vinculado, atualizando-o, a partir da promoção da complexidade que tal estrutura gera diante dos sujeitos usuários do mesmo. Essa noção que norteia o ciberespaço permite uma compreensão para com as concepções de espaço e de tempo relacionados à modernidade, em que tais elementos constituíam-se em entidades concretas. As mesmas são, agora, ressignificadas à medida que se faz ressignificado, também, os novos cidadãos, estes da cibercultura.

A presença no ciberespaço implica no desenvolvimento de um novo modo de estar e de agir, para com as pessoas que já utilizam do ciberespaço em processos de compartilhamento de informações. A presença do sujeito no ciberespaço implica, de modo direto, num

reposicionamento do sujeito em lidar com a tela do computador, e perceber um movimento de transição entre o mundo individual e o mundo da coletividade, entre as ações desenvolvidas num mundo orgânico e agora num mundo artificial, entre as noções de corpo e de espírito.

Percebe-se, assim que, em razão do surgimento do conceito da pós-modernidade, e, consequentemente do ciberespaço mudanças de ordem estética, ética, política e curricular, no campo da educação foram implementadas, dando origem a uma nova sociedade, a um novo conceito de homem, agora a partir do viés conectado às questões tecnológicas, em que o conceito de lugar surge de forma abstrata, virtualizada, instituído e instituinte. Enquanto a noção de tempo permite ações comunicacionais e informacionais imediatizadas, em tempo real.

Lemos (2004) entende que houve uma revolução nos modos de comunicação, bem como nos modos de informação, haja vista as ações que foram implementadas pelas tecnologias do ciberespaço, onde as noções de tempo e espaço foram (re)atualizadas. No contexto das informações e das comunicações há o estabelecimento da interatividade e da constante descentralização dos mesmos. No ciberespaço o tempo é sempre imediatizado e aniquilador do espaço, ao passo em que artificializa o mesmo. Contudo, entender o homem no contexto da contemporaneidade implica em entendê-lo como um sujeito de modos diferentes, um sujeito descentrado, pós-moderno, despojado de uma identidade fixa ou permanente.

No ciberespaço a desmaterialização das formas simbólicas (das obras) e a desterritorialização dos signos estão diretamente conectados ao conceito do virtual (LEMOS, 2004). O virtual, por sua vez, permite um novo tipo de escrita de si, situada em contraponto ao atual, e não ao real, possibilitando a identificação de uma nova potência, multiplicando as possibilidades para aberturas de ser, bem como a constante abertura de novos mundos, a partir da escrita do hipertexto, em que o espaço da leitura confunde-se constantemente com o espaço da escrita do texto e de si, apontando para um movimento dinâmico. Tudo isso aponta para a dimensão metodológica de como se dá a relação do homem com a máquina, nesse sentido com o computador.

O ciberespaço constitui-se numa estrutura complexa em que o macro-sistema tecnológico e o micro-sistema social se encontram e possibilitam a criação e a disseminação de informações

diante do fluxo de informações proporcionadas a partir das relações sociais criadas no mesmo. O ciberespaço proporcionou a criação de universo paralelo ao universo físico em que se fazem ausentes regras de jogos universais (LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2004).

Assim como Castells, Lúcia Santaella aponta que o crescimento da quantidade de pessoas que acessam o ciberespaço, ao tempo em que proporciona o surgimento das comunidades virtuais contribuindo para o aparecimento de uma nova cultura, a cultura do ciberespaço ou da cibercultura. Para Santaella

> o ciberespaço será considerado como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação (2004, p. 45).

As ações dos produtores e dos usuários são fundamentais para as constantes alterações no sistema tecnológico, assim como na criação da cultura da internet. A cultura da internet, constitui-se na cultura dos criadores da internet, enquanto "conjunto de valores e crenças que formam o comportamento; [assim como a formação de] padrões repetitivos de comportamento [que] geram costumes que são repetidos por instituições, bem como por organizações sociais informais" (CASTELLS, 2003, p.34).

Por usuários e produtores Castells (2003) compreende-os e distingue-os enquanto "produtores/usuários" e por "consumidores/usuários". Os primeiros configuram-se em pessoas as quais suas práticas são diretamente imersas no sistema tecnológico à medida que os consumidores/usuários são concebidos enquanto pessoas beneficiárias das ações dos anteriores, os quais têm suas ações motivadas pelas evoluções do sistema tecnológico. Sob essa concepção torna-se possível perceber a razão pela qual o autor citado defende a tese de que a cultura da internet deve ser diferenciada da ideologia, da psicologia e das representações individuais. A cultura da internet constitui-se numa criação coletiva, à medida que a prática individual sofrerá as interferências das ações promovidas pelos produtores/usuários.

O entendimento sobre a cultura da internet implica entender, em contrapartida, as camadas que sustentam tal contexto. Essa percepção permite, então, conceber que as camadas identificadas por Castells (2003) como a cultura tecnomeritocrática, a cultura hacker, a cultura comunitária virtual e cultura empresarial agem dentro de espaços próprios e com ações

específicas, mas integradoras o suficiente para possibilitar o surgimento de uma ideologia da liberdade que permeia o mundo da internet. O autor aponta que, com o advento da internet e a sua difusão proporcionada fortemente pelos empresários, na década de 1990 ocorreu uma forte mudança no meio empresarial, bem como nas empresas em si, proporcionando, assim o surgimento de inovações empresarial sem que tal ação implicasse em mudanças no capital. Essa visão política e economicista chama atenção para as transformações ocorridas quanto ao incremento no meio de produção de bens, assim como para com a transformação do poder mental em dinheiro.

As práticas e as relações estabelecidas no ciberespaço são efetivadas a partir dos multidirecionamentos possíveis mediante navegação pelas inúmeras possibilidades constantes no jogo comunicativo deste organismo-rede em que há o surgimento de novos padrões e de processos seletivos garantindo, assim, o fomento de novas formas de interação humana, as quais encontram limitações quando pensadas em contextos territoriais. Destaca-se que o surgimento da internet e os acessos constantes das pessoas, seja através da recepção e envio de *e-mail's* ou dos acessos às redes sociais, possibilitaram defesas a partir de pesquisas com metodologias e conclusões questionáveis, promovendo a difusão de entendimentos acerca da internet como favorecedora do isolamento social e dos constantes colapsos na comunicação social e da vida em família (CASTELLS, 2003). O ciberespaço possibilita o acesso e a exploração diante das riquezas disponibilizadas a partir das linguagens multimidiáticas, as quais são fomentadas mediante o entrelaçamento das linguagens verbal, visual e sonora (SANTAELLA, 2004).

Os processos interativos, próprios da cibercultura, conforme afirma Santaella (2004) são compostos da percepção e da ação do sujeito no ciberespaço. Num resgate histórico acerca da origem da expressão "comunicação interativa", a autora destaca que o termo nasce nos ambientes dominados pelos princípios da física, e posteriormente foram incorporados pela sociologia e pela psicologia. O termo já se fazia presente no repertório de Betrold Brecht nos anos 1930, vinculado ao potencial do sistema radiofônico. Nos anos 1970, a autora descreve que Hans M. Enzensberger apontava para a necessidade de superação diante do processo comunicativo unidirecional proporcionado pelo rádio, pela TV e pelos jornais em busca da promoção de sistemas de trocas comunicativas.

A existência do processo interativo nos atos de comunicação pressupõe que haja, não somente o compartilhamento de ideias, assim como da influência que ocorre entre emissor e receptor diante das mensagens transmitidas (SANTAELLA, 2004). Conforme Castells, essa prática proporciona o estabelecimento, ou a formação, de uma sociedade em rede, quando percebe-se que as ações podem ocorrer entre o indivíduo e o coletivo que se faz acessado no ciberespaço, motivando mudanças de compreensão e de ações, assim como de relações sociais, seja no ambiente on-line ou no ambiente físico, de fato (2003).

O processo de interatividade, ou de compartilhamento, possibilita, de modo frequente a troca de papéis, entre emissor e receptor, gerando, de maneira direta e indireta, assim como proporciona, em outro aspecto, a formação de indivíduos sem face, de identidades falsas e de representação de papéis, assim como de fantasias que promovem a fuga do mundo real.

Ao tratar das relações sociais envolvidas em meio ao processo de midiatização, tão comum na sociedade moderna, Thompson (2009) informa que a mídia contribui para o fortalecimento da complexidade presente no tecido social, sendo capaz de proporcionar aos indivíduos uma gama de conselhos capazes de fazê-los enfrentar as situações do cotidiano. Ao trabalhar com o conceito de *self*, enquanto projeto simbólico que permitirá ao indivíduo se movimentar diante dos elementos dispostos nos contextos em que as relações mediadas ocorrem, Thompson aponta que tal conceito se traduz numa construção que o indivíduo executa de modo ativo. Para tal ocorrência, é fundamental a disponibilidade de materiais com os quais o indivíduo poderá construir uma narrativa cada vez mais condizente com a sua identidade (2009). Nesse sentido, após as aprendizagens, ou a administração dos elementos simbólicos que compõem o *self* identificado por Thompson, o indivíduo utilizará dos elementos captados a partir das relações primárias (família e comunidade) e secundárias (associações), como forma estruturada para o estabelecimento de uma nova postura de sociabilidade que se encontra em condição estruturante em meio às relações terciárias, identificadas como comunidades personalizadas, seja na interação social *on-line ou off-line*. O conceito de comunidade personalizada surge em razão do estabelecimento de um padrão de sociabilidade específico, seja proporcionado pela relação entre capital e trabalho, devidamente somados às questões urbanas das cidades na sociedade contemporânea, assim como a relação entre o indivíduo e o Estado e a sua prática como cidadão.

Pelo exposto, o pensamento acerca dos impactos da cibercultura na formação docente implica na percepção e na investigação acerca dos modos como os processos de individualização e de contato com o coletivo de professores permitem aos mesmos o desenvolvimento de práticas de posicionamentos e reposicionamentos constantes. Entender que o processo formativo de docentes implica numa pesquisa mais aprofundada acerca do seu histórico de vida proporcionará uma verificação mais coesa e mais coerente acerca do contato dos docentes com a técnica, com os processos tecnológicos e a imersão destes no ciberespaço. A investigação acerca dos modos de acesso à cibercultura, bem como do movimento dos docentes implica em verificar como as ações que se fazem desenvolvidas no meio físico garantem um suporte de conhecimento suficiente para que o mesmo possa deslocar seus processos de identificação e de subjetivações constantes para o ambiente on-line. Com isso tornar-se-á possível entendimentos mais precisos acerca dos dilemas enfrentados pelos professores ao tratarem das questões pertinentes ao seu processo formativo profissional no ciberespaço.

CAPÍTULO II - AUTOBIOGRAFIA DOCENTE: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS NARRATIVAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

O trabalho com as histórias de vida inicia-se mediante o desenvolvimento de abordagem metodológica da história oral e não se limita, como já dito antes, à obtenção de informações por meio de acesso a documentos escritos. O trabalho com a fonte oral permite perceber como o sujeito se situa diante dos dados relatados, abarcando seu ponto de vista e sua interação com as ações coletivas. Assim, o trabalho com a história de vida não busca finalizar o processo em si, mas contextualizá-lo, garantindo uma compreensão mais aprofundada de fatos e momentos históricos.

2.1. Narratividade e história de vida: aproximações conceituais e epistemológicas

Para Bertaux (2010), há uma clara distinção entre a autobiografia e a narrativa de vida. Para o autor, a autobiografia implica no desenvolvimento de um trabalho mediante acesso a narrativas escritas e, também, autorreflexivas, privilegiando, assim, um olhar mais global sobre a vida do pesquisado. Por sua vez, a narrativa de vida inicia-se com o exercício dos relatos orais, segundo o mesmo autor, e são realizados mediante contato entre pesquisador e pesquisados. Para Bertaux, este trabalho deve ser feito utilizando o conceito de "filtro", o qual prioriza os fragmentos da vida do pesquisado, devidamente orientados, de acordo com o objeto de estudo e dos constantes movimentos de memória.

Bertaux destaca ainda que, num contexto investigativo, as narrativas de vida cumprem três funções. A primeira delas, a função exploratória, refere-se ao fato do pesquisador não possuir familiaridade com o tema, implicando num processo de recolha de dados e, portanto, numa etapa inicial. A segunda função, a analítica, ocorre quando se recolhe e se analisa os dados coletados em conjunção com outras fontes. A última função por sua vez, denominada de função expressiva, constitui-se na publicização das narrativas, cumprindo um processo comunicacional diante das entrevistas realizadas (BERTAUX, 2010). Conforme nos afirma o referido autor, "a narrativa de vida conta a história de uma vida [, na qual] essa narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam"

(BERTAUX, 2010, p. 48). Sob esse ponto de vista, torna-se possível a compreensão de que a sequenciação dessas narrativas constituirá a elaboração de uma coluna vertebral, que - devidamente estruturada - possibilitará a percepção dos elementos que norteiam a história de vida do sujeito a ser pesquisado.

Numa outra visão, Paul Ricouer (2010) explica que o trabalho com as narrativas implica na percepção de um mundo exposto, que é sempre temporal. Para o autor, o tempo torna-se humano à medida que está devidamente articulado à narrativa, a qual, ao realizar um ato comunicativo – a partir dos dados vividos - constitui-se numa projeção de mundo na constituição de um horizonte. O trabalho com a narrativa a partir da história de vida dos docentes, como ensina Ricoeur (2010, p. 141), é um "convite a ver a nossa práxis".

A busca por garantir um estatuto científico faz com que o processo de biografização traga para o cenário das ciências, mais precisamente as ciências humanas, a atribuição de valor de conhecimento para a subjetividade. Marie-Christine Josso (2010) defende a ideia de que a utilização do termo "ciências humanas" constitui-se num emprego epistemologicamente errôneo, visto que a mesma concebe que o processo de criação de todas as ciências parte da criação humana. Sendo assim, não há ciência não humana. À medida que a biografia é realizada mediante o ponto de vista de um sujeito, que é historicamente situado, permite-se a clara percepção de um sujeito-objeto, que se encontra num constante processo de auto-observação e de constante reencontro consigo, com as pessoas e com as realidades que o rodeia. Numa perspectiva metodológica, o método biográfico busca situar-se para além de práticas metodológicas quantitativas e experimentalistas.

Contrário à visão de mundo e modo de vida amparados pela razão científica, na qual a objetividade e a positividade fazem-se presentes e apontam para uma visão reducionista do homem e do mundo, há o ressurgimento do caráter subjetivo do homem. Conforme explica Nóvoa (1992), o método biográfico apresenta-se de maneira autônoma, no resgate da subjetividade do sujeito. Assim, chega-se à compreensão de que a própria maneira de fazer ciência, tratando o homem em seus aspectos gerais e objetivos, contribuiu para esse resgate. Então, volta-se a atenção para a dimensão subjetiva do homem, centrada, aqui, na figura do professor. O caráter subjetivo do professor viabiliza a apreensão de aspectos tão presentes no

seu cotidiano, tais como conflito, sonho, sentido, caos, entre outros. Enfim, o sujeito no seu caráter mais complexo.

A ênfase sobre a utilização das abordagens autobiográficas surge no campo das ciências com vistas à necessidade de se buscar propor uma renovação nas ações metodológicas, bem como no estabelecimento de uma aproximação maior com o cotidiano da pessoa. Esta abordagem, no entanto, faz-se introduzida no meio sistemático das pesquisas científicas com a Escola de Chicago, com vistas à formulação do seu estatuto epistemológico. Percebe-se que as abordagens surgem ora como recurso de pesquisa, ora como elemento que venha a garantir o autoconhecimento e o desenvolvimento profissional no caráter formativo dos professores, ou em ambos (NÓVOA, 1992; SOUZA, 2005).

Conforme afirma Antônio Nóvoa (*idem*), as abordagens (auto)biográficas surgem como expressão nos movimentos sociais a partir da união entre o fazer artístico e literário. Imersa num contexto social em constante mutação e com proposição de novos rumos sócio-históricos, este processo vem a favorecer o reaparecimento do sujeito diante das estruturas estabelecidas pelos sistemas vigentes. Há, também, a ênfase quanto à valorização do qualitativo face ao quantitativo.

Fundamentado na literatura de Bertaux, Souza (*idem)* informa que o estabelecimento de um trabalho de pesquisa com ênfase nos recursos biográficos deve atentar para a análise de práticas e processos sociais. Para tanto, o pesquisador deverá buscar obter os elementos necessários para essa análise na obtenção de relatos da vida do pesquisado amparado pelo relato de suas práticas. Souza descreve que

> o trabalho investigativo com a História de Vida tem servido como referência para avaliar teorias, inclusive provocando o aparecimento de novas perspectivas teóricas sobre o já construído através das pesquisas de método biográfico. Dentre outras questões, o caráter minucioso presente na história de vida permite que o pesquisador se aprofunde no estudo de inúmeras variáveis e das relações entre diversos fenômenos, incrementando novos conhecimentos na área (2005, p. 63).

Numa outra perspectiva, Marie-Christine Josso (2010) relata que a mediação do trabalho biográfico dirige-se para a narrativa de formação, então denominada de ‘biografia educativa’. O entendimento de Josso (*idem)* aproxima-se dos entendimentos dos autores citados

anteriormente quando a mesma concebe que o trabalho biográfico, executado como material narrativo, é resgatado das recordações a partir de suas experiências mais significativas, no que diz respeito às suas aprendizagens ou experiências vividas. Assim, tem-se acesso não somente aos elementos que se fazem recordados pela memória, como se permite perceber a "evolução dos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural" (JOSSO, 2010, p. 47). O trabalho com as "experiências significativas", destacadas pela autora, permite a geração de questionamentos acerca dos processos formativos e análise dos elementos que neles estão presentes.

As experiências formadoras, para Josso, são relevantes para se compreender como as aprendizagens acontecem em meio à ocorrência dessas experiências. Isso irá simbolizar, diretamente, as atitudes, os comportamentos, os pensamentos, o saber-fazer, sentimentos apontados pela autora como primordiais para a caracterização da subjetividade e da identidade do sujeito.

Torna-se perceptível que o relato de suas experiências para "o outro" ou "para si" implica, sobremaneira, no contar a si mesmo a sua história, bem como suas qualidades pessoais e socioculturais. Bertaux destaca que o ato de "contar" algo para alguém "não exclui a inserção de outras formas de discurso" (BERTAUX, 2010, p.47). Percebe-se, mediante acesso aos textos sobre essa temática, destacado por Josso em sua obra *Experiência de vida e formação*, que algumas experiências destacadas no ser psicossomático da pessoa, denominado pela mesma, num '*continuum* temporal', se impõem à consciência humana para que dela venhamos a extrair informações que poderão auxiliar no processo de transação com a própria pessoa e o seu ambiente natural e humano. As narrativas de formação, sob o ponto de vista *jossoniano*, apontam para distinções acerca das experiências coletivamente partilhadas em convivências socioculturais e experiências individuais, assim como na percepção da globalidade que é própria da pessoa, abarcando suas dimensões afetivas, sensíveis e conscientes.

Bragança e Maurício (2008) apontam que o ato de narrar histórias, sejam elas coletivas ou pessoais, configura-se numa prática humana situada num lugar propício para o processo de construção dos modos de ser e de estar da pessoa no mundo. Sob esse ponto de vista, o procedimento da narrativa permite, nas práticas sociais, o desenvolvimento de atos de partilha

e de compreensão, de si e da vida. Assim, percebe-se que o ato de biografar a si e/ou o outro constitui-se no processo de focalização, diretamente, de uma vida, a qual se faz contextualizada em constante relação com outras vidas, também em processo de continuidade. Esse contexto possibilita a compreensão de que o sujeito que narra a sua vida se encontra num processo dialético, num processo individual, permeado de coletividade, de constituição permanente, o que tem se constituído como relevante fonte de pesquisa para subsidiar cursos de formação de professores.

2.2. As narrativas de vida e a formação docente

A escrita da autobiografia, assim como do pacto autobiográfico, para Philippe Lejeune (2008), ocorre quando o nome do narrador-personagem coincide com o nome do autor, proporcionando, assim, a identificação a partir da estreita relação para com a intenção do produtor do referido texto autobiográfico. A escrita do texto autobiográfico, para o referido autor, se faz diferenciado de um texto que viria a ser escrito por um historiador ou por um jornalista, no que se refere ao seu objeto. Numa escrita autobiográfica em que o autor fala de si, ele mesmo constitui-se no seu próprio objeto de escrita, ao passo que na escrita realizada a partir de dados autobiográficos coletados pelo narrador-personagem há o deslocamento do objeto para o ser que narra as experiências vividas.

A experiência formadora ocorre à medida que questionamentos como *o que é a minha formação?* e *como me formei?* são realizados. Para que uma experiência seja considerada formadora, deve resultar na simbolização de atitudes, comportamentos, pensamento e do saber-fazer, elementos que contribuem diretamente para a caracterização de subjetividade e de identidades. A consideração acerca dos atos experienciais refere-se a vivências particulares de cada pessoa, que vive uma infinidade de transações, que suscita o ato de refletir acerca dessas ações, compreendendo sua percepção e sentidos (JOSSO, 2010).

Na busca de se evitar concepções errôneas acerca das experiências, Josso destaca que as experiências existenciais referem-se às coerências de uma vida e de critérios mais claros e objetivos para essa vida à medida que a aprendizagem pela experiência, como foi dito anteriormente, irá proporcionar um processo transformador diante dos “complexos

comportamentais, afetivos ou psíquicos" (JOSSO, 2010, p. 48). A autora atenta, ainda, para o fato de que as experiências são constituídas mediante três modalidades, relacionadas a seguir:

> a) "ter experiências" é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem nunca tê-los provocado;
> b) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
> c) "pensar sobre as experiências", tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2010, p. 51).

Dentre as modalidades identificadas por Josso, ressalta-se o fato de que a vivência das experiências configura-se em contextos de transação e de interação, seja entre a pessoa com ela mesma, bem como com as demais pessoas envolvidas no contexto vivencial, e a efetiva e estreita relação para com o ambiente natural e com as coisas existentes. A prática de relacionar uma experiência à outra, ao passo que gera novas relações e novos significados, consiste na formação de contextos das referências socioculturais, os quais irão contribuir para interpretações mais realistas e coerentes.

Entendendo que a utilização do recurso (auto)biográfico aponta para a descrição de fatos individuais entremeados com os fatos coletivos, percebe-se que a proposição desse método de pesquisa nas ciências da educação e da formação, viabilizará ao docente a apropriação dos seus processos formativos, dentro da sua história de vida, podendo atribuir-lhe novo(s) sentido(s). Para Antônio Nóvoa (1995), o recurso autobiográfico na formação docente contribui para uma compreensão mais coesa do professor, como pessoa e como profissional.

O trabalho com as narrativas de vida dos docentes, conforme descreve Souza (2008), mantém estreita relação com o ato de narrar suas vivências e experiências do seu cotidiano, as quais estão devidamente imbricadas. O processo de construção de conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens ocorridas no seu percurso de vida, portanto histórico, possibilita a percepção de que estas ações são reveladas mediante o traço subjetivo, o qual permeia a singularidade, as experiências e os saberes que são narrados me modo aprofundado.

O resgate da subjetividade surge, assim, como fator fundamental, porém insuficiente para a superação das ameaças que pesam sobre o sujeito. Então, o trabalho com as histórias de vida

de professor caminha para a efetiva articulação com o aspecto da coletividade, o que se justifica mediante entendimento de que é na coletividade que suas certezas se reestruturam ou sofrem modificações. A coletividade propicia um acesso a outros olhares, outros entendimentos, os quais proporcionam instabilidades e assimilações diante do(s) outro(s), contribuindo para o enriquecimento do seu processo formativo.

A recorrência a traços/fatos do passado do professor permitirá a compreensão do seu percurso de formação, como pessoa e como profissional. Assim, entender os meandros do processo formativo recai sobre as perspectivas da introspecção do sujeito, o distanciamento de si e o estabelecimento do ato reflexivo. Amparado na teoria de Marie-Christine Josso (2010), entende-se que esse trabalho metodológico consiste no desvelamento de si, onde a ênfase paira sobre o entendimento da sua (auto)formação e nos caminhos para a construção das ideias que o mesmo possui. Desse modo, o trabalho com as narrativas gira em torno daquilo que a consciência individual apreende, ou seja, as narrativas se estabelecem como pontos de partida para a identificação de *representações*, imagens ou concepções dos professores, focadas individualmente ou em grupo.

Para Regina de Fátima de Jesus (2003), o trabalho com a trajetória profissional do professor propicia a percepção das marcas de polifonia que ele carrega consigo, além da dimensão profissional, entremeada com outras dimensões, que contribui para a sua constituição. Conforme a citada autora, a narrativa não cumpre um caráter cronológico, hierarquizando os acontecimentos, ao contrário, a narrativa extrapola tempos e espaços, permitindo que a memória torne-se ativa e se permita na mistura do passado com o presente, na reescrita da sua vida. Conforme Jesus (2003, p. 23), a narrativa favorece a liberação da imaginação, que lança "variadas nuances na memória, trazendo o que se imaginou ter vivido/sentido, ilumina também o futuro numa expectativa de sensações que muito podem ter dos anseios do presente".

Com a opção pela pesquisa amparada pelas abordagens (auto)biográficas, pretendeu-se entender como o tornar-se professor(a) se processa, bem como entender a potencialização de vozes que se fizeram caladas e o entrelaçamento das histórias individuais com as histórias coletivas, e como uma reflete na outra. Jesus (2003) atenta para o fato de que as micro-histórias trazem consigo macro-histórias, nas quais as partes contêm informações do todo e

vice-versa. Disso conclui-se que o campo de formação docente reside no todo sócio-histórico e cultural.

Souza (2008) nos ensina sobre a pesquisa que tem como paradigma a formação através da experiência docente; para tanto, o autor destaca que "a abordagem (auto)biográfica experiencial enfoca processos complexos como temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimentos e saber-fazer, tensão dialética, consciência, subjetividade e identidade". Essa maneira de pesquisa, defendida por Josso, permite três possibilidades no trabalho com as histórias de vida em formação, são elas:

- Formação centrada mais na ação educativa e menos no processo de formação;
- Formação como um processo de aprendizagem e conhecimento;
- Formação centrada no sujeito.

O trabalho com foco nas abordagens (auto)biográficas permite que se perceba, nos discursos sobre a identidade docente, a presença e a manipulação de instrumentos de controle e de regulação da profissão de professor. A identidade docente, então, não se constitui num produto dado e acabado, acessível a todos, mas num elemento que se faz constituído no processo de formação do professor, em que a complexidade garante uma maneira peculiar na apropriação do sujeito na sua história pessoal e profissional, realçando as maneiras pelas quais se constitui no processo e o que o diferencia dos demais.

Trabalhar com a de vida de professores permite que se tenha acesso às maneiras pelas quais o professor foi re-construindo a(s) sua(s) imagem(ens) ao longo do seu processo formativo. Assim, torna-se perceptível que o percurso de vida do professor, enquanto pessoa e profissional e na sua inter-relação, não se dá na linearidade dos fatos, mas na ruptura com o estabelecido e na proposição e vivência do novo, sempre. A história de vida, portanto, além de se mostrar como proposta de pesquisa e de ação com fins práticos, garante a percepção da articulação do professor com a tessitura cultural na qual a sua história individual e coletiva se refaz.

Percebe-se, assim, que o processo de formação de professor perpassa a questão da identidade, que, como se percebe, não se apresenta como um produto, acessível e delimitado em

documentos científicos e político-educacionais, mas sim reconstruídos no cotidiano de sua prática. Conforme postula Nóvoa, "o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho" (NÓVOA, 1992, p. 17). A identidade, então, acompanha o processo de formação, onde os elementos da descontinuidade e da reconstrução de si e dos outros estão presentes. É no âmbito das relações e das reconstruções, mediante tensões estabelecidas no processo, que o sujeito vai negociando, rejeitando ou aceitando as imagens que lhes são impostas para com a sua atividade docente.

Analisando que o imaginário social contribui para a imposição de imagens sobre a atividade docente, entendo que isso favorece a criação de tensões entre a imagem que o professorado busca para si e a imagem que esse imaginário institui para o coletivo de professores, imprimindo–lhes imagem(ns) e cobrando-lhes uma identidade. Este processo favorece o estabelecimento de tensões entre o imaginário que se faz instituído e o que se busca instituir. Para que haja a instituição de uma nova realidade é pertinente a consideração de fatores como tempo, estímulo e continuidade, para que o coletivo de professores possa refletir sobre suas lembranças de escola, sobre sua escolha profissional, seus processos de formação, sua prática pedagógica e seus anseios.

Isso leva-nos à concepção de que a formação de professores não se dá exclusivamente no interior da sala de aula, mas, também, a partir de seus registros de memória, que tanto exercem influência nas suas escolhas e ações, sejam de maneira consciente ou inconsciente. As experiências vividas pelo professor irão acompanhá-lo no seu percurso de vida, não desaparecendo e cumprindo papel fundante na sua formação a partir das imagens que se formarão sobre ele enquanto sujeito do processo (GUIMARÃES, 2004). As representações do imaginário contribuem para a constituição da imagem que os docentes têm de si e de suas funções. Essa elaboração representativa faz-se carregada de negociações em que o abandono e a aceitação de determinadas concepções teórico-práticas e imposições sócio-políticas surgem como agentes controladores da ação do professor, enquanto sujeito social e profissional.

Em *A Sociedade dos Indivíduos*, Norbert Elias (1994) aponta que os indivíduos que compõem a sociedade configuram-se em sujeitos condicionados socialmente, ao tempo em que

elaboram suas autoimagens e são por elas guiados, assim como pelas imagens que os outros lhe atribuem.

Para Norbert Elias, o indivíduo, a partir das relações estabelecidas e em suas elaborações mentais, permite-se a interiorização de emoções, regulações e representações, exteriorizando-as através do seu comportamento, do seu *habitus* e das relações de poder exercidas e sofridas por ele. Em função de uma ação que se dá no plano social, o pensamento e a ação do indivíduo agem interligados, conduzindo o homem aos controles sociais, podendo ser aceito, ou não, pelos demais indivíduos da sociedade. Esse contexto aproxima-se da concepção do *habitus* de Pierre Bordieu, que busca uma conciliação entre a realidade exterior e as realidades individuais. Assim, o *habitus* constitui-se numa subjetividade do sujeito que se faz socializada entre as disposições estruturadas (contexto social) e as estruturantes (mente), as quais são adquiridas e fomentadas nas práticas e pelas práticas (BOURDIEU, 2013).

Conforme Elias (1994), o processo de moldagem e de comprometimento do indivíduo é criado a partir da vinculação dos seus desejos e dos seus comportamentos, a partir dos princípios de dependência e de função, dos outros para com ele e dele para com os outros.

Partindo da afirmação de Nóvoa (1992) e Fontana (2005) de que o profissional e o pessoal habitam o indivíduo em questão, o professor, compreendendo que este indivíduo habita locais compostos das mais diversas personalidades, nos direcionamos para o fato de que o processo de formação desse indivíduo caminha, como afirma Elias (1994), em negociações entre aquilo que ele busca ser e aquilo que os outros permitem que ele venha a ser. O sujeito, então, se faz apesar e com o outro, e vai definindo-se em seu percurso de vida por meio do conceito da autonomia. A autonomia surge a partir da premissa de sua capacidade em fazer-se a partir daquilo que os outros fizeram dele, ou buscou fazê-lo. Conforme Fontana (2005), é a ação individual que determina a constituição do sujeito, embora reconheça que as relações entre indivíduo e sociedade terminam por exercer forte influência nas ações individuais.

2.3. Metanarrativas, (auto)imagem e a formação docente

O trabalho com as narrativas docentes constitui-se num trabalho intersubjetivo, seja de análise e/ou de processos interpretativos. Em meio aos processos de análise e de interpretação, é preciso atentar para o processo da invenção do seu vir-a-ser, o qual não se realiza, unicamente, a partir de ações lógicas e devidamente estruturadas. De acordo com Josso (2010), a reflexão biográfica contribui para uma busca que se faz ativa diante das capacidades realizantes do ser humano enquanto potencialidades surgem de modo inesperado. Neste sentido, o inesperado é um elemento que prepara a pessoa para os processos constantes de mudanças, os quais não se faziam, sequer, imaginados. O que se conclui de tal informação é que cabe à pessoa perceber-se ativa e passiva em situações e contextos específicos, mas que produzem ações e reações substanciais a ela e aos outros, como forma de contribuir para que ela se perceba como uma obra de si mesma e dos outros de modo aberto e inédito, num constante processo de autoconstrução.

O trabalho com foco nas narrativas de vida das pessoas que atuam na educação - no caso desta pesquisa, dos docentes - atenta para as implicações sobre os modos de reflexão do processo formativo para a docência, contribuindo para questionamentos constantes acerca de heranças, continuidades, rupturas e dos projetos na vida desses indivíduos, que estão devidamente imersos nas constantes mudanças sociais e culturais da humanidade. Marie-Christine Josso (2010) destaca que o trabalho direto e efetivo com a subjetividade, enquanto elemento que contribui para se perceber as características singulares e plurais - abarcando o seu processo formativo profissional e de sua vida em contexto particular - é de grande relevância, no sentido de se buscar uma maior compreensão das experiências e dos saberes narrados pelos docentes. Esse trabalho, através da aplicabilidade de abordagem autobiográfica, permite perceber que, a partir do conhecimento sobre si, da relação com os outros e o cotidiano, ~~a partir~~ do trabalho com a subjetividade, concede-se à pessoa a possibilidade de ser autor e ator de sua própria história.

Em conformidade com o pensamento de Josso, Souza (2008; 2010) aponta que a base experiencial contribui de forma significativa, se não direta, para a construção de sentidos e de potencializações no processo formativo e de conhecimento de si. A transação que se exerce entre as experiências individuais e coletivas ocorrem dentro de um espaço-tempo, permitindo à pessoa, por meio dos registros realizados, a reflexão sobre sua identidade.

Para Souza (2008), a construção e o processo organizacional acerca do seu processo formativo, a partir do trabalho com a narrativa escrita, contribui para a aprendizagem do sujeito de acordo com as recordações-referências, enquanto elementos constituintes do percurso de vida do sujeito. Essas recordações e referências, quando em contato com a subjetividade, as lembranças e sentimentos do sujeito contribuirá para que a narrativa ganhe sentido à medida que essa escrita narrativa nasce "de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um" (SOUZA, 2008, p. 93).

Conforme afirma Souza (1995), o processo de construção de uma narrativa de si ou, como o autor denomina, autonarração, encontra-se inscrito na subjetividade da pessoa, elemento situado, ou melhor, estruturado, numa temporalidade que não é linear, mas repleta de nuances, de caminhos, de bifurcações, os quais que contribuem para a retomada de um tempo de consciência que o sujeito tem de si e das representações que o mesmo constrói de si. Para o autor, "a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza - no nosso caso, aos professores em processo de formação - falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido" (SOUZA, 1995, p. 95).

Uma investigação sobre essa temática, a formação de professores, possibilita não somente entender as condições em que essa formação acontece, mas os processos em que essa formação se estabelece. Essa investigação favorece, então, a compreensão da interferência dos atos passados no momento presente da prática docente, bem como das mudanças ocorridas dentro do processo da história de vida docente e do abandono a determinadas ações. Torna-se, então, evidentes atos de continuidade e de descontinuidade, apontando que na história da prática docente a mudança é algo fortemente presente, assim como a permanência de outros atos. À medida que o princípio da interação com colegas de profissão e indivíduos da sociedade vai se estabelecendo, práticas e saberes vão sendo reelaborados.

Pensar e discutir questões referentes à imagem e autoimagem de professor, em meio ao seu processo formativo, pressupõe buscar entender o seu processo de formação e a presença de conceitos elementares, tais como a história de vida, a representação, o imaginário e as concepções pedagógicas que envolvem a sua prática. Assim, percebemos que a imagem de professor se constitui numa construção social, abarcando múltiplos fatores que interagem entre si.

Entendendo que a imagem de professor vai se (re)fazendo em paralelo às alterações da sua prática, percebe-se que o entendimento acerca dessa imagem aponta para conclusões aproximadas, portanto provisórias. Essa provisoriedade surge, então, devido ao caráter *metamorfoseante* e heterogêneo que é próprio do homem e, portanto, do professor.

Júlio Diniz Pereira (2000) acredita que investigar a teoria sobre a formação de professores é notar a presença de elementos conservados à medida que outros foram alterados. Para o autor, em meio a conservações e mudanças no processo de formação de professores, novos temas, novas questões e novas soluções vão surgindo, o que possibilita reflexões distintas acerca da concepção da formação docente.

Pereira (2000) informa que são perceptíveis mudanças quanto à visão e ao papel do professor. O autor identifica que "do treinamento do *técnico de educação*, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do *educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do *pesquisador*" (PEREIRA, 2000, p. 51). Pereira, ainda, identifica que a formação de professor não se constitui numa atividade valorizada. A formação estaria, então, relegada a planos inferiores, na medida em que as universidades passam a privilegiar as funções de pesquisas e as elaborações de conhecimento científico, limitados aos programas de pesquisas universitárias e de pós-graduação.

A ação hierarquizante da pesquisa sobre o ensino na formação de professores permite a constatação de que o trabalho docente limita-se à socialização de um conhecimento produzido fora dos muros escolares, destituindo professores e alunos, portanto, da certeza de que ambos são possuidores de saberes. Ou seja, é urgente o entendimento nos cursos de formação e nas universidades, em especial, quanto ao fato de que o professor também se constitui como produtor de saberes. Caminhamos, assim, para a desmistificação de que não cabe ao professor a tarefa básica de transmitir conhecimentos científicos, mas sim de reelaborá-los, fabricá-los e torná-los acessíveis aos seus pares e alunos (ARROYO, 2004; FONTANA, 2005; PEREIRA, 2000). Desconhecendo e negando espaço para o professor como um sujeito criativo, as escolas estariam, portanto, se tornando reprodutoras de um conhecimento científico produzido exterior ao contexto social e histórico vivido por essa comunidade escolar. Aos professores e alunos estariam sendo designadas atitudes passivas para com os conteúdos e o currículo

escolar. O seu saber e o seu saber-fazer estariam sendo determinados por uma política de educação na qual a sua pessoa não opina nem participa nas decisões, somente reproduz falas e conteúdos. Conforme Pereira, Nóvoa identifica a escola como sendo um local onde se

> legitimam um saber produzido no exterior da produção docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e saber-fazer (NÓVOA, 1992, apud PEREIRA, 2000: p. 45).

Miguel Arroyo destaca em sua obra *Ofício de Mestre* que, contrário às adesões de ondas e modas tão comuns no meio pedagógico, assim como no cumprimento das determinações legais para com a escola e os seus respectivos professores, torna-se urgente a criação de formas que subsidiem o fortalecimento e, consequentemente, a valorização dos professores e das professoras. Para tanto, o autor defende que esses sujeitos devem se fortalecer a partir daquilo que lhes é próprio, como a sua prática, produtos e trabalhos. Com isso, na opinião de Arroyo, valoriza-se os professores enquanto sujeitos de escolhas, que se fazem traduzidas através de ações.

Com a efetivação de uma política de qualificação de professores que privilegie cursos, oficinas, pesquisas e estudos em torno da formação de professores e das questões do cotidiano do magistério, será possível caminhar para uma ressignificação e valorização das práticas e das escolhas dos professores.

Tão urgente quanto as propostas de qualificação de professores, é necessária uma revisão quanto à valorização e caracterização do magistério. Pereira (2000) informa que somado à id**e**ia do magistério como vocação ou como profissão surge o terceiro elemento: o magistério como *bico*. *O bico* se constitui num trabalho exercido na tentativa de se complementar uma renda ou na tentativa de garantir uma renda mesmo que insuficiente para a sua sobrevivência. Pereira, por sua vez, esclarece que o exercício do magistério como bico destitui a exigência de "competência, assiduidade e dedicação, já que essa atividade, não exercida em tempo integral, é mal remunerada, e muitas vezes acumulada com outros empregos" (2004, p. 24).

Essa descaracterização e sua desvalorização não se restringem ao magistério como bico, mas perpassa questões como a feminilização e a proletarização do magistério. A desvalorização do magistério tendo como elemento a presença feminina dá-se mediante características históricas e culturais, as quais apresentam o papel da mulher atrelado à ação submissa, o que dificulta bastante a sua profissionalização e contribui para a sua desvalorização (ARROYO, 2004; PEREIRA, 2000).

O processo de descaracterização do professor direciona-se para o campo das ações técnicas. A valorização excessiva dos elementos técnicos favorece o enfraquecimento e o afastamento do professor de seus instrumentos de trabalho. Assim o professor, num entendimento de Carlos Jamil Cury, citado por Pereira (2000), tem o seu saber e o seu saber-fazer afastados de princípios como a autonomia.

Ao suprimir da prática docente a autonomia do professor, as políticas de educação - através de regimentos e documentos oficiais - retiram-lhes o controle sobre o seu trabalho, delimitando e controlando tempos, espaços, práticas e seus saberes. Fontana (2005) opta por trabalhar com os controles oficiais sobre tempo/ritmo/sequenciação do trabalho do professor.

Fontana reconhece os pontos apresentados anteriormente e esclarece que o espaço do professor, dentro do âmbito escolar, vem sendo disputado e habitado por sujeitos de outras áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos e médicos. Para a autora, após pesquisa e troca de experiência com outras professoras, percebeu-se que, em ocasiões diversas, as professoras ouvidas demonstraram que esses profissionais mantiveram uma atitude de desconfiança e de baixa-expectativa para com o saber e saber-fazer do profissional do professor. Sobre isso, ela postula que

> passando por cima do nosso saber próprio de professoras, tais profissionais, muitas vezes, determinaram unilateralmente formas de atuação com a criança, a serem seguidas por nós, parecendo ignorar as especificidades do espaço escolar, que eles viveram apenas na condição de aluno, e onde a criança mantém, com a professora, uma relação individualizada como a que costuma estabelecer nas sessões de atendimento e/ou terapia com eles.
>
> Foi falando, com tristeza e revolta, do esvaziamento profissional, no descrédito e intromissão no nosso sabe-fazer, da desvalorização de nosso trabalho, do preconceito em relação a nossa condição de mulheres, que acabamos revelando nosso reconhecimento das condições de e da organização do trabalho docente (FONTANA, 2005, p. 132-3).

Sobre a valorização do magistério, Arroyo (2004) sugere a criação de estruturas de apoio pautadas na troca de experiências. A efetivação dessa troca de experiências possibilita que, ao socializar suas práticas, os professores tornem-se abertos a discuti-las e reforçá-las. Esse movimento inovador, para o autor, visa alimentar nos mestres e educandos a autoconfiança. Segundo Fontana (2005), ao compartilhar a sua atividade profissional com seus pares, as professoras mostraram latente desejo de compreender melhor sua vida pessoal e profissional.

Arroyo (2000) nos informa, ainda, que centrar o foco na prática pedagógica possibilita uma aproximação maior com o professor, pois para ele "os mestres, apesar de se identificarem como docentes proferem práticas mais do que falas" (p. 152). Ao se propor e efetivar uma aproximação com os docentes, nota-se que, nas escolhas feitas e no estabelecimento de suas práticas, caminhos possíveis são encontrados com vistas à recuperação da autoimagem e à redescoberta de traços básicos do ofício de mestre. Ao entender o trabalho do professor como um ato isolado e defender a criação de uma rede de práticas, o autor destaca que

> a preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigados na gestão dos sistemas de ensino(...) (ARROYO, 2004, p. 150).

Roseli Fontana (2005) sustenta que caminhos diversos foram trilhados até se chegar ao estabelecimento de vínculos de parceria e confiança entre professores envolvidos no processo de discutir e pensar a sua prática e sua imagem no e para além do espelho. Entende-se aqui a troca de experiência como um espaço rico para a (auto)descoberta, redefinições e reflexão sobre o vivido. Para a autora, é

> na riqueza e diversidade das trocas que se estabeleceram, procuramos aprender não só 'os modos pelos quais fomos' elaborando e re-elaborando, no/com o grupo, os sentidos do 'ser professora' e sua constituição em nós, produzindo um saber sobre esse processo e um modo de ser como indivíduos (nossa subjetividade). Também nos indagamos acerca do que nos levava a compartilhar com o grupo o que éramos e o que estávamos sendo.
>
> Mais do que modos de dizer-se, reconhecer-se e sentir-se professora, resultantes desse percurso, interessou-nos o próprio percurso em que eles foram sendo produzidos, na sua fragmentação, encontros e conflitos (FONTANA, 2005, p. 79).

Essa troca de experiências permite o entendimento de que a imagem de um professor não se constitui na imagem do outro, mas sim em elementos vindos do seu pensar e do seu fazer prático. Ressalta-se que o acesso aos mesmos materiais pedagógicos e ao mesmo alunado não pressupõe que as ações docentes serão as mesmas, pois a maneira como cada indivíduo manipula tais elementos se dá na ordem da singularidade, na maneira como desses elementos se apropria e se manifesta.

O pensar a construção do professor está intimamente ligado a questões referentes à identificação social da escola, o que é apontado por Miguel Arroyo. Para ele, pensar a identidade social da escola e dos seus mestres se constitui no pensar sobre os afazeres do professor, na medida em que o professor se constitui naquilo que ele mesmo produz, o "fazer é o nosso espelho" (ARROYO, 2004, p. 152).

Conforme Roseli Fontana (2005), a produção científica tem contribuído de maneira interessante para revelar faces da atividade profissional do magistério. Porém a autora destaca que tal produção nem sempre condiz com a imagem que as professoras buscaram para si. Assim,

> ora nos defrontamos com o que temos sido e que temos produzido, que nos ajudam a interpretar o vivido; ora nos deparamos com uma professora fictícia, idealizada, á qual nos procuram ajustar, convertendo-nos em uma máscara, o que torna impossível ver nossa face (FONTANA, 2005, p. 19).

O entendimento de Arroyo (2004) de que o professor se constitui naquilo que ele produz e que isto se reflete na sua imagem suscita uma reflexão, como nos informa Fontana (2005), na medida em que essa produção pode se encontrar na ação da reprodução, em algumas situações.

Para a autora, a produção científica recente tem se debruçado sobre a atividade docente, em que muito se tem dito, escrito, planejado e proposto aos professores. Essas produções têm revelado faces, nem sempre agradáveis. Muitas delas terminam por distorcer e embaralhar a visão que o professor tem de si. O processo de reflexão sobre a imagem docente tem detectado duas situações: a professora que tem sido e que tem produzido, e a professora fictícia, que busca ajustar, tal qual uma máscara. Então, as produções científicas exercem uma forte influência em setores da vida social, institucional e nas políticas de educação,

controlando, formando, analisando e avaliando os professores. Conforme Fontana (2005, p. 20), "seja como aceitação, submissão ou como resistência, habitamos essas 'faces', conferindo-lhes vida, materialidade, tornando-as parte constitutiva 'do ser professor(a)' em nós".

Permanecendo no espelho, os professores são convertidos "em figurantes sem voz na pesquisa e na prática educativa" (FONTANA, 2005, p. 21). Com isso o caráter de político-transformador através da educação se esvazia, privilegiando as competências técnicas da atividade docente.

Compreendendo que o espelho se constitui numa criação humana, Fontana destaca que umas das maneiras possíveis do professor se enxergar e pensar no que tem sido é através da sua autoconsciência. Ao se colocar como sujeito do processo, refletindo sobre a sua imagem em épocas distintas, é permitido a esse sujeito o reconhecimento dos acontecimentos ocorridos e das relações estabelecidas (ELIAS, 1994; FONTANA, 2005). Sobre essas relações, Fontana postula que

> a abordagem histórico-cultural da autoconsciência supõe uma concepção de sujeito que considera como elemento primordial de sua definição e contradição inerente á relação de constituição mútua entre o eu e o outro. O eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que "atomiza, porque distingue", integra porque é relação (FONTANA, 2005, p. 64).

Fontana (2005, p. 57), assim como Elias (1994), entende que a constituição do sujeito dá-se como fruto das relações sociais que o mesmo estabelece a partir dos "modos de compreensão e elaboração do mundo e de si mesmos", assim como na sua produção, reprodução e transformação constantes, mediante movimentos contínuos que se articulam, a partir do sujeito e da sua exterioridade. Para ela

> somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, idem; p. 64).

A construção que se faz, de si e do outro, então, dá-se com a ocupação dos lugares sociais nas relações que se efetivam com os demais indivíduos, ao passo em que demarca ações e dizeres. Constata-se a presença constante das relações de poder moldando discursos e atos, portanto, a apresentação do sujeito em suas ações interativas. O sujeito e o outro se moldam constantemente, harmonizando-se e confrontando-se. Numa só ação o sujeito age dialeticamente, consigo e com o outro.

Percebe-se, até mesmo pela natureza complexa do indivíduo, o quão tensa é a sua constituição. Esta não se estabelece meramente na aceitação ou recusa de algo, mas sim a partir das relações com os outros e mediante ações sobre nós (FONTANA, 2005). Assim, instaura-se a necessidade de não somente analisar e refletir as ações e os efeitos das relações, mas, primordialmente, acompanhar todo o movimento de produção, reprodução e transformação que (re)forma e mobiliza a constituição do sujeito, ao tempo em que o regula.

Moita (1992) aponta que a complexidade do indivíduo é constituída tanto a nível de identidade pessoal quanto da identidade profissional. Para a autora, a formação de professor, antes de se constituir numa ação de aprendizagem dentro de contextos temporal e espacial precisos, dirige-se para a ação vital que contribuirá, de maneira singular, para a construção do seu eu. Pineau sustenta que

> a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade diacrónica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser (apud MOITA, 1992; p. 114).

A afirmação de Moita, citada anteriormente, encontra respaldo na defesa de Nóvoa (1992), que compreende a identidade do professor como "um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneira de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1992, p. 16). Essa identidade constitui-se dentro de um processo que se faz longo e complexo, com a predominância e necessidade de tempo. Nesse contexto, há acomodamento de inovações, assimilação de mudanças e o repensar sobre a prática pedagógica, na qual a autoconsciência possibilita reflexões sobre o que se faz, como e por que se faz em sala de aula. Ao se constituir num processo constante de troca de experiências e de interações sociais, todos no espaço das relações, a formação do professor dá-se dentro de um contexto complexo, em que

o movimento é constante. Disso, concluo que a imagem e a autoimagem de professor são alteradas constantemente, a todo instante.

Retornando a discussão para a formação de professores, quando da constituição de sua imagem e autoimagem, atenta-se para o sentido de criação que é estabelecido no cotidiano das relações, nas quais os professores estão imersos. As significações se dão a partir de ações instituídas e instituintes, que darão sentido para a sua prática educativa e ao seu ser.

O sentido do movimento do ser e do fazer de professor surge dentro de um processo histórico captado do real, permitindo, assim, o movimento dialético dinâmico entre o que se encontra posto e o que está porvir. Arroyo (2004) afirma que é a partir de movimentos de mudança de estado que o professorado caminha, na busca de uma imagem que acompanhe o seu movimento e não o aprisione na imagem para o qual foi relegado.

Em *A instituição imaginária da sociedade*, Cornelius Castriadis (1992) aponta que a escola ultrapassa os limites da sua funcionalidade. Este autor entende que a instituição escolar cumpre essa função numa dimensão simbólica, garantida a partir da sociedade instituída. Segundo ele, o imaginário se apropria do simbolismo não só para se alimentar, mas para existir, para sair do virtual para o real. Essa constituição aponta para o conceito de que os atos individuais, coletivos e das instituições são impossíveis de garantir a sua existência, sendo desvinculadas da rede simbólica. Assim, a dimensão funcional busca a satisfação das necessidades surgidas, contribuindo para a sobrevivência coletiva, ao passo em que a dimensão simbólica institucional abarca a rede de sentidos compostos pelas práticas sociais, pelos sonhos, pelos desejos e pelas expectativas, dentre outros elementos, que corroboram para com a constituição das relações intersubjetivas.

Ao revestir de sentidos o mundo, o homem na concepção de Castoriadis (1982) passa a construir o social-histórico. Essa concepção de construção social-histórica por ele apontada encontra semelhanças no entendimento de Elias (1994) quanto ao entendimento de que sociedade e psique estão intimamente ligadas, um não se reduz ao outro. Essa vinculação entre indivíduo e sociedade leva-nos ao entendimento de que o desenvolvimento e a capacidade criativa e inventiva do homem contribuem, de maneira efetiva, para o processo de instauração de outra realidade desejada.

A desvinculação da imagem que se institui para os professores deve se pautar nos princípios da reflexão e da capacidade criativa do homem. Dessa maneira, há a possibilidade de se trabalhar com elementos diversos que se encontram no curso de formação de professores. Dentre os elementos destacáveis estão o aspecto criador e inventivo, as fantasias, as memórias, a história de vida do professor, permitindo acesso ao mundo público e privado do docente. A opção por se centrar no estudo sobre a história de vida de professor, sem desmerecer os demais elementos, é possível ao se detectar as tensões que surgem a partir da relação entre o imaginário instituído e o instituinte. Essa ação dá acesso às suas lembranças de escola, à sua escolha profissional, ao seu processo de formação e a um ponto relevante: a sua prática pedagógica (ANTUNES, OLIVEIRA E BARCELOS, 2004).

Arroyo (2004) aponta que a imagem e a autoimagem de professor surgem a partir do papel social, construídas sob o ofício de mestre. Para o autor, deve-se buscar, frente à sociedade, desfazer o mal-estar entre a imagem social do professor e a imagem que a categoria pretende para si. Para tanto, é relevante a percepção de que cada indivíduo, cada professor, carrega em si uma imagem (ou modelo de professor) construída no imaginário social, e outra formada durante o processo de escolarização do indivíduo, somando-se aos saberes obtidos no curso de formação ou de licenciatura, bem como na sua prática cotidiana.

O processo de construção da imagem e da autoimagem surge num contexto complexo em razão do indivíduo se situar entre sua identidade pessoal e a sua identidade sócio-profissional. Compreendendo que tais conceitos encontram-se direcionados ao caráter que se passa na interioridade e na exterioridade do indivíduo, a identidade social, conforme Lipanski, citado por Moita (1992), dá-se a partir de ações geradas em apreensões objetivas no contexto da exterioridade, portanto, no âmbito social, enquanto a identidade pessoal suas é concebida por meio de percepções subjetivas, direcionadas para a sua individualidade. Esta última ação, segundo o autor, contribui para o enriquecimento das noções e definições do sujeito em si. Essa compreensão aponta para duas facetas da constituição do sujeito, que – de acordo com Nóvoa (1992) – as identidades pessoal e profissional não se desvinculam. O contexto social, portanto, pode se direcionar para ao âmbito de trabalho do professor, como pode remeter para as demais esferas sociais, nas quais o professor atua (FONTANA, 2000; MOITA, 1992).

Entendendo que o sujeito transita e estabelece relações em ambientes distintos, é coerente atentar para o fato de que o sujeito, o professor, acaba por se desenvolver a partir das mesmas múltiplas identidades e múltiplas imagens. Assim, é desnecessário defender a ideia de que o professor se encontra, constantemente, limitado a uma única imagem, e que esta deve ser estática, cristalizada em tempos e espaços diversos.

O problema da constituição da imagem, bem como da autoimagem, ganha no processo de vida do indivíduo feições e tons distintos, em razão das experiências, das escolhas e das práticas efetivadas no seu histórico de vida. A partir da compreensão dessas ações, citadas anteriormente, é perceptível a existência de processos contínuos e descontínuos na constituição da imagem e da autoimagem de professor. A noção de consciência e de autoconsciência dirige-se, então, para que o mesmo perceba se sua (auto)imagem pauta-se dentro de uma ideia de representatividade.

Com a concepção de que a imagem natural para o magistério surge a partir de construções que circulam no imaginário social, acaba-se por limitar e favorecer o aprisionamento via discurso, as ações e noções de professor. Compreende-se que este, como afirma Fontana (2005), encontra-se aprisionado no espelho. Esse aprisionamento contribui para a sua regulação por meio de uma imagem que lhe é dada, ou imposta, mas não é constituída a partir de si mesmo.

Para Arroyo (2004), é relevante que o professor, assim como o seu coletivo, estabeleça problematizações constantes a fim de se desvincular das imagens que enclausuram o professorado. O mesmo informa, de maneira peculiar, que a imagem determinada no seio da sociedade implica na opção de ser docente, e não no exercício da docência. Assim, angústias e sonhos passam, de maneira integral, a influenciar na vida da pessoa do professor, não se limitando à vida do professor profissional. É tempo, pois, da escola invadindo os demais tempos do professor.

A imposição do *outro* na vida dos professores compõe uma máscara ao professor. Máscara carregada de fortes valores éticos e morais, que passam diariamente a fazer parte dos pensamentos e das ações dos professores, impondo-lhes a representação de uma personagem criada e alimentada no imaginário social. Essa máscara, devido à ausência de problematizações, passará a constituir um modo de ser, não estabelecendo um término ou

limite, se é que é possível, para o espetáculo da docência, conforme aponta Arroyo. Enfim, há uma interferência explícita da imagem social de professor nos comportamentos e pensamentos das pessoas que optaram pelo exercício do magistério.

Um dos caminhos que se apresenta, fundamentado em Arroyo, como justificativa para a imagem social que paira sobre o magistério é o seu reconhecimento, que se dirige para as imagens diversas e difusas sobre os docentes. Para esse autor, os educadores do ensino infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e superior possuem imagens e valorizações distintas. Assim, elementos como dedicação, cuidado, acompanhamento da infância, licenciatura e competência mostram-se como caracteres avaliativos para o estabelecimento e valoração dessa imagem de professor. Em meio a imagens impostas socialmente e imagens que os professores buscam para si, surge um mal-estar no processo de redefinição para "o que somos?", conforme aponta Arroyo. Tal imprecisão se dá tendo como critério a herança da imagem do *outro* que se carrega. Com vistas a uma definição mais coerente para com a configuração profissional, Miguel Arroyo aponta para a necessidade de um processo que "dê conta da formação de um tempo social e cultural cada vez mais recortado" (ARROYO, 2004, p. 32).

Arroyo aponta, ainda, que o reconhecimento da docência não se limita ao reconhecimento social que se dirige ao coletivo de professores, mas perpassa por uma questão de superação de uma herança social e vocacional, construída no percurso da história do magistério. Para o autor, "o ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados" (ARROYO, 2004, p. 33). Uma estratégia possível para além dos espelhos representativos, que aprisionam a imagem e a autoimagem de professor, caminha para o reconhecimento dessa herança e de seu peso, assim como de suas relações e estruturas (sociais e escolares) que lhes garantem forma. A redefinição dessas estruturas e dessas relações socioculturais faz imergir novos perfis, alterando a imagem de professor.

Fontana (2005) e Arroyo (2004) postulam que a imagem de professor é constituída socialmente e amplamente explorada pelo viés da política educacional. Esta, por sua vez, se utiliza da imagem social criada para o ofício de professores e a explora para além dos muros das escolas.

Entender, então, o processo de formação da imagem de professor caminha para uma percepção acerca da política de representatividade no meio educacional, que termina por veicular discurso(s) de grupos e/ou de indivíduos para com o assunto em questão. Esse(s) discurso(s) é(são) veiculado(s) dentro do espaço escolar e fora dele, pelos diversos setores da sociedade e mantidos pelos gestores de educação, tendo como objetivo principal a regulação e controle sobre a imagem, os saberes e a prática docente.

O estabelecimento de controle e regulação sobre a imagem da docência permite a identificação de políticas de verdade, através dos discursos oficiais, utilizando os mais diversos meios para cercear e reconfigurar o efetivo docente dentro de caracteres estabelecidos aleatórios à imagem que o coletivo docente busca para si. Os discursos implementados pela organização dos sistemas escolares dirigem-se não somente para os objetivos e metas de ensino, mas também para a ação docente. Essa política busca, pois, se apoderar dos modos pelos quais os professores são vistos, bem como dos discursos que os identificam e dos quais eles se percebem. Dessa forma, a definição da categoria dos professores para com suas ações, dificuldades e problemas contribuem para o entendimento da fabricação e regulação dos modos de ação dos professores, não lhes dando possibilidades outras que não sejam um repensar crítico-reflexivo diante de sua imagem e autoimagem profissional e transcendência sobre a mesma. E, assim aprofundaremos essa discussão no capítulo a seguir com as contribuições de diversos autores sobre a formação, profissionalidade, práxis e saberes da docência com contextualização histórica.

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE, PRÁXIS E SABERES DA DOCÊNCIA

A reflexão sobre o processo formativo docente implica no conhecimento sobre os seus próprios saberes e o seu saber-fazer. O autor Maurice Tardif (2010) afirma que a preocupação com os saberes docentes busca definir a natureza dos conhecimentos profissionais que sustentam o magistério.

O tratamento dos saberes que norteiam a prática docente compreende os professores enquanto sujeitos/atores competentes, sujeitos do conhecimento. Para Tardif (2010), foi criada uma visão dos docentes como reprodutores dos pensamentos produzidos por outros ou como sujeitos que têm suas práticas norteadas pelas demandas sociais, despojando-os de um saber que lhes é próprio, estabelecendo-se uma sujeição dos saberes docentes aos saberes dos peritos e aos saberes dos especialistas das ciências sociais. Essa visão, por sua vez, corrobora equivocadamente com a visão do docente como um sujeito manipulável, destituído de pensamentos autônomos e de consciência sobre os jogos que emergem das forças sociais nas quais ele atua.

Em livro intitulado *Formação de professores e carreira*, a autora Bernadete Gatti (1997) destaca que os cursos de formação continuada constituíam-se em ações compensatórias e de baixa relevância para o docente e para a sua prática, o que proporcionava, consequentemente, a formação de analfabetos funcionais em todos os níveis da educação nacional.

Gatti (2011) destaca que não é possível informar com exatidão o quantitativo de propostas acerca dos cursos de formação docente oferecidos pela União e pelos Estados e Municípios, haja vista a grande oferta, seja na modalidade presencial, semipresencial ou a distância. Sob esse aspecto a autora postula que

> No Brasil assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, como esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de

> aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública. Pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional (p. 186).

Isso exposto, verifica-se que a formação continuada busca estabelecer uma compensação de formações anteriores e deficitárias.

Numa outra vertente, tratando-se das questões que envolvem a função dos docentes, Sacristán (1999) destaca que esta se estabelece pelas necessidades sociais a que o sistema de ensino deve dar respostas, as quais são mediadas e justificadas por meio da linguagem técnica pedagógica. Para o referido autor, a educação é um objeto que estabelece exigências distintas ao comportamento docente, o qual, por sua vez, situa-se numa perspectiva de saberes e de saber-fazer com regras nem sempre precisas e que passam por constantes reformulações em consequência das vivências cotidianas nos espaços extra e intraescolares.

3.1. A formação inicial e a sua influência sobre a formação continuada e a profissionalização docente

Betania Leite Ramalho (2004) e Francisco Imbernón (2009; 2011) entendem o a formação inicial como uma atividade na qual os saberes iniciais, os estilos de trabalho profissional e as competências do trabalho docente devem ser assimilados para o início do exercício de sua profissão. Isso contribuirá com sua preparação e desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos especializados, objetivando ações pedagógicas em ambientes profissionais diversos, além de lidar com realidades ou situações complexas.

Imbernón (2004, p.60) destaca que o processo de formação inicial dos docentes não deve privilegiar unicamente os conhecimentos epistemológicos, mas sim questionar o esquecimento que se produz diante do "conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar". Nesse sentido, o autor destaca que o conhecimento do docente se estrutura em fases. São elas:

> - a experiência como discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe uma socialização (do conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças (...);
> - a socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica;
> - a vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo esquemas, pautas e rotinas da profissão). Trata-se do chamado período de iniciação da docência;
> - a formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar e legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (id, ibidem, p. 61)

Essas etapas evidenciadas por Imbernón, ao refletir sobre o processo de formação docente permanente, permitem perceber as relações de sincronia entre elas ao mesmo tempo em que apontam a relevância do processo de formação inicial para os primeiros passos de uma identidade profissional. Guimarães (2004) afirma que a identidade profissional sofre interferência desde o curso de formação docente escolhido, pois há traços peculiares nessas escolhas, que se guiam desde questões socioeconômicas a questões de políticas internas e externas à instituição de ensino superior frequentada.

Soma-se a essa descrição o delineamento da perspectiva profissional em que a docência é pensada para a prática nas séries iniciais do ensino fundamental ou em outros campos de atuação profissional. Essa observação dá margem à utilização de elementos de análise, como o tratamento e o aprofundamento que é dado para os saberes disciplinares, pedagógico-didáticos e a identidade profissional.

A formação inicial de docentes permite a percepção de que, à medida que o discente envolve-se com os conhecimentos da teoria pedagógica e da didática, ocorre a formação do seu modo de ser professor. Dentre os desafios enfrentados no processo de formação inicial, que passa por etapas sucessivas, está o processo de aprendizagem de reconstrução dos saberes adquiridos para situações futuras da profissão de professor. A construção do seu saber profissional se dá, portanto, por meio da direta e efetiva composição ente a atuação e a formação, entre a teoria e a prática (GUIMARÃES, 2006).

A discussão sobre a formação docente assume contornos mais complexos quando se questiona quais razões proporcionaram envolvimento com as questões da profissão. Essa questão encontra-se presente nos escritos de Roseli Fontana (2005), Regina de Fátima de Jesus (2003) e de Valter Guimarães (2006). Os escritos emergem da coleta de dados ou de relatos de memórias docentes versando sobre as dificuldades em se sobreviver na profissão.

Ao promover a discussão sobre o processo formativo de docente em sua etapa inicial, Selma Garrido Pimenta (2004) destaca que os currículos dos cursos de formação constituem-se de disciplinas isoladas entre si, o que inviabiliza a formação de nexos com a realidade de lhes dá origem. A autora destaca que

> [ ] assim, nem sequer se pode denomina-las *teorias*, pois não são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional. (PIMENTA, 2004, p. 33-34).

Nessa linha de pensamento da autora supracitada, Leda Scheibe (2001) ainda acrescenta que a prática pedagógica precisa ser desenvolvida a partir de um trabalho coletivo, sendo, portanto, fruto do projeto pedagógico do curso:

> o que implica que todos os professores responsáveis pela formação deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico prática de seu aluno. Nesse sentido, tomando a relação teoria e prática como eixo articulador da produção de conhecimento na dinâmica do currículo (id, ibid., p.15).

A autora afirma, ainda, que a prática pedagógica pode se expressar em três modalidades, que são:

> - a prática percebida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da área do curso (...);
> - a prática pedagógica percebida como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática (...);
> - a prática concebida como iniciação profissional, que deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um "saber fazer que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica (p.15).

Nesta seara cabe um questionamento realizado por Pimenta (2004): o que entendemos por teoria e prática? Esta autora esclarece, com base nos escritos de Sacristán, que a prática é institucionalizada "enquanto formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. [Quando], essa tradição seria o conteúdo e o método" (PIMENTA, 2004, p. 41). Sobre a prática docente, Antoni Zabala (2001, p.16) postula "são suficientemente complexos [as] para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que o [a] definem". Para o autor, a estrutura da prática docente obedece a múltiplos determinantes a partir de parâmetros institucionais, organizacionais, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, dentre outros aspectos, configurando-se como algo "fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos ..." (ZABALA, 2001, p.16).

Assim, compreendemos que a prática docente, identificada por ele enquanto intervenção pedagógica, funciona tal qual um microssistema, estruturado a partir de determinados espaços, de uma organização social, de relações interativas, da distribuição do tempo e da utilização de recursos didáticos.

Ressalta-se, ainda, o que afirma Pimenta (2004): [à teoria cabe] "iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos". Vê-se, portanto, que a teoria permite a prática do questionamento a si própria, já que as ambas constituem-se em explicações provisórias da realidade.

Quanto à professoralidade, pensada por Sacristán (1999), a entendemos como um ato baseado num conjunto de regras sobre o saber e o saber-fazer, carregada de funções que requerem uma "profusão de saberes potencialmente pertinentes", devidamente situados ao programa de formação docente. Valter Guimarães (2006) destaca que os docentes e suas práticas têm se tornado tema recorrente em pesquisas acadêmicas, normatizações ou diretrizes. A própria Fontana (2005) observa que os docentes têm se convertido em figurantes sem vozes nas pesquisas acadêmicas, bem como nas suas práticas educativas.

À classe docente cabe, ainda, a interpretação dos estudos empíricos e teóricos a fim de que possam promover mudanças no cenário educacional. O decente encontra-se, pois, situado entre o desafio e a ameaça, que emergem da proposição de reformas educacionais, as quais mostram pouca confiança aos docentes na preparação dos jovens para o exercício da cidadania e de pensamentos críticos. (GIROUX, 1997).

Para Henry Giroux, cabe aos professores o desenvolvimento de ações para o debate público como forma de discutir programas de formação docente e formas dominantes da escolarização. Nesse sentido, o autor se aproxima do pensamento de Bourdieu e Passeron (2013) ao afirmarem que os atos de dominação constituem-se em violências simbólicas na medida em que há a imposição de um poder arbitrário para que docentes reproduzam os conceitos e ideias constantes nas literaturas educacionais, presentes nos livros didáticos.

Desse modo, o processo de instrumentalização, tão comum numa ideologia tecnocrática para a preparação de professores, contribui de modo direto para o (des)serviço para com a natureza do ensino e para com os estudantes.

Giroux defende o tratamento dos professores como intelectuais:

> Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (...) Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. (pg. 161, 162, 163)

O entendimento de Giroux acerca dos professores como intelectuais, em meio às questões políticas e pedagógicas diante de sua ação, implica no desenvolvimento de pensamentos reflexivos e ampliação de sua consciência.

Isabel Alarcão (2001), por sua vez, utiliza o termo *professor reflexivo* para situar os docentes como sujeitos protagonistas de ações que ocorrem nas escolas. Para ela aos professores, alunos, funcionários, pais e/ou os membros da sociedade, envolvidos na sociedade da escola,

possuem papel a ser desempenhado, mas é o docente que permanece na escola e por isto acompanha todas as ações que ocorrem no seu desenvolvimento.

O modo como erroneamente o professor foi pensado o afastou de suas responsabilidades no passado. Atualmente, porém, como observa Alarcão (2001), há uma tomada de consciência acerca da sua profissionalidade, do seu poder e de sua responsabilidade ultrapassando a dimensão pedagógica. Para a referida autora, o desenvolvimento profissional dos docentes dá-se a partir da concepção de que a natureza do seu trabalho implica em conjunto de atos que envolvem seres humanos, assim, "a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva" (ALARCÃO, 2001, p.23).

Essa percepção implica perceber que a formação do professor reflexivo desloca-se de parâmetros excessivamente metodológicos e curriculares para os contextos escolares.

A retomada da discussão pelo viés pedagógico, sem abandonar o caráter político, viabiliza o estabelecimento de uma análise acerca das imposições feitas aos docentes, para Tardif (2010), implica na concepção de que a visão tradicional busca reforçar a ilusão de uma teoria destituída de um conceito prático, assim como de um sabe**r** desprovido de subjetividade, o que reforça uma concepção errônea de prática sem cabedal teórico, assim como de sujeito sem saber(es).

Ancorado em pesquisas sobre o processo histórico da profissionalização dos docentes, Antônio Nóvoa (1999) destaca que o século XVIII configura-se como um período importante dentro desse processo, pois nesse período o processo de estatização do ensino promove uma substituição do corpo dos docentes religiosos, controlados pela igreja, pelo corpo de docentes laicos, potencialmente controlados pelo Estado. Para o autor, "a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício" (NÓVOA, 1999, p.16). Dentre as propostas de mudanças no cenário social e político no século XVIII está a implantação de maior controle no processo seletivo e de nomeação dos docentes, colocando-os sob organização do Estado, o que culminaria num processo de profissionalização e no

estabelecimento de competências técnicas a serem desenvolvidas para concessão do título de professor.

A intencionalidade política determina uma atuação específica, pois suas práticas estariam diretamente vinculadas aos projetos e finalidades sociais determinados pelo Estado. Quando a escola se configura como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento e, portanto, de estratificação social, os professores passam a personificar a esperança de mobilidade nas camadas sociais, passando de agentes culturais para agentes políticos. Neste sentido a mediação entre os interesses do Estado e a comunidade seria realizada, também, através da escola, tendo os professores como sujeito central para exercício desse papel. Coube, então, aos professores a tarefa de valorizar a *educação,* e justamente nessa seara situa-se a cobrança dos professores diante do reconhecimento de sua função, em razão da especificidade de sua função educacional e da relevância social do seu trabalho (NÓVOA, 1997).

Para Guimarães (2006) a atividade profissional do docente caracteriza-se "como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc" (GUIMARÃES, 2006, p.32).. Sob seu olhar, a mediação exercida pelos professores junto à sociedade não sofreu uma alta interferência do Estado entre os anos 1930 e 1960. Uma intensa imposição do Estado sobre a escola e sobre a prática docente tornou-se mais efetiva entre os anos 70 e 90, com características diferenciadas.

A partir décadas de 1980 e 1990, segundo Nóvoa (ano) ocorreram mudanças importantes, promovendo alteração nas políticas de profissionalização docente, assim como nos processo de mediação entre os docentes, a escola, o Estado e a comunidade. A criação e implantação dos Conselhos escolares, na década de 1980, e o seu aspecto participativo e a proposição pela escolha dos diretores provocaram mudanças fecundas no cotidiano escolar. Por outro lado, na década de 1990, houve uma redefinição do papel de escola, colocando-a a serviço de uma clientela e promovendo uma mudança no seu processo de gestão.

No tocante à formação docente houve um incremento por princípios de eficiência e de eficácia amparados pela presença dos equipamentos da informática e das telecomunicações. Sem a devida preocupação com o processo formativo docente, equipar as escolas proporcionou desconforto diante da profissionalidade do professor, "seja pela falta de

habilidades para sua adequada utilização, pela falta de tempo e condições para lidar com eles ou por certo desconforto que causavam, em virtude das atuais características predominantes da profissionalidade de professor" (GUIMARÃES, 2006, p. 34).

A profissionalização docente se estabelece dentro de duas dimensões, uma como processo interno e outra externo. Na dimensão interna, a *profissionalidade* ocorre a partir dos saberes das disciplinas e também dos saberes pedagógicos, quando, diante da posse desses saberes, o professor busca construir suas competências para atuar como profissional. O processo externo, por sua vez, o *profissionalismo*, ocorre enquanto processo de reivindicação dentro da divisão social de trabalho. A profissionalização se estrutura, então, como processo de negociação, que pretende garantir o reconhecimento direto do trabalho docente. Esse reconhecimento de um *status* ligado à profissão baseia-se a partir das normas do saber dizer científico, configurando-se como um processo de politização do coletivo docente, ao tempo em que aponta para a necessidade de um preparo específico para o desenvolvimento de sua prática. O processo de profissionalização, dessa forma, aponta para a percepção de um processo dialético de construção de uma identidade social (FONTANA, 2005; RAMALHO, 2004, TARDIF, 2010, 2008).

Fontana (2005) destaca que as produções científicas estabelecem proposições e planejamentos acerca da prática docente. No entanto, a mesma autora destaca que as faces reveladas por estas produções nem sempre estabelecem uma composição harmônica para com o que tem sido vivenciado no cotidiano das escolas pelos docentes. Tardif argumenta que:

> ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que consideram distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos (2010, p. 19).

Para este autor, o saber doecente é adquirido dentro de um contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Tardif acrescenta que o ambiente da sala de aula contempla uma diversidade de eventos, os quais nem sempre estão pautados no planejamento docente, o que implica numa imediatez de atitude para os eventos não pensados ou anunciados, "necessitando de adaptações e estratégias imediatas, espontâneas" (TARDIF, 2008, p.232).

Nesta mesma seara, Guimarães (2006) categoriza o saber dos professes em seis: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Esses saberes são entendidos por Pimenta (1997) e Nóvoa (1995) como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação referem-se, em níveis diferenciados, aos conhecimentos que fomentam a prática profissional, os quais, são classificados em saberes disciplinares; os saberes pedagógico-didáticos estão vinculados aos conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem; e os saberes relacionados à cultura profissional, os quais referem-se à explicitação e ao compartilhamento no processo de formação inicial do ofício docente como profissão, estão ligados à teoria educacional, ao trabalho docente construído no coletivo da profissão, à organização escolar e ao ciclo que se constrói entre a escola, o sistema escolar e o contexto social (GUIMARÃES, 2004).

3.2. As transformações nas práticas e no saber na contemporaneidade e seus impactos na formação docente

As constantes modificações ocorridas no cenário econômico e social promovem transformações na vida das pessoas, o que é percebido também na percepção sobre as práticas docentes. Essas mudanças ocorreram de modo intenso e perceptível nos anos 1980, dentro de um contexto norte americano e europeu, e no território nacional ocorrem no início dos anos 1990 (TARDIF, 2010; FONTANA, 2005).

Tardif (2010) nos informa que os questionamentos e cobranças sobre os valores e os resultados do ensino que anteriormente recaíam sobre os sistemas de ensino e sobre a organização curricular do ensino, atualmente, encontram-se posicionados sobre a profissão docente. Segundo este autor, comumente questões acerca da pedagogia, das técnicas de ensino e das teorias pedagógicas têm sua natureza pouco questionada. Neste sentido, percebe-se que os questionamentos sobre o fazer docente situam-se na seara daquilo que deve ou não deve ser feito pelos docentes, mas pouco se investiga sobre o que ocorre no interior das salas de aula. Fontana destaca que mediante olhar sistemático promoveu-se "uma análise complexa e refinada da constituição social das relações escolarizadas, ancorada em macro-conceitos como poder, opressão, autoridade, Estado, luta de classes, alienação, etc., convertidos em suportes

de condicionantes estruturais", o que nem sempre permitia o reconhecimento dos docentes, ao tempo em que se estabelecia uma estruturada rotina rígida e burocratizada sobre o seu saber-fazer (*id*).

O trabalho docente constitui-se num conjunto de interações em que a participação dos discentes é de cunho fundamental, como forma de se atingir os objetivos propostos e atender às suas necessidades. Com isso, observa-se que o trabalho do professor não se restringe basicamente aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas se circunscreve dentro de um contexto em que se torna necessário um investimento considerável do ponto de vista afetivo e cognitivo no estabelecimento das relações humanas com os discentes (TARDIF, 2005, 2008). Sob esse ponto de vista, Tardif postula que "aquilo que parece ser característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho quotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo" (id, 2010, p.142). O referido autor destaca, ainda, que tal prática constitui o *emotional labor*, enquanto atividade que requer um trabalho para além das capacidades físicas e mentais:

> Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (p. 142).

Para além do *emotional labor*, Tardif destaca o *mental labor*, que se utiliza dos saberes e dos processos cognitivos para se estruturar. O autor ainda lista o *trabalho moral*, no qual repousa certo fardo ético e uma relação de dependência, enquanto parâmetro assumido e vivido, como docentes que se confrontam com crianças e/ou jovens portadores de carências diversas. Sua observação diante das terminologias destacadas anteriormente se dá em razão da percepção do mesmo em relação ao processo integrativo ou de absorção que depende, basicamente, do objeto humano do trabalho docente, seja presencialmente ou na modalidade de co-presença.

O conhecimento acerca da natureza do ensino para Tardif, portanto, é concebido à medida que se compreenda os aspectos subjetivos diante da ação dos docentes. Assim, como explica Carrolo (1997), a ontogênse do indivíduo, aqui, do professor, constitui-se numa interação comunicativa constante, a qual se modifica a partir da construção da identidade do docente em

acompanhamento à estruturação do mundo. Se a identidade do docente, para o autor supracitado, se faz estruturada e estruturante, tal afirmação permite compreender que essa interfere de maneira direta sobre a ação docente.

O trabalho docente, além de contemplar uma gama de terminologia que influencia a sua prática, como as descritas anteriormente, é dotado de uma artesanalidade, à medida que é necessário desenvolver instrumentos e construir locais de trabalho – estetização do local. Assim, vista sob a ótica do trabalho docente

> a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas [...] que deve habitar e construir seu espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (2010, p.149).

Compreende-se por fim que, com a revolução da comunicação e a informatização da sociedade, houve alterações no modo e nas relações de trabalho, transformando a cultura, os modos de ação e de pensar e valores que (re)orientam as ações dos atores sociais.

3.3. O processo de formação docente na sociedade da pós-modernidade

Em tempos atuais, motivados pela constante mudança da humanidade e diante dos artefatos digitais que favorecem os processos informacionais e comunicacionais, tem-se tornado urgente repensar o processo de formação dos docentes, necessitando-se, por exemplo, tornar a prática docente mais dinâmica, acompanhando a velocidade das informações e da comunicação e dos múltiplos conhecimentos dos discentes possibilitados pela cultura digital.

Entender a prática docente neste contexto dinâmico e veloz implica trabalhar com a concepção da prática docente para além do aspecto mecânico e repetitivo, mas situado num contexto criativo, devidamente entrelaçado com as práticas reflexivas, abarcando as tecnologias nos seus processos formativos.

As tecnologias não se constituem numa invenção recente, surgida somente a partir da invenção da eletricidade. A tecnologia se configura como uma engenhosidade humana. Vani

Moreira Kenski destaca que os conhecimentos derivados do uso e da elaboração do raciocínio possibilitou, a partir da efetividade prática, a criação de diversos "equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia" (2007, p. 15). Sob seu entendimento há um vínculo direto e efetivo entre conhecimento, poder e tecnologia.

A educação, por sua vez, também constitui-se num mecanismo articulado entre o conhecimento, o poder e a tecnologia, conforme aponta Kenski (2007, p.19):

> a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças de valores, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimento e melhor qualidade de vida.

A partir de tal observação compreende-se que, sendo a escola vinculada a poderes governamentais (federal, estadual ou municipal), há o processo seletivo e organizado dos conteúdos considerados válidos, os quais contribuirão no processo formativo profissional dos discentes, permitindo-lhes maior consciência das contradições políticas através do exercício de uma função ativa na sociedade.

O uso das tecnologias na sala de aula proporciona uma reconfiguração no conhecimento a ser ensinado e produzido, no poder do docente e na elaboração de uma metodologia capaz de explorar as tecnologias disponíveis e garantir uma melhor aprendizagem.

A presença das tecnologias da informação e da comunicação passou a se fazer presente em todas as dimensões da vida, não se restringindo apenas às práticas profissionais. Ivany Pino e Antônio Zuin (2012) destacam que o intervalo de tempo no contexto da cultura digital se faz diminuto, quando se analisa as transformações ocorridas entre a superestrutura e a infraestrutura. Em consequência, as relações sociais passam por um processo direto de tecnologização, tornando diminuta a condição possível sobre a sua utilização ou não. Esse contexto passa a desenvolver uma estrutura que entrelaça as práticas de relações sociais ao *ethos* tecnológico, compreendendo-se aí o seu processo de produção e de reprodução (PINO e ZUIN, 2012).

Conforme Pino e Zuin (2012), o contexto educacional se aproxima das mudanças surgidas a partir das interferências das tecnológicas da informação e da comunicação nas relações sociais. Essa interferência se dá, sobremaneira, nos processos formativos dos docentes, já que suas ações estão diretamente situadas no contexto das práticas pessoais e/ou coletivas, as quais contribuem direta ou indiretamente nas transformações sociais. Para Marco Silva (2010), a utilização da internet configura-se numa exigência básica da cibercultura, à medida que cria um ambiente comunicacional-cultural em que a interconexão mundial dos computadores promove o desenvolvimento de um "espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação" (2010, p.37). Alonso (2008) observa que esse processo se desenvolve numa escala global, que impõe uma lógica de reorganização dos diversos setores da vida, individual e coletiva, abarcando os contextos social, político, cultural e político-educacional. A educação, no que tange à formação docente, se aproxima dessa problemática por meio dos desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes apara a construção do conhecimento produzido e socializado, bem como dos dilemas presentes no sistema de ensino nacional.

A cultura digital causa impacto na vida das pessoas à medida que provoca definições de espaço, tempo e de temporalidades, tanto no processo de ensino como no processo da aprendizagem. Assim, cabe ao professor e aos pesquisadores da área da educação, no que diz respeito à formação docente, o repensar as tensões provocadas no cotidiano das práticas escolares, propondo novos olhares à formação continuada de professores (KENSKI, 2013). Para essa autora, a utilização dos computadores, diretamente conectados à internet, proporcionam novos tipos de apropriação e uso do tempo tanto para a ação docente, como na aquisição e produção de novos conhecimentos.

Num repensar crítico acerca da prática docente dentro da cultura digital, Vani Moreira Kenski destaca que o ambiente virtual, em alguns momentos, prevalece em detrimento do processo de aprendizagem em sala, sendo, por isso, necessária a presença de termos como "flexibilidade, mobilidade, personalização de caminhos, atendimentos às necessidades individuais", enquanto aspectos gerais do que se configura como uma nova demanda para o contexto educacional e para os docentes que se encontram em sala de aula ministrando suas disciplinas (KENSKI, 2013, p. 15).

A cultura digital impacta, portanto, diretamente no cenário educacional, e de modo mais intenso na vida do professor, pessoa e profissional. Assim, as realidades da cultura digital já estão devidamente estruturadas ou incorporadas ao modo de vida das pessoas, independente do grau de consciência. No que diz respeito às ações docentes, é necessário aperfeiçoamento para a sua inclusão de modo mais efetivo, proporcionando um repensar acerca da organização do trabalho escolar.

3.4. Interação e mediação na prática docente em meio à cultura digital

A presença das tecnologias no contexto social implica na sua interferência também nas práticas escolares, envolvendo professores, alunos, funcionários do setor administrativo e a sociedade civil. Interessa refletir acerca da percepção de que a tecnologia possibilita através de sua rede de conexão a aproximação de pessoas, o compartilhamento de ideias e o surgimento de novas ideias, alterando o pensamento das pessoas e modificando seu olhar e o seu modo de estar nas relações sociais.

O repensar acerca dos docentes e de suas práticas na cultura digital aponta para a necessidade de se compreender, como aponta Alfredo Matta (2004) - em seu ensaio intitulado *Tecnologias para a colaboração* - que a tecnologia em si nada muda. Tal provocação surge como proposta acerca de pensamentos pós-modernos messiânicos, os quais afirmam as tecnologias como salvadoras ou redentoras das questões sociais ou humanas, amparados por pensamentos capitalistas e excessivamente individualistas.

A ideia de que há um potencial de transformação social e da prática humana a partir da rede colaborativa se sustenta, para Matta (2004, p. 434), porque "este potencial se realiza a partir do diálogo concreto entre as necessidades dos sujeitos e coletividades e a capacidade das tecnologias de atender a estas necessidades". Essa afirmação permite a compreensão de que a práxis individual (do sujeito) encontra-se diretamente vinculada à práxis coletiva, permitindo, também, o entendimento de que sujeito e ação encontram-se diretamente interligados.

Tais sinalizações surgem, aqui, como proposição para se repensar como ocorrem os processos interativos e de mediação nos espaços das salas de aula em que a cultura digital encontra-se devidamente presente, seja através do aluno, seja através do professor. Assim, atentamos para

a percepção da permanência de atos individualistas nos processos de aprendizagem dos alunos ou da proposição de uma rede coletiva, ou colaborativa, em sala de aula. Marco Silva (2012) aponta que a interatividade encontra-se devidamente situada nas esferas tecnológica, mercadológica e social. Para ele, a interatividade se constitui num fenômeno da sociedade da informação à medida que não se trata de um modismo. Esse fenômeno possui um lugar assegurado na expressão múltipla do real, em que há a ocorrência da comunicação. Nesse sentido, a interatividade surge dento de uma configuração tecnologia e mercadológica, devidamente imbricadas nas práticas e transformações ocorridas na esfera social.

A compreensão acerca da tecnologia como transformadora das práticas sociais implica na percepção de que o usuário da tecnologia não se traduz num sujeito passivo da recepção diante da emissão do produto acabado, ao contrário, aponta para a ocorrência da ação em que o sujeito desenvolve o seu produto, num ambiente que se constitui polifônico e polissêmico. Para Silva (2012), "as novas tecnologias renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto e com o conhecimento". Matta (2004), por sua vez, destaca que os computadores e as tecnologias surgem a partir das necessidades da sociedade, como resposta para uma tecnologia para a colaboração.

O pensamento acerca da utilização da tecnologia como instrumento propositor de práticas de colaboração contribui para a percepção de que a análise sobre o indivíduo que utiliza a tecnologias digitais deve ser realizada dentro do seu contexto, assim como de sua história, ao tempo em que situa os aspectos discursivos e orais do autor circunscrito num pensamento teórico-metodológico do sócio-construtivismo, que trabalha com os elementos da interação e da mediação, assim como da zona de desenvolvimento proximal. Matta destaca, ainda, que tais observações permitem compreender a interação, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal como elementos constituintes da dialética presente nas tecnologias da informação.

Silva (2012, p.17) aponta, também, que "o termo interatividade tem sua origem nos anos 1970 e ganha notoriedade a partir do início dos anos 1980 entre os informatos e teóricos que com ele buscaram expressar a novidade comunicacional de que o computador 'conversacional' é marco paradigmático, diferente da televisão monológica e emissora". No entanto, o autor procura estabelecer uma diferenciação entre o termo interação e interatividade. À medida que o primeiro se sustenta a partir da realização de atos de comunicação entre duas pessoas, promovendo uma relação bilateral, a interatividade, por sua vez, chama à ideia uma

comunicação discursiva “marcada por predisposições cognitivas ou afetivas dos dois sujeitos evoluindo no tempo” (p.117).

A hipertextualidade, por outro lado, é situada pelo autor como elemento que promove a experimentação diante da multiplicidade e da junção das práticas de emissão e recepção, gerando uma ação bidirecional. Essa experiência interativa se inicia com a criação e uso do controle remoto, com a elaboração de uma programação que atenda às necessidades dos sujeitos a partir das diversas emissões nos canais de tv, e passa por uma reconfiguração com o desenvolvimento do videogame.

Isso permite entender que a tecnologia utilizada possibilita o abandono de atos menos passivos ao passo em que aproxima o indivíduo do processo de produção e de consumo ou da distribuição e da comunicação. Tal informação nos leva a inferir que se a tecnologia surge diante das necessidades individuais e coletivas, essas mesmas necessidades permitem que, a partir do seu uso efetivo, serão aprimoradas.

Na seara da mediação, relação do homem com o mundo e com outros homens, seu processo requer do homem o pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas, como forma de estabelecer o processo relacional entre o *instrumento* e o *signo*. Ao primeiro cabe a função de estabelecer a regulação das ações sobre os objetos, ao passo que ao *signo* a regulação sobre as instâncias do psiquismo humano. Para Levi S. Vygotsky, esses dois elementos foram fundamentais para a promoção do salto evolutivo humano. Tais elementos encontram-se disponíveis para o homem e para a sociedade, proporcionando, portanto, a evolução da espécie humana e o pleno desenvolvimento do indivíduo.

O desenvolvimento diante do *instrumento* e do *signo* por Vygotsky se estrutura a partir do pensamento marxista acerca da noção de trabalho, enquanto atividade que proporciona o desenvolvimento das habilidades e das funções do homem. Essa concepção permite o entendimento de que é através da realização do trabalho que o homem transforma a si e à natureza. Diante da ocorrência da atividade de trabalho é que o homem a partir da sua relação com os outros homens irão produzir os meios, os instrumentos e os signos que promovem o processo de mediação (REGO, 2013).

A capacidade de trabalho desenvolvida pelo homem diante do instrumento possibilita, ao homem, a provocação de mudanças externas, de acordo com o alcance intervencionista permitido a partir do trabalho humano. Observa-se que o homem, diferentemente dos animais, cria os instrumentos necessários para suas intervenções na natureza, conserva-os e reelabora-os. A utilização desses instrumentos é que vai proporcionar o desenvolvimento de instrumentos psicológicos, os quais vão auxiliar o homem em suas atividades psíquicas, portanto, internas. A esta ação compreende-se a invenção dos signos, enquanto estruturas de linguagem proporcionadas das atividades intra-psíquicas como a recordações, os relatos e as comparações, dentre outras ações (VIGOTSKY, 2007).

É a partir da sua capacidade de ativa e desenvolver suas instâncias psíquicas que o homem pode utilizá-la como forma de ampliar seu nível de atenção, trabalhar seus atos de memória, como, também, acumular informações e filtrá-las nos atos de comunicação. A linguagem conforme Vygotsky se faz criada a partir do desenvolvimento da história social, proporcionando, no homem, mudanças como lidar como objetos criados pelo homem independente de sua presença, a prática da abstração e de generalizações e o ato comunicativo, o qual possibilita a transmissão, conservação e assimilação de atos informativos e experienciais ao longo da história do homem e da sociedade.

Os sistemas simbólicos, incluindo a linguagem, enquanto elemento representacional da realidade, permitem ao homem criar processos de mediação a partir dos atos comunicativos com outros homens (re)criando significados contextualizados culturalmente, os quais colocam a cultura como uma criação humana dotada de movimentos constantes e de processos de (re)criação e de (re)interpretação das criações humanas. Assim, compreendemos que os fenômenos de criação constituem-se em processos, os quais são vistos como instância última da realidade ao tempo em que sua escala evolutiva ocorre com base na tríade, tese, antítese e síntese.

Esse processo dialético, portanto se faz desenvolvido a partir da atividade prática que se desenvolve a partir de uma consciência constantemente ativa, o que permite ao homem agir sobre a natureza, alterá-la e alterar a si. Refletir a partir do materialismo histórico dialético permite a compreensão em torno da concepção de que a vida social, no que tange aos aspectos politico e econômico, se estrutura a partir das produções realizadas na vida material. É,

portanto, a partir das condições materiais que a base da sociedade se constitui, bem como a formação das instituições, das regras, suas ideias e seus valores. Compreende-se, assim que a relação do homem com a natureza, o processo de alteração de natureza e de si a partir de uma realidade que se faz objetiva.

A reflexão da mediação no âmbito da cultura digital, a partir das tecnologias desenvolvidas pelo homem diante de suas necessidades e de suas criações e recriações implica em novos posicionamentos, seja por parte da escola, dos docentes e, também, dos discentes. A partir da vinculação dos processos educativos com a tecnologia da informação e da comunicação, para Marcos Masetto (2013), cabe ao professor uma nova postura, desenvolvendo o papel de mediação entre o aluno e a aprendizagem. Nesse contexto, Masetto destaca que cabe ao docente o desenvolvimento de sua prática em que o privilégio da técnica de aulas expositivas e dos recursos audiovisuais deve implicar na variação de estratégias, as quais devem proporcionar o máximo possível de respeito ao ritmo e modo de aprendizagem dos discentes.

Masetto reflete acerca da abertura de discussão pela inclusão, ou não, da tecnologia da informação e da comunicação no processo educacional, o que não se faz pensado por Marco Silva (2012) e Vani Kenski (2013). Ambos observam que o contato dos alunos com os aparelhos surgidos no contexto das tecnologias da informação e da comunicação alteram de maneira significativa os modos de percepção, de estar e de se comportarem diante da produção de conhecimento na sala de aula. Portanto, observa-se que a discussão aponta para os modos como essa inclusão se fará.

Kenski destaca que o processo de mediação antes de se fazer pensado no interior da sala de aula, implica, sobretudo, na percepção do professor do que se conceitua essa mediação. Assim, se compreende que o ato de planejar, a produção e o oferecimento de atividades mediadas implicam em observações mais profundas, diante da formação e das práticas docentes. A mesma destaca que diante do gigantesco desafio a ser enfrentado pelos docentes a promoção de práticas mediadas deve incluir a noção de "tempo móvel deve ser percebida pela compreensão das novas formas de percepção temporal dos alunos e pela conscientização e organização do tempo de ensino da escola" (p.13).

O desenvolvimento das tecnologias e a alteração do ato de pensar e de fazer do homem, aqui refletido na ação docente, implica em verificar quais os conhecimentos dos alunos sobre os recursos tecnológicos. Isso implica em entender como o contato do aluno diante das informações constantes nos ambientes virtuais. Elementos como participação ativa e práticas de colaboração, influenciam de forma intensa nos modos de construção do conhecimento e de aproximação diante do saber docente e dos alunos, entre si (MASETTO, 2013).

Cabe observar que os processos de interação e de mediação são muito próximos, à medida que se observa que o processo interativo interfere diretamente no processo de mediação. O processo de interação ocorre à medida que há o desenvolvimento do processo de sinalização e de interpretação entre os agentes envolvidos quanto aos conhecimentos adquiridos, devidamente contextualizados, podendo haver uma sincronicidade, ou não, do processo interativo. Leonardo Fernandes Souto (2008) analisa a mediação a partir da compreensão da mesma enquanto intervenção humana que proporciona a busca e o uso das informações, perpassando pelo acesso às mesmas. No processo de mediação, conforme Souto, o processo permite a distinção entre intermediação e mediação, quando o primeiro pode desenvolver a conexão entre o usuário e a informação sem qualquer interação humana.

Diante do exposto, observa-se que há, na busca pela informação, a necessidade de um agente mediador que possa intervir para além da necessidade do usuário, ao tempo que abrange as questões que abarcam seus sentimentos, personalidade e cognição. No entanto há que se observar que a intervenção deve ser realizada a partir de uma necessidade que se apresenta diante do que o usuário/aluno não consegue realizar sozinho, sob pena de esta ação confundir-se com uma ação intrusiva ou esmagadora.

À busca pela informação, conforme Souto, a incerteza encontra-se presente, seja pela dificuldade imposta pela lacuna de sentido, ou motivada pela limitação no início da busca pelo conhecimento. Assim, os sintomas da incerteza, da confusão e da frustração são diretamente ligados às associações vagas, e não a pensamentos claros sobre o que se fez. Observa-se, assim, que o conhecimento se se constitui a partir do processo de assimilação e de acomodação, quando suas construções de mundo são realizadas diante da acomodação das informações, buscadas e acessadas, devidamente relacionadas sobre o que se conhece e o que se vivencia.

A reflexão feita por Maria Aparecida Behrens (2013) se sustenta a partir de suas observações situadas em transições importantes, identificadas por ela, a partir da sociedade do conhecimento e da globalização. Nesse contexto, Alfredo Matta cita a necessidade de desenvolvimento de redes de colaboração como forma de minimizar os efeitos de pensamentos e ações individualistas e competitivas em nome da técnica e do capital.

A ampliação da discussão realizada por Behrens (2013) destaca que "o clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica" e a relação com o processo de globalização da economia, a partir dos avanços proporcionados pelos meios de comunicação e os recursos do setor da informática permitem uma mudança significativa nas práticas educativas, do ensino básico ao ensino superior, afetando diretamente o processo de formação profissional independente de sua área de conhecimento. Sob seu olhar, a produção de saber implica em ações em que a professores e a alunos cabe a prática da investigação, assim como a necessidade de aprender a acessar e interpretar as informações, passando pela identificação sobre onde acessá-las e o que fazer com ela.

A conclusão que se permite chegar a partir do exposto anteriormente é de que a escrita, a oralidade e o hipertexto não se traduzem em tecnologias lineares. As mesmas são dinâmicas, devidamente integradas à dialética da vida que se faz tecida no cotidiano de suas vivências em constante diálogo "caso estejam em diálogo com a práxis de uma comunidade em processo existencial plenamente colaborativo" (p.438).

É nesse contexto, da proposição de uma tecnologia de colaboração que o processo de uma aprendizagem colaborativa a qual se situa no desenvolvimento de atividades que sejam desafiadoras, significativas, problematizadoras e instigantes, a qual caberá ao professor desenvolver metodologias para proporcioná-las, de modo a abarcar as questões que perpassam as práticas dos alunos, no que tange à sua individualidade e aos aspectos do coletivo dos mesmos com a cultura digital.

3.4. Práxis docente e cibercultura: desafios contemporâneos

A relação entre a práxis e a educação permite trazer à tona as questões desenvolvidas pelos princípios científicos, surgidos a partir do projeto iluminista que demarca os contornos da sociedade da modernidade. Para esse contexto a ciência surge como propulsora dos conhecimentos teóricos, os quais irão permitir ao homem, não só a compreensão da complexidade e da dinamicidade da natureza, como do seu 'controle', como nos afirma Antônio Joaquim Severino (1990).

Com o advento da ciência moderna e do surgimento das diversas correntes de pensamentos científicos, percebe-se que a razão irá garantir ao homem o pleno domínio quanto à construção, na prática de suas ideais, assim como de diretrizes de operacionalidades técnica que permitirão ao homem, cada vez mais, a efetiva manipulação e domínio da natureza, humana e natural.

Assim, a ciência da educação trará em seu quadro teórico conhecimentos advindos das diversas áreas de pensamento, mais precisamente das ciências humanas, ~~o~~ conforme o pensamento de Josso (2010), das ciências do humano, trazendo consigo para um tratamento mais direto e efetivo diante dos problemas educacionais abordagens de cunho essencialmente filosófic**a**s. A estreita e direta relação entra a educação e a filosofia permite o desenvolvimento da dimensão valorativa da consciência, seja de modo individual ou coletivo, bem como a prática de análises mais profundas acerca das expressões do agir humano enquanto relacionado com valores surgidos, ou desenvolvidos a partir das práticas sociais dos sujeitos, ou dos grupos.

A filosofia da educação traz como uma de suas ações primordiais a tarefa de buscar um tratamento cada vez mais adequado para com as questões epistemológicas, cabendo-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo específico da educação. Torna-se perceptível que a filosofia exerce forte influência nas práticas educativas, assim como nas construções teóricas que nortearão as primeiras. No entanto, cabe destacar, como já foi citado anteriormente, que as relações de poder e de domínio na produção, na sistematização e na transmissão do conhecimento influenciam diretamente nos modos como os sujeitos sociais percebem, interagem e se situam nos contextos sociais e culturais.

A relação entre a práxis e a educação chama-nos a atenção para o fato de que ambas atuam como agentes transformadores do real. Práxis e educação não se limitam às práticas interpretativas do mundo natural e da sociedade, interessa às mesmas como os processos formativos ocorrem e quais os desdobramentos surgidos a partir dessas formações, individuais ou coletivas. A presença da consciência torna-se fundamental diante da necessidade de se verificar como os sujeitos protagonizam sua condição de sujeito da sociedade onde as questões favorecidas pelos ideais capitalistas propiciam o processo de dominação do ideal burguês sobre a classe proletariada. Conforme o pensamento marxista, a erradicação dessa prática dominante dar-se-ia a partir das ações revolucionárias, individuais e coletivas, promovendo a modificação dessa estrutura de dominação, de supremacia burguesa.

A práxis e a educação configuraria o estabelecimento de uma nova ordem, senão de um novo contexto, social, política e cultural, agora sob uma nova ótica, com o protagonismo de uma classe que não se fazia visível. Assim, percebe-se, se trataria de um novo momento histórico, e social. A relação que se faz permitida entre o trabalho com o processo de construção de uma narrativa de si e a práxis configura-se nos processo de análise e reflexão da pessoa, aqui centrada na figura do professor, e dos elementos existentes nos espaços vivenciais e experimentais. Se a construção de uma narrativa de si permite um refazimento das concepções do sujeito que narra sua trajetória para o outro ou para si, permitindo um novo modo de ser e de estar, com a práxis o mesmo se perceberá como sujeito e objeto de si, já que, conforme aponta Vázquez (2011), a práxis tem por objeto o homem e em outros momentos uma matéria natural em uns casos, artificial, em outros. Assim percebe-se que a realidade se faz transformada pelas ações humanas, consciente ou inconsciente.

Torna-se perceptível que pensar e fazer a educação implica em percebê-la norteada pela ideia e pelo ato criativo que se faz contemplada a partir da concepção da educação enquanto teoria e como prática social que está diretamente relacionada com as ações presentes no cotidiano da humanidade. Estando a educação diretamente vinculada à vida humana implica em entendê-la situada num movimento em que a dialética se faz presente.

A percepção acerca do pensamento dialético permite a interpretação de que esta relaciona em seu desenvolvimento a relação entre a ação e o pensamento, entre a prática e a teoria. Entendê-la situada num movimento processual permite a concepção de que o ato criativo e o

processo de mudanças sociais são constantemente alterados. Dessa forma o processo dialético altera a subjetividade humana, a qual se encontra imersa nesse contexto de pensamento, ação e transformação.

A relação entre a práxis e a educação irá contribuir para um processo de produção real de uma cultura que busque a satisfação dos indivíduos que compõem o tecido social, a partir de suas necessidades mais humanas, tornando, então a cultura num produto humanizado. Essa cultura humanizada tem por base a percepção de que ao produzir cultura, transformando a sociedade o homem altera a si próprio, num processo de recriação constante.

As constantes mudanças ocorridas no cenário sociocultural determinam de modo direto e indireto mudanças outras, as quais interferiram e interferirão nas formas como as pessoas se posicionarão no cotidiano de suas ações. Desse modo compreendemos que desde o surgimento e o amplo crescimento dos meios de comunicação de massa houve mudanças significativas quanto ao incremento destes, seja para a produção ou difusão no que se refere à informação e à comunicação. Os meios de comunicação de massa e a sua ampla utilização pelas pessoas e pelas instituições proporcionaram um incremento nas relações sociais, assim como na forma de se produzir e de se promover a circulação das mensagens produzidas (MATOS OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2010). Torna-se expressivo verificar que a forma como as informações e os conhecimentos são produzidos no contexto social proporcionam, de forma direta e indireta, alterações no processo de sociabilidade, de organização e no tratamento das questões info-comunicacionais nas práticas educativas.

Perceber a influência ou os impactos gerados pelas mudanças dos meios informacionais e comunicacionais nas práticas de educação permite olhar de perto como os docentes ressignificam seu fazer educativo de modo a acompanhar as constantes mudanças ocorridas e prever as que estão por acontecer..

Conforme Marco Silva (2010), a cibercultura com seus princípios de hipertextualidade, multiplicidade, interatividade, imaterialidade e os processos de multissensorialidade e de multidimensionalidade proporcionam outras formas de conexão entre pessoas, assim como nos modos de produção de conhecimento. À medida que há uma abertura para se acessar informações de campos de conhecimentos diversos e de produção de conhecimentos com

pessoas das mais diversas áreas e interesses, promovendo um fluxo intenso informativo e comunicativo, conforme aponta Matos Oliveira (2009), onde há espaço também para o surgimento ou o aprofundamento de desigualdades. Essa desigualdade que surge no contexto social pode, conforme a autora supracitada proporcionar o surgimento de excludentes digitais. Para Mizra Seabra Toschi (2005), a inclusão das tecnologias nas práticas educativas implica num posicionamento de "dimensões ética, política, cultural, social, pedagógica e didática" (p. 39). Implica em perceber de que modo há a imposição política dos organismos educacionais os quais determinam incrementos na prática educativa envolvendo as tecnologias.

Kenski (2013) é enfática ao informar que com o advento da internet houve uma banalização diante do acesso aos conteúdos nela disponibilizados, o que não garante por parte de uma pessoa leiga a certeza de uma leitura que venha a possibilitar aprendizagens fecundas. A mesma destaca, ainda, que a oferta e a utilização de recursos tecnológicos diversos não garantem o domínio pleno do conhecimento em áreas especificas. Ao vincular essa temática ao ambiente escolar, Vani Kenski ressalta sobre a importância do profissional docente, conhecedor de questões como inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas que, nas atividades de ensino e de aprendizagem possa estabelecer um (re)dimensionar, programar e orientar a partir de ações educativas o processo formativo de pessoas distintas, com características e anseios também distintos.

A partir de observações e pesquisas sobre a relação entre a prática docente e o uso dos ambientes virtuais para promoção da interação e da mediação em sala de aula verificou-se que a demanda de trabalho tornou-se maior. A dedicação em torno da seleção dos instrumentos, o planejamento diante da ação proposta, resultam numa demanda de hora-extra, fora do ambiente escolar, nem sempre percebida pelo docente.

A reflexão sobre a existência de uma exclusão digital muito próxima dos indivíduos que compõem o tecido social chama à atenção para o modo como os profissionais da educação utilizam a internet na captação de informação, na produção de conhecimento entre eles e seus pares, assim como no cotidiano escolar, junto ao seu alunado.

A introdução dessa discussão acerca da formação e da prática docente implica na identificação acerca da visão social e na autoimagem que os professores têm de si, bem como

na imagem que os mesmos buscam projetar para as pessoas do seu convívio, direto e indireto. Matos Oliveira (2009) destaca que a percepção diante do impacto gerado pela mídia sobre os docentes e sobre suas práticas necessitam de uma escuta sobre suas vozes, assim como de práticas de observação sobre suas ações em sala de aula com o intuito de entender as representações presentes no cotidiano das práticas educativas dos professores.

Em paralelo às questões das representações encontra-se a relação do professor com as tecnologias. Nesse sentido Toschi (2005) destaca que é necessário entender como a tecnologia está presente no dia-a-dia docente, à medida que a mesma se refere às razões que determinam o "porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados, e exige da sociedade onde se instala uma reformulação de suas estruturas compatível com os benefícios que traz" como forma de garantir que os recursos tecnológicos atuais fazem, desde já, parte do processo cultural da humanidade. A tecnologia, então, conforme Toschi, não se resume aos aparelhos de recursos tecnológicos de ponta, nem em puro saber-fazer, mas em cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais. Cabe, então, refletir que tipo de tecnologia circula em meio aos docentes, a ponto de proporcionar novas práticas diante de seu cotidiano, a nível pessoal e profissional. Estas ações implicam diretamente num processo de ressignificação de suas práticas assim como na percepção e alinhamento às mudanças deste fenômeno que, conforme Orozco (1997) determinou mudanças na lógica tradicional da linguagem escrita para a escrita do hipertexto, da era digital.

A compreensão acerca das questões complexas presentes no fazer docente não se limita à cibercultura. Conforme Betania Ramalho (2004) o profissional da educação é confrontado constantemente com problemas complexos e variados, os quais o mesmo não conhece de modo prévio, mas encontra-se devidamente capacitado para sua superação, conforme os recursos diversos que compõem o seu repertório de ação, sejam estes cognitivos ou afetivos. Nesse contexto, é salutar a autonomia de ação, a liberdade de análise e a autoimagem, frutos do seu processo de formação – inicial e continuada.

O processo de inovação na e da prática docente, diretamente atrelada às pesquisas educativas na ocorrência da prática docente implica, então, no ajuste necessário para com as diversas concepções pedagógicas, as transformações culturais pedagógicas devidamente ressignificadas diante das mudanças sociais, alterando, então, o contexto escolar e social.

Desse modo, percebe-se que a presença da cibercultura na prática docente no cotidiano escolar implica num reposicionamento do professor, como pessoa e como profissional, diante das constantes mudanças sociais bem como das invenções criadas pela humanidade, proporcionando novos meios e modos nas práticas informativas e comunicativas.

A conceituação acerca do termo *práxis* comumente está vinculada à ação humana, assim como às mudanças provocadas pelos homens diante das reflexões efetuadas no momento presente de sua ação, ou posterior às mesmas. Conforme Vázquez (2011) os primeiros pensamentos que surgem quando se analisa a práxis é vinculá-la a tudo que é prático. Para Leandro Konder (1992) a palavra práxis encontrava-se diretamente ligada às ações que norteavam as relações entre as pessoas, de modo, portanto, intersubjetivo.

Os pensamentos descritos anteriormente apontam para o entendimento de que a práxis refere-se à ação das pessoas. No entanto, é salutar esclarecer que, conforme pontua Vázquez, a práxis enquanto prática humana traz consigo um fim em si mesma. Assim, a práxis significava a "ação que teria um fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade" (2011, p. 30). A práxis, então, constitui-se numa atividade consciente objetiva. Ação permeada pela práxis permite, de modo claro e direto, não somente perceber quais mecanismos são utilizados para uma interpretação mais coerente do mundo, como também para o estabelecimento de análises profundas acerca das transformações por ela provocada. Tal observação conduz o entendimento para o fato de que havendo produção externa ao agente dos seus atos não se concretiza, aí, a práxis. Sendo assim, essa ação, conforme nos descreve Vázquez estaria relacionada à *poiésis*.

O termo poiésis, para o autor citado, deve se fazer entendido como uma atividade de produção de objeto(s) exterior ao sujeito e a seus atos. O autor descreve que o significado literal para o referido termo constitui-se em produção ou fabricação de algo. Mediante esta afirmação, entende-se que a ação de um artesão constitui-se num ato poético e não prático.

O mesmo autor observa que a práxis configura-se numa verdadeira atividade da consciência humana, e como elemento material do homem social. Sob esse ponto de vista o autor nos relata que o homem constitui-se num ser social e histórico, à medida que o mesmo "encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em determinado terreno histórico". (p.

33). Dessa forma, toda ação do homem encontra-se diretamente relacionada às questões sociais e devidamente condicionada à historicidade.

Vázquez conceitua o homem da práxis como *homem comum e corrente*. Este, para o autor, "considera-se a si mesmo como verdadeiro homem prático; é ele quem vive e atua praticamente. Dentro do seu mundo, as coisas não apenas dão e existem em si, como também são e existem, sobretudo pela significação prática, enquanto satisfazem necessidades práticas da sua vida cotidiana" (p. 35). Assim, percebe-se que os objetos existem, então *pelo* homem e *para* o homem. O mundo prático citado pelo autor constitui-se num mundo que se faz permeado de coisas e de significações em si. O mundo prático citado em *A filosofia da práxis* conceitua-se para o seu autor em um mudo que se faz utilitário, direta e indiretamente, desse modo estando diretamente vinculado às questões que norteiam a prática capitalista de produção de objetos e de consumo destes.

Ao analisar a ação do homem prático sob o prisma do capitalismo e do modo como novos valores vão sendo conferidos às coisas ou objetos, para o autor há aí um esvaziamento da consciência politica desse sujeito que é social e histórico. Esse homem prático, então passa a direcionar suas ações às questões prática e tratar as questões da política enquanto ação profissional, destituída, assim, de uma visão e concepção de política transformadora desse homem e da realidade à qual o mesmo faz parte. Sob essa percepção, vê-se que o homem direciona sua consciência para um processo de apoliticismo, enquanto elemento gerador do processo de despolitização da consciência que agora se torna um sujeito útil aos interesses e encaminhamentos da classe dominante. Classe essa, que, segundo o autor, o torna preenchido de preconceitos, atos, hábitos, lugares comuns e preocupações que contribuem fielmente para a manutenção de uma ordem social que se faz vigente e que necessita se fazer seguida e garantida.

Konder (1992) destaca que a práxis, assim como a *poiésis*, se fazia utilizada pelos pensadores gregos, mais precisamente por Aristóteles, de formas específicas e aprisionadas aos objetivos das atividades a serem desenvolvidas em detrimento de exigirem conhecimentos especiais que concorressem para a efetivação dos mesmos. No entanto, na aplicação da práxis e da poiésis não se buscava a verdade, fato este que ocorrerá com a concepção de outro termo, identificado como a *teoria*.

Conforme Konder, Leonardo da Vinci concebia a teoria como elemento fundamental para nortear a ações da prática. Então, sem a teoria para nortear a prática surgiria a inoperância das pessoas. Sob esse ponto de vista Konder descreve que

> a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos "a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática (1992, p. 115).

A práxis, então, permite ao homem, a partir de suas ações concretizadas num processo de afirmação diante do mundo modificando a realidade que se objetiva a partir de suas vivências e interferências. Essas ações são constantemente contempladas por autoquestionamentos, reflexões e, principalmente da teoria, como forma de garantir efetivamente a ação do homem.

Observa-se que a práxis ocupa um lugar central na filosofia, visto que esta busca interpretar o mundo e se constitui como elemento de transformações desse mundo a partir das diversas interferências da ação humana. Com isso o cotidiano se faz percebido e condicionado de modo histórico e socialmente situado, assim como se concebe que toda atividade prática contribui para a produção de objetos os quais existem *pelo* e *para* o homem. Assim, onde o mundo que se faz prático, a partir das constantes e diversas ações humanas, constitui-se em um mundo de coisas e de significações em si.

Vázquez (2011) destaca que a práxis tem por objeto o homem e, em outros, uma matéria não propriamente humana, constituindo-se, então no processo de criação de uma matéria artificial. A distinção entre a atividade humana e a práxis, conforme o pensamento marxista é de fundamental importância, à medida que a atividade, os atos ou a conjunção destes, contribuem para a modificação de uma matéria-prima. A atividade questiona o atos de passividade, pois a mesma prima por uma busca incessante pelos processos de atualização. A atividade, então buscará tornar as questões potenciais em ações reais.

Leandro Konder destaca que, à medida que o homem constitui-se numa atividade livre, o que diferencia a mesma da atividade desenvolvida pelos animais, estes têm suas atividades como movimentos próprios da espécie. Sob o ponto do vista do autor, o homem, contrário à ação

dos animais, adquiriu uma "relativa autonomia no que faz" (1992, p. 104). Essa relativa autonomia citada anteriormente permitiu ao homem fazer suas escolhas, bem como tomar iniciativas a partir da criação e transformação de matérias-primas assumindo o risco por suas escolas e ações.

A ação animal é concebida como ação espontaneísta, sendo em algumas ocasiões designadas como atos de liberdade. Sob esse prisma Konder esclarece que essa percepção constitui-se numa prática errônea, quando comparada com a ação dos homens. O mesmo descreve que a atividade humana é livre quando a mesma se faz desenvolvida mediante uma tomada de decisão livre, e não instintiva como é a ação dos animais.

Konder destaca que o homem ao se contrapor ao objeto ele se constrói como sujeito, estabelecendo um processo de domínio sobre a realidade objetiva. Dessa forma, o homem altera ao mundo e altera a si. Ao produzir os objetos, este homem que é produtor, altera a sua maneira de estar no mundo, na realidade que é objetiva, e passa a conceber outras formas de interpretação sobre o mundo.

O entendimento acerca do homem não atinge a sua totalidade, nem se faz explicada a partir de interpretações teóricas reduzidas a questões de entendimentos lógicos, afirma Konder. Para o autor, entender o homem, e suas ações, perpassa por entendimentos acerca de sua mediação essencial, a qual se faz percebida e entendida a partir das transformações provocadas pelo homem e por suas autotransformações.

Desse modo, não caberia buscar o entendimento acerca do homem a partir de ações imediatas. Essas são constantemente superadas à medida que o homem passa a criar algo novo e desenvolver entendimentos casuais em seus esquemas interpretativos.

A atividade humana, a partir da filosofia da práxis, é entendida a partir dos acessos aos estágios da consciência humana em que se busca a produção de resultados que são idealizados. Os mesmos, portanto serão buscados enquanto resultados reais a partir das ações empreendidas pelo homem. Sob essa percepção verifica-se que há a presença pelo desprezo aos teóricos e aos filósofos por não oferecerem nada de prático, nada de utilitário, motivado por suas necessidades imediatas.

Ao pautar a análise da práxis a partir do pensamento marxista, Vázquez destaca que a relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática. Sendo assim, a prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária e teórica, na medida em que esta relação é consciente. A atividade consciente busca o resultado real enquanto determinação do passado presente ao temo em que estabelece a determinação do futuro. Para tanto, vê-se que, conforme Vázquez, que a atividade cognoscitiva refere-se à realidade presente que se pretende conhecer enquanto a atividade teleológica prima por uma realidade futura. Sob esse prisma, Vázquez aponta que "o homem não só antecipa o futuro como sua atividade teleológica; ao conhecer uma realidade presente e com base em seu conhecimento pode prever uma fase do seu desenvolvimento" (p.225).

Vázquez cita que independente da ação humana sobre a matéria, a mesma existirá independente da consciência humana, bem como das operações ou das manipulações engendradas pelo homem para que a transformação da mesma possa de fato ocorrer. Então, a atividade prática constitui-se, então, em uma atividade real, objetiva e material, haja vista que a mesma incide sobe a matéria, transformando-a conforme a idealização do homem anterior à ação transformadora propriamente dita. Para Vázquez "o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade e os outros homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana" (p. 227).

Percebe-se, então que entender a práxis, implica em entender que o objeto da mesma centra-se no homem, à medida que prima, também, por matérias naturais ou artificiais. Por outro lado, atenta-se para o fato de que o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade e os outros homens reais. Então, o fim da atividade prática, que não fica restrita à atividade teórica, é a transformação real, objetiva, seja do mundo natural ou do mundo social, promovendo a satisfação da necessidade humana. Conforme Vázquez "a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é uma atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem produção de fins, e conhecimento que caracteriza a atividade teórica" (p. 239).

Para Vázquez, a filosofia, a partir de sua atividade, propicia ao homem a transformação da concepção de mundo, assim como da sociedade e/ou do homem, mas não promove modificações no plano do real. Por essa razão, a pergunta que surge é a de que a filosofia se constitui em uma práxis, visto que a mesma desenvolve a concepção do mundo como um objeto de interpretação e, também, de transformação. Assim, o autor desenvolve o pensamento e informa que toda filosofia tem a sua pretensão em atingimentos práticos. Com isso, chega-se à compreensão de que ao vincular-se conscientemente à prática, a filosofia já se mostra enquanto instrumento teórico de transformação da realidade que se faz analisada, ou questionada.

Vázquez descreve que "a função ideológica e social de uma filosofia que só pode ser prática no momento em que exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência" (2011, p. 237). A filosofia, então, para o referido autor, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transformação, constitui-se, então, de modo direto e imediato, numa práxis.

CAPÍTULO IV - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo aponta os percursos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa, informando os procedimentos adotados, os sujeitos envolvidos e os processos enfrentados para a sua execução.

O desenvolvimento de uma pesquisa científica ser deve ser fiel ao seu objeto e precisa definir com precisão seus objetivos, elementos importantes no delineamento dos passos a serem desenvolvidos. A realização de uma pesquisa, portanto, amplia os processos de imaginação, de inventividade e reflexividade que envolvem a ação humana no fazer científico.

Para Macêdo (2009), a realização de uma pesquisa busca provocar compreensões acerca do que foi pesquisado, criando relações, qualificando e discernindo o que se encontra situado ao redor dos sujeitos, promovendo apreensões a partir dos entrelaçamentos dos elementos que se situam no tempo e no espaço, abarcando as questões culturais e históricas. A pesquisa que ora se apresenta estruturou-se por meio da investigação de elementos presentes no cotidiano dos professores/as pesquisados/as no tocante à sua ação docente impactada pela cultura digital. Como nos aponta Macêdo (2009), a delimitação do método de uma pesquisa envolve as intenções e as escolhas dos atores sociais, desenvolvendo, assim, a compreensão do outro e de sua realidade.

Para Chizzotti e John W. Creswell (2010), a pesquisa qualitativa consiste numa designação que abriga, em sua estrutura, correntes de pensamentos diversas, assim como estratégias de investigação distintas. Acrescenta-se, ainda, segundo o último autor, que a realização de uma pesquisa qualitativa consiste na coleta de dados no campo e no local onde os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado.

Robert Bogdan e Sari Biklen (2013), por sua vez, postulam que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa se desenvolve a partir da investigação acerca da complexidade que envolve os dados coletados em seu contexto natural. Os mencionados autores apontam que

"as estratégias mais representativas da investigação qualitativa [...] são a *pesquisa participante* e a *entrevista em profundidade*" na medida em que nos possibilita uma maior compreensão do objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 48). Já os autores Martin W. Bauer e George Gaskell (2013) observam que a pesquisa qualitativa, amplamente aplicada nas ciências sociais empíricas, constitui-se numa metodologia de coleta de dados na busca de estabelecer ou descobrir perspectivas ou pontos de vistas sobre fatos a partir do entrevistado, quando se utiliza de entrevista, como ocorreu com a pesquisa ora apresentada.

O trabalho de pesquisa que utiliza a internet como meio de captação de dados junto aos entrevistados, conforme alerta Gray (2012), suscita cuidados para questões como a garantia do anonimato, a ocorrência possível de má interpretação, assim como as questões relativas à propriedade intelectual. Uwe Flick (2009, p. 239) chama a atenção para a "necessidade de se buscar desenvolver o conhecimento sobre como as mais diferentes pessoas usam a internet e como isso varia de acordo com os grupos sociais", alegando, para isso, o fato de tratarmos a internet como um lugar ou como um modo de ser.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizadas entrevistas e aplicação de questionários, em momentos distintos, portanto sequenciados, com perguntas estruturadas no intuito de captar as informações necessárias à problemática da pesquisa.

O procedimento utilizado na pesquisa baseou-se na análise do conteúdo das informações coletadas, que, como aponta João da Silva Amado[1], ocorre mediante realização de inferências interpretativas das mensagens advindas do referencial teórico utilizado pelo pesquisador no seu processo de análise.

Ao seu turno, Antônio Chizzotti (2003, p. 98) afirma que a análise de conteúdo apresenta-se como "um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento". O objetivo desse método, então, é compreender o sentido das comunicações, no seu conteúdo manifesto, ou seja, nas significações presentes, explícitas e implícitas. Assim, "a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador" (CHIZZOTTI, 2003, p. 98). Como forma de possibilitar o

[1] Amado, em seu artigo intitulado *A técnica da análise de conteúdo* (2000) aponta que a análise do conteúdo fundamenta-se na descrição objetiva após o atingimento das condições de produção da comunicação que se quer analisar – representação dos conteúdos das mensagens.

bom andamento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com questões equivalentes a categorias pré-selecionadas, buscando-se atingir os objetivos da pesquisa. O roteiro de questões foi enviado via e-mail e devolvido pelo mesmo canal.

Por fim, a realização de uma pesquisa deste tipo envolve um processo não linear, não acumulativo, fundamentado na investigação interpretativa do que se vê, ouve e entende, devidamente contextualizado com as origens, histórias, contextos e entendimentos anteriores.

4.1. O contexto da pesquisa

A pesquisa possuía como perspectiva inicial analisar o impacto da cultura digital junto a um quantitativo máximo de 10 (dez) docentes pertencentes a uma única unidade escolar, utilizando como estratégia a formação de grupo focal. Foram sondadas duas instituições de ensino da rede pública, sendo uma escola pertencente à rede municipal, localizada no bairro da Boca do Rio, e outra vinculada à rede estadual, localizada no bairro do Imbuí.

Na unidade escolar municipal, o contato inicial estabelecido foi realizado presencialmente junto à representante da Coordenadoria Regional de Educação do bairro de Itapuã, que circunscreve a escola em questão. No momento seguinte foi feita a apresentação da pesquisa à direção da unidade, que se mostrou motivada e interessada no desenvolvimento da pesquisa naquele espaço, como forma de integrá-la a uma formação continuada dos docentes.

No retorno, dois dias após o contato inicial, tomei conhecimento, através da Coordenadora de Ensino da unidade escolar, que professores haviam recusado participar da pesquisa em razão das suas demandas de trabalhos na unidade.

Diante disso, busquei alternativas. Em conversa informal com uma colega de trabalho, com a qual atuo numa instituição de ensino superior, fui informado que poderia realizar uma sondagem junto aos docentes da escola estadual na qual ela atua como vice-diretora. Posteriormente, dada uma sinalização positiva, houve a marcação de uma visita à escola para apresentação da pesquisa.

A sondagem inicial foi realizada na sala dos professores da unidade escolar, onde foi apresentada a proposta da pesquisa. Os docentes mostraram-se receptivos à sua participação, preenchendo o primeiro questionário (anexo a este texto) elaborado sob a coordenação da orientadora da pesquisa, a Prof.ª Drª Maria Olivia de Matos Oliveira, com o intuito de captar as informações mais pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa no tocante ao método qualitativo. Dos doze docentes presentes na instituição, participantes da apresentação da proposta da pesquisa, dez responderam ao questionário na própria unidade escolar, com a sinalização de que os demais questionários seriam enviados e respondidos através de e-mail, o que foi realizado sem retorno da maioria dos questionários enviados. Somente duas docentes responderam e colocaram-se disponíveis a participarem da pesquisa de fato, pois, como sinalizaram, se tratava de um momento para investigar sua própria formação docente, proporcionando compreensões que fomentam novos olhares, novas práticas e novos modos de atuação no cotidiano escolar.

Os demais professores foram escolhidos pela prática questionadora sobre a formação dos docentes, mais precisamente de sua própria formação. Tendo em vista as dificuldades de resposta aos questionários no local de trabalho, foi sugerido o envio de respostas através do e-mail.

Buscando dar andamento à pesquisa mesmo diante dos entraves mencionados, o questionário de sondagem inicial subsidiou a formulação do segundo questionário, o qual serviria de base para a elaboração do terceiro questionário. Questionados sobre a possibilidade de encontros presenciais, com a negociação de horários e a elaboração de uma pauta curta e objetiva, houve dificuldade de agendamento para os seis docentes, com justificativas que envolviam questões pessoais e profissionais.

4.2. O instrumento avaliativo: a entrevista episódica

A realização das entrevistas foi dividida em três instrumentos sequenciados, os quais buscaram tratar de questões claras e objetivas, em concordância com os objetivos da pesquisa.

A escolha pelo instrumento da entrevista com perguntas abertas se deu diante da busca de dados que pudessem proporcionar a atribuição de significados e de compreensões, bem como

de entendimentos acerca do processo formativo dos docentes. Conforme nos ensina Uwe Flick (2013), a entrevista, entendida pelo autor como episódica, surge como um passo "em direção ao objetivo de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico" (FLICK, 2013, p. 117-118). Para o autor, a ocorrência da entrevista episódica busca a realização da contextualização das experiências e dos acontecimentos a partir do ponto de vista do entrevistado.

Os passos para a elaboração das entrevistas, as quais foram enviadas e recebidas via e-mail, buscaram uma pré-análise do campo em estudo, seguido de uma apresentação da pesquisa, de forma clara e objetiva, motivando os docentes a uma aceitação, seguindo outro passo destacado por Flick, que é à preparação de perguntas subjetivas de conceitos relevantes de modo a proporcionar questões que possam tocar em aspectos relevantes da pesquisa.

A entrevista pretendeu, pois, abarcar as temáticas centrais da pesquisa, como a formação docente inicial e continuada, o impacto da cultura digital sobre a prática docente, e aspectos como os processos de interação e de mediação.

O processo que envolve a análise dos dados coletados, conforme o entendimento de Amado (2000), consiste na condição de realizar inferências, assim deu-se a análise dos questionários, os quais - conforme apontam Marconi e Lakatos (1990) -, são um instrumento portador de perguntas ordenadas em série, respondidas por escrito na ausência do pesquisador.

O primeiro questionário foi estruturado com a inserção de campos que pudessem proporcionar maior e melhor identificação do docente pesquisado, como nome, idade, naturalidade, formação acadêmica, tempo no magistério, identificação de eventos de formação docente posteriores à graduação. O questionário era composto por três perguntas, com alternativas capazes de identificar níveis de impacto da cultura digital na atuação docente, avaliando o grau de dificuldade para a inserção de elementos da cultura digital na sua prática, além de uma pergunta acerca da promoção de cursos de formação docente que estivesse atrelado à inserção da cultura digital no cotidiano da prática docente. Complementando a formulação desse primeiro questionário, foram inseridas duas questões discursivas, a fim de proporcionar liberdade de resposta aos docentes: razão de escolha pela docência e descrição sobre como ocorreu a sua formação inicial na graduação.

As perguntas realizadas no primeiro questionário encontram-se transcritas no quadro nº 1, abaixo, mantendo em sigilo o nome dos sujeitos envolvidos. É relevante ressaltar que o questionário que norteia a entrevista surge tendo como referência Souza (2007), com perguntas devidamente ajustadas às temáticas da pesquisa. Entende-se, assim, que as respostas aos questionamentos realizados proporcionam uma aproximação às falas dos docentes, promovendo, também, uma maior interpretação sobre como estes dão significação às coisas do seu cotidiano, delineando-se a sua visão de mundo, o que, por sua vez, viabiliza uma melhor compreensão do seu modo de pensar e agir, aqui centrada no seu processo formativo da docência impactada pela cultura digital. Amado (2000) entende que, diante aproximação e da apropriação dos conteúdos das mensagens torna-se possível, ao pesquisador, desenvolver o papel de ator e vislumbrar o mundo a partir do pesquisado.

A pesquisa conceituou-se no contexto de um estudo funcional, em que as condições de produção das mensagens são instigadas pelo investigador. As mensagens são, ao seu turno, investigadas por meio da análise sobre quem as produziu, em qual contexto ocorreu a sua produção, bem como qual a sua finalidade.

A seguir será delineada a análise dos dados coletados nos questionários aplicados.

4.3. A análise dos dados coletados

Em análise à questão 1.1 constante do quadro 1, que trata da sondagem sobre a formação inicial dos docentes entrevistados, busca-se verificar a razão pela qual os mesmos optaram pela docência diante de uma variedade de justificativas. As mensagens permitem perceber que dos seis docentes pesquisados um deles optou pela carreira docente quando já se encontrava no exercício de outra profissão. Duas docentes apontam que a escolha havia se dado na infância, enquanto o investigado D5 relata que a escolha pela docência se deu no exercício de monitoria na graduação do curso de Direito, portanto, para outra profissão. A docente D3 aponta que a escolha ocorreu quando da realização do curso do magistério, o que sinaliza que o processo de formação continuada produziu uma percepção positiva na sua carreira docente.

A professora D4 descreve sua opção situada num panorama do mercado de trabalho, em que a segurança provocada pelo trabalho junto à instituição pública a distanciou das instabilidades do mercado no cenário nacional da época de sua escolha.

QUADRO Nº 1 - SONDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL	
1.1 Quando e porque decidiu ser professor(a)?	**D1** – No momento da escolha para o vestibular, antes professores do fundamental e do ensino médio sinalizaram que eu teria sucesso na profissão. **D2** – Desde a minha a infância gostava de ensinar outras crianças e quando acompanhava minha Mãe no exercício da docência ficava observando a sua dedicação e a admiração e respeito dos alunos pelo seu trabalho e daí em diante percebi que queria ser professora e comecei a perseguir esse sonho que se tornou em realidade. **D3** – No curso do nível médio, quando fiz curso técnico para o Magistério. **D4 –** Por acidente, em 1996. Era bacharel em museologia e resolvi fazer concurso para professor do Governo do Estado da Bahia como professor não licenciado. Como a LDB de 1996 ainda não estava em vigor, fui aprovada e tomei posse em 1999. Só em 2005, por conta da LDB fiz a licenciatura. **D5 –** Isso ocorreu no 4º semestre de Direito, após ser convidado para ser monitor da disciplina Direito Empresarial I. **D6** – Decidi ser professora aos 8 anos de idade quando minha professora de 2ª série do Ensino Fundamental me mostrou que ser professor é ater-se com a formação dos alunos, para além das paredes da sala de aula e da escola, mostrando a cada um que aprender envolvia muito mais do que memorizar dados, mas saber usar as informações apreendidas no dia a dia.
1.2 Como foi sua formação acadêmica?	**D1** – Considerando o contexto da licenciatura, destaco dois aspectos importantes: um que diz respeito ao "*mundo maravilhoso*" do conhecimento a que tive acesso no curso e outro que trata da ausência de preparo acadêmico para a realidade de sala de aula...a incoerência: "o que eu faço com toda essa teoria agora, diante desses meninos e dessas meninas?". **D2** – Fiz o Curso de Magistério no Interior do Estado da Bahia, na cidade de Igaporã e depois prestei vestibular na UFBA e concluir o Curso de Pedagogia e dando prosseguimento aos estudos fiz, também na UFBA, o Curso de Especialização em Supervisão Escolar. **D3** – Escolhi a formação em Pedagogia como sequência da minha formação docente no nível médio e para aprofundamento da minha prática educativa. **D4** – Tenho múltipla formação. Sou Museóloga, Tecnóloga em Administração Hoteleira e Licenciada em História. A licenciatura foi feita através de convênio SEC/UFBA e teve planejamento e estrutura específica voltada para professor da rede estadual. Não precisamos fazer estágio por atuarmos em sala de aula. Meu ingresso na docência foi movido pelo desejo de ser funcionária pública, o que na época, causou transtornos práticos. Fui para a sala de aula sem nenhuma experiência e vivência com a docência. **D5** – Minha formação acadêmica foi bastante satisfatória – professores, estrutura, biblioteca, aprendizagem, etc. Fui um aluno bastante dedicado, mas confesso que meu desempenho poderia ter sido melhor. De qualquer maneira, busquei suprir as eventuais "falhas" no aprendizado com cursos de capacitação. **D6** - Tendo estudado em uma faculdade particular, senti falta de atividades voltadas para pesquisa e produções que pudessem ser apresentadas em congressos. Entretanto, dentre os professores que tive, existiram aqueles que fomentavam a curiosidade, a inquietação frente às teorias e metodologias apresentadas. Assim, éramos desafiados a buscar, a vivenciar e fomentar a autonomia pela busca dos saberes necessários para uma formação sólida.

Dos seis investigados, a docente D3 articula sua opção pela docência vinculada à legislação educacional. Nesse contexto, a sua busca pela carreira docente foi um processo de escolha que

cumpre com as prerrogativas da lei e que está devidamente situada em condições de trabalho e processos a serem seguidos conforme a legislação vigente – a LDB nº 5692/71[2]. Observa-se aqui que a busca do investigador consiste em entender por meio do discurso de cada sujeito, questões de identificação quanto à natureza psicológica, sociológica, política, histórica, assim como o sentido de cada experiência narrada pelos docentes da pesquisa.

Na questão 1.2, quando questionados sobre como ocorreu a sua formação acadêmica, os docentes mostraram-se coerentes em suas respostas. A docente D1 formula sua resposta contextualizada com a questão anterior, ao tempo que destaca a sua preocupação em realizar o alinhamento entre a teoria e prática docente. Buscando dar sequência a sua resposta, a docente D2 não articula um discurso que venha tornar mais esclarecida a sua resposta anterior, ocorrendo o mesmo com a docente D3.

A professora D4, assim como a professora D1, relata a dificuldade em se encontrar imersa numa sala de aula, com pouca ou quase nenhuma vivência como docente. Torna perceptível na fala das docentes a preocupação com os transtornos causados, seja a nível prático, da docência, seja a nível emocional, diante de como lidar com os desgastes surgidos nestas ações. A docente D4 justifica, enfim, que a sua escolha pela docência foi motivada "pelo desejo de me tornar uma funcionária pública", tendo como ponto positivo, para ela, a desobrigação da prática de estágio. Informação esta que não é procedente, em razão da legislação estabelecer como regimento o cumprimento de estágio.

O docente D4 utiliza do questionamento para promover uma autocrítica diante de sua formação, não como docente, mas como advogado, visto que o mesmo ministra disciplinas em cursos como Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Pedagogia. Observa-se que o mesmo analisa a sua formação na área jurídica a partir de elementos constantes da estrutura física, equipamentos e corpo docente qualificado. Verifica-se, então, que o mesmo destaca uma compensação do que não foi realizado em sua graduação a partir da sua presença em cursos de atualização dos conhecimentos de sua profissão, não relatando cursos de formação específicos para a área docente na instituição a qual se encontra vinculado, resposta também observada na questão 2.1 do segundo questionário enviado pelo referido sujeito.

[2] A LDB nº 5692/71 estabelece em seu Artigo 30, como parâmetro para exercício do magistério a "no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau", através da aprovação mediante concurso público.

Finalizando a análise do quadro 1, observa-se, no registro da docente_D6, uma comparação entre o ensino ofertado pelas faculdades particulares e as faculdades de educação das universidades públicas, quando esta sinaliza a carência, ou mesmo de ausência de práticas de pesquisa e de extensão, sem, contudo desqualificar a formação inicial obtida. Registra-se o destaque à ausência de produção científica por parte dos alunos, à medida que os discentes se faziam instigados quanto ao desenvolvimento de outras ações, mais voltadas para os procedimentos técnicos do cotidiano da prática docente nas unidades escolares.

Conforme aponta Roseli Fontana (2005), a escolha ou o ato de tornar-se docente se desenha desde a sensação de vazios e a consequente busca de "sentido" para sua existência até a condição de desenvolver uma atividade remunerada externa à vida familiar. No entanto, observa-se que os discursos dos docentes investigados não trazem a ideia da vocação ou predestinação, como um recurso explicativo para uma opção profissional. Desse modo, verifica-se que mesmo as docentes que sinalizaram o processo de escolha já na infância – D2 e D6 -, a realização dessa opção estruturou-se numa revelação de gênese social de sua aspiração o que denuncia a ocorrência do investimento para a realização de sua busca profissional na e pela docência. Quanto à formação acadêmica verifica-se que os docentes entendem os cursos de formação continuada como essenciais para a sua autorrealização na carreira docente ou como forma de contribuir para uma melhor formação de seu alunado. No entanto, cabe destacar que, conforme explica Bernadete Gatti (1997), o pensamento acerca da formação e da carreira docente se estrutura com iniciativas modestas, o que é perceptível na fala do docente D3, quando o mesmo informa que na instituição de ensino superior em que leciona, a formação continuada de docentes fica a cargo de uma busca pessoal, sem incentivo da instituição de ensino, sobretudo nos cursos de especialização, mestrado e doutoramento.

QUADRO Nº 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE	
2.1 Como ocorrem os cursos de Formação Continuada pela instituição de ensino a qual você está vinculada(o)?	**D1** - Os cursos de Formação Continuada são oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de forma esporádica e nem sempre são do interesse dos professores devido à carga horária ou, até mesmo o tema abordado. O colégio não oferece cursos de Formação Continuada. **D2** - A Instituição incentiva o seu corpo docente a prosseguir seus estudos e disponibiliza Cursos de Especialização em diversas áreas do conhecimento. **D3** – Não temos ocorrência. **D4** - Todos os cursos que fazemos são oferecidos pela secretaria de educação e pelo NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional também ligado à SEC. São raros os cursos que precisam ser feitos fora deste âmbito. Apenas os cursos de especialização, mestrado e doutorado não estão incluídos nesta categoria. **D5** – Infelizmente não existem cursos de formação continuada na IES que estou vinculado. **D6** - Os cursos de formação ocorrem no período da Semana Pedagógica,

	momento em que palestras e oficinas são realizadas para o aprimoramento da práxis profissional.
2.2 Na sua opinião, quais os impactos que os cursos de formação continuada proporcionam à sua prática docente?	**D1** - Possuindo temas relevantes à prática docente, os cursos referidos podem significar a oportunidade de aprendizado para o professor e posterior utilização desse conhecimento na sala de aula. **D2** - Os Cursos de Formação Continuada deve ser uma prática constante visando o aprimoramento das competências que envolvem o exercício docente e faz parte da função docente a realização de estudos e leituras continuadamente e cada vez mais para acompanhamento das transformações e mudanças que ocorrem no mundo de trabalho e que devemos nos envolver para melhor desempenho das atividades em sala de aula. **D3** – Os cursos de especialização que busco tem trazido um amadurecimento capaz de fundamentar melhor a minha articulação da teoria e da prática no exercício das minhas atividades. **D4** - Fazem com que seja possível repensar a prática docente e "dão uma sacudida" na forma com que transmitimos os conteúdos em sala. Acredito que talvez fosse necessário por parte da SEC realizar um acompanhamento desta prática, deste "fazer docente" pois nem todos os colegas utilizam os conteúdos dos cursos em sala. **D5** – Tais cursos iriam aprimorar meu desempenho profissional, trazendo reflexões críticas sobre a minha prática pedagógica **D6** - A formação continuada tende a favorecer a transposição dos paradigmas propostos, de modo a contribuir para que a ação docente seja voltada para a consolidação da aprendizagem significativa.
2.3 Os processos de formação continuada traduzem-se em espaço de troca de saberes ou apenas de acesso à informação? Qual a sua percepção acerca dessa situação?	**D1 -** Normalmente os cursos ocorrem ou em locais com vários professores o que, a priori, significaria chance para troca de saberes se assim fosse conduzido pelos "facilitadores" e pelos cursistas, no entanto, algumas vezes, esses encontros servem para, em boa parte do tempo, discussões sobre questões salariais e condições de trabalho, sem que nada a respeito desses dois aspectos seja efetivamente encaminhado para uma discussão maior e possível solução. Destaco o GESTAR e o curso promovido para aperfeiçoamento (se não me engano) no ano passado totalmente na modalidade EAD. **D2 -** O exercício docente requer atitudes que envolvem a colaboração, o compartilhar e a troca de conhecimentos entre toda comunidade escolar e nesse sentido devemos estar atentos a toda e qualquer forma de acesso à informação bem como proporcionar aprendizagens significativas dentro e fora do nosso espaço de atuação. **D3 –** Percebo ainda uma organização que prioriza o acesso à informação nos cursos de especialização. No entanto, as discussões geradas nos grupos diante das aulas expositivas proporcionam a existência desse espaço de troca de saberes, gerados pela socialização das práticas realizadas. **D4 -** Troca de saberes, pelo menos para a maioria de nós. Muitos estão ali apenas por que estes cursos representam também ascensão funcional e aumento de salário. **D5 –** Na minha percepção, estes cursos possuem dupla finalidade: expõe novas técnicas e conhecimentos – vez que tem a capacidade de agregar valores outrora desconhecidos - e possibilitam a realização da troca de informações. **D6 -** Esses são momentos de troca, aprendizagem e compartilhamento de ideias, experiências e estratégias, objetivando a qualificação da práxis docente.
2.4 Qual a sua percepção entre a formação inicial no curso de graduação e a formação continuada no	**D1 -** Não percebo articulação entre essas duas etapas. A formação continuada parece ser mais eficiente já que está mais voltada para a prática, sem a predominância de teoria desarticulada com a prática comum aos cursos de licenciatura de "antigamente". **D2 -** Todo conhecimento adquirido tanto na graduação como na formação continuada serviu para o meu processo de construção e reconstrução de novos saberes e acredito que a articulação e a integração entre eles são de fundamental importância e tem sido bastante significativo para o meu exercício docente. **D3 –** Identifico que tanto a formação inicial - com sua sistematização de base teórica, quanto a formação continuada – com um foco mais direcionado em refletir e analisar a prática colaboraram e têm colaborado com meu exercício

cenário profissional do docente? Elas se articulam? Qual tem sido a mais eficiente para o exercício do seu trabalho de professor?	docente. Mas ainda percebemos dificuldades numa organização curricular de ambas para atender de forma eficaz e eficiente a articulação necessária. **D4 -** A formação inicial não prepara o professor para o enfrentamento da sala de aula. São cenários bastante distintos. Em geral o que ocorre na rede pública é que quando fazemos os cursos de formação continuada já temos certo tempo de sala de aula. Acredito que após a graduação, o que dá bagagem mesmo é a prática, o dia a dia com o aluno. Tornar-se um professor capaz, comprometido com o aprendizado, e inovador, depende é claro de cada um e da forma como enxerga o magistério. Não quero dizer, contudo, que a formação continuada não sirva para nada, como já disse anteriormente ela traz novos subsídios, uma nova roupa para algo que apresentamos todos os dias ao aluno, mas não funciona sozinha. É um casamento onde vários fatores se interligam. **D5 – *O docente não elaborou resposta.*** **D6 -** As formações, inicial e a profissional, nem sempre se articulam, pois muitas das temáticas abordadas inicialmente na formação, não favorece a vivência e a compreensão das experiências profissionais. Contudo, na formação continuada, o foco está voltado para o cotidiano da docência. Em análise, a formação continuada, contribui sobremaneira, quando bem realizada, para o fazer pedagógico.
2.5 Você considera que os cursos de formação continuada têm correspondido às suas necessidades, preenchendo algumas de suas lacunas profissionais?	**D1 -** Os cursos são importantes para esse "preenchimento de lacunas profissionais", mas falta periodicidade no oferecimento e tempo para reflexão e ação do que foi proposto para aprendizado. **D2 -** Sempre procuro cursos que venham complementar as minhas necessidades profissionais e na medida do possível tenho absorvido o que é mais significativo para a prática docente. **D3 –** Apesar da argumentação acima citada, considero que os cursos de formação continuada têm correspondido às suas necessidades, preenchendo algumas de suas lacunas profissionais. **D4 – *A docente respondeu em concomitância com a anterior.*** **D5 –** Acredito que eles podem contribuir significativamente com as minhas lacunas profissionais, agregando valores desconhecidos. **D6 -** Os cursos de formação continuada contribuem significativamente para a minha formação, entretanto, não supre em sua totalidade a necessidade que vislumbro para a constante busca por melhorias na minha atuação docente.

O quadro 2, que trata da formação continuada e da prática docentes, nos mostra informações relevantes, seja acerca da visão dos docentes investigados sobre a mesma, assim como do tratamento dado a esta etapa da profissão pelos docentes. Os relatos dos docentes quanto à questão 2.1 nos mostram que as instituições, da rede privada ou pública de ensino, desenvolvem percepções e práticas distintas diante da formação docente.

Neste sentido, as falas dos docentes nos permitem analisar que a formação continuada se constituiu numa preocupação dos gestores da área educacional em possibilitar melhor formação e melhor atuação dos docentes. Cabe analisar sob quais perspectivas essa formação se estrutura e se aplica**,** numa perspectiva de tornar os docentes em exímios técnicos ou proporcionar aos mesmos o desenvolvimento da criticidade e do saber-fazer docente. Esse pensamento não está presente nos discursos dos docentes, isto é, os mesmos identificam a

ocorrência, ou não, de práticas de formação continuada, no entanto não apresentam reflexões mais aprofundadas sobre os aspectos mencionados.

É possível se verificar a partir das falas das docentes D1 e D4, as quais atuam na mesma instituição de ensino, que a formação continuada é ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA - através do NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional, embora nem sempre reflita as necessidades docentes quanto às demandas surgidas nas relações entre o docente e os discentes, assim como entre a escola e a comunidade. Observa-se que as unidades escolares, as quais as docentes desenvolvem suas práticas, conforme as mesmas não promovem formação continuada para seus docentes, conforme estabelece a legislação em vigor. A docente D2 informa em seus registros que "*a instituição incentiva o seu corpo docente a prosseguir seus estudos e disponibiliza Cursos de Especialização em diversas áreas do conhecimento*", no entanto não informa de qual estrutura de ensino se refere esse vínculo, visto que a mesma leciona em escola da educação básica do município de Salvador e em instituição do ensino superior. Percebe-se, então, que cabe aos docentes a busca por uma formação mais abrangente e aprofundada. Verifica-se, também, que a promoção de uma formação continuada, ainda se restringe às semanas pedagógicas, ocorridas no início do período letivo, não havendo desdobramento(s) em momentos posteriores, como afirma a docente D6.

É perceptível, conforme respostas dadas à questão 2.2, que a efetivação de ações para a formação continuada dos docentes entrevistados possui grande importância, seja quanto ao processo de atualização teórica, seja como espaço de compartilhamento de dilemas e demandas, assim como de elementos que podem enriquecer o exercício docente, perpassando desde a formulação de ideias até a realização de suas ações.

O impacto que a formação provoca nos docentes em serviço, como destaca Gatti (2011), encontra no docente D5 sua representação, quando este destaca que tal prática provocaria um aprimoramento ao seu desempenho profissional. Tal percepção é corroborada pelos demais docentes, embora estes possuam uma visão mais crítica diante das práticas de formação, quando destacam que essas são realizadas de modo isolado, sem correspondência com a realidade.

Tal registro permite, então, o entendimento de que, talvez, a promoção de propostas de formação continuada por parte das secretarias ocorra sem audição das demandas docentes, o que pode contribuir para um desestímulo ou afastamento dos docentes de tal formação, em razão das temáticas não refletirem em suas vivências no cotidiano escolar o que provocaria o desenvolvimento de aprendizagens significativas, como apontam as docentes D3, D4 e D6.

A questão anterior, que busca identificar quais os impactos que os cursos de formação continuada proporcionam à sua prática docente, que foi formulada para desdobrar-se na questão de número 2.3, provoca os professores a informarem sobre os processos que envolvem a formação docente, se os mesmos são estruturados como espaço de troca de saberes ou, meramente, de aquisição de informações. O que se verifica a partir da docente D1 é que, em algum momento da formação, as discussões sobre o(s) conteúdo(s) específico(s) da mesma são deslocadas para exposições de situações que envolvem as condições de trabalho dos docentes, sem haver aprofundamento sobre tais questões que venham a promover a busca de soluções reais. No entanto, Apenas a docente D1 destaca a proposição de dois cursos com significado para ela, resposta que não é compartilhada pelos demais. Neste contexto, a mesma destaca o GESTAR, uma proposta do Ministério da Educação, que busca o desenvolvimento da autonomia docente em sala de aula, envolvendo as modalidades presenciais e a distância, no processo formativo dos mesmos e outro curso não especificado.

Quanto à interpretação dos cursos formativos, todos são unânimes em destacar a sua grande relevância por proporcionar compartilhamento das diversas questões que envolvem a prática docente, não se restringindo, unicamente, ao acesso às informações. Quanto às informações disponibilizadas, conforme a docente D3 nos cursos de especialização**,** frequentados pela mesma, a estrutura se fez modificada a partir das discussões surgidas na coletividade, promovendo, então a troca de saberes e a socialização das práticas desenvolvidas pelos envolvidos.

Questionados sobre a relação entra a formação inicial e a formação continuada o professor D5 não elabora uma resposta para a mesma. Tal ação pode se fazer justificada em razão da sua formação profissional não ter sido direcionada para ao magistério, o que não implica numa percepção acerca da importância da relação que ambas podem proporcionar. Gatti ressalta que a relação entre a formação inicial e a continuada, identificada por ela como *formação em*

serviço não possui estrutura. Nesse contexto, a mesma destaca que a proposição de formação continuada junto aos docentes em serviço promove uma formação mais eficiente à medida que busca trazer os dilemas e as demandas do cotidiano vivido por docentes e discentes à medida que outros tipos de formação constituem-se em medidas paliativas, de baixa ou nenhuma relevância para o docente a para a sua prática, consequentemente.

À medida que se reconhece a formação inicial executada para a promoção de acesso às questões pedagógicas e às teorias específicas das áreas e afins, os mesmos destacam que a formação continuada privilegia a prática docente. Esta sinalização, embora não se faça perceptível para os docentes, permite-nos uma leitura crítica quanto à forma como os mesmos analisam suas presenças e envolvimentos nos cursos de formação continuada, conforme se verificam nas respostas dos docentes D1, D4 e D6. A docente D2, nesse contexto, identifica que ambos os tipos de formação contribuíram e contribuem para a construção e reconstrução de seus saberes que, consequentemente, influenciam em revisão de sua prática docente.

Quanto à visão de que a formação inicial não habilita os docentes para o enfrentamento do cotidiano da sala de aula, registrada pelas docentes D1, D3, D4 e D6, torna-se possível verificar que há uma interpretação por parte destes de que a formação inicial se assemelha a uma ficção educacional à medida que a formação continuada, de fato, abarca o vivido e o que está por vir no cotidiano dos docentes.

Chama-se a atenção para a fala da docente D6 quando a mesma articula a ideia de que na formação inicial nem todas as temáticas abordadas favorecem uma interpretação mais aprofundada do que se vivencia no cotidiano da sala de aula. O que ela explica é que os dilemas e dificuldades inerentes à formação docente devem ser vistas não apenas à luz de teorias, mas do compartilhamento de percepções e de saberes.

A docente D3, por sua vez, destaca para a questão da organização curricular como elemento a ser considerado com olhar especial, como forma de proporcionar uma melhor formação docente assim como o desenvolvimento de práticas docentes e institucionais mais eficazes e eficientes. Portanto, a percepção sobre a importância da organização curricular, não é devidamente informada pela docente D4.

Os docentes declaram, portanto, que os cursos de formação continuada são de grande relevância, embora informem a falta de periodicidade e continuidade. As informações constantes na questão 2.5 complementadas por questões presentes no roteiro do questionário permitem perceber que há uma carência quando se trata de práticas de planejamento, avaliação, assim como do desenvolvimento de visões que venham refletir as questões de ordem política e socio-histórica.

Os elementos da mediação e da interação encontram-se presentes no quadro nº 3, cujas respostas dos docentes direcionam para a compreensão do processo da mediação compatível com as teorias apresentadas por Souto (2008) e Masetto (2013), dentre outros, que perpassam pela busca, acesso e uso das informações.

Analisando de modo mais aprofundado as respostas recebidas, percebe-se que a docente D1 situa o seu entendimento sobre mediação numa semelhança ao conceito de interação, quando para Silva (2012) a mesma é entendida como a realização de atos de comunicação entre duas pessoas, promovendo uma relação bilateral e de interatividade. No entanto, os únicos docentes a relatarem que promovem a mediação utilizando os recursos da cultura digital foram os docentes D5 e D6, o que não desqualifica a promoção dos processos de mediação pelos que não o sinalizaram.

Observou-se, também, que o processo da pesquisa encontra nos docentes D3, D4 e D5 um procedimento de busca de informações presentes na construção do conhecimento nas práticas de ensino. Os procedimentos de discussões em grupo e da utilização da biblioteca como espaço de acesso às informações são ressaltados por esses professores. Destacam-se, no discurso da docente D3, palavras como monitoramento, seleção e articulação. Palavras que possuem forte significado, quando as mesmas implicam em direcionamento sobre o que deve ser buscado, seja a partir do que é determinado pela docente, ou através das sinalizações discentes, assim como na seleção das informações obtidas. Isso implica na verificação acerca da confiabilidade da fonte pesquisada e na articulação entre as diversas compreensões, promovendo o processo de assimilação e acomodação na construção do conhecimento.

Ao analisar a questão 3.1, verifica-se que a mediação da professora D1 não é explicada de forma clara e objetiva. As variáveis identificadas referem-se ao processo de escuta, perguntas

de forma direta e organização dos conteúdos para atendimento aos discentes e ao sistema. No entanto, a resposta condiz com o questionamento feito, o que poderia ser feito mediante reformulação da ideia registrada.

É pertinente ressaltar, contudo, que o docente D5 estabelece suas informações de forma clara e objetiva, sem promover explicações mais aprofundadas. Tal ação permite buscar explicações onde se atenta para a condição de sua formação não se situar no terreno da pedagogia ou das licenciaturas. Portanto, é pertinente ressaltar que as práticas desenvolvidas pelo docente encontram-se situadas, com coerência, em práticas docentes que promovem aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Observa-se que a docente D4 traz em seu relato o fato de que o incentivo pelo uso da cultura digital na busca das informações é realizado com os equipamentos que são de propriedade dos estudantes ou em suas residências, ou locais outros como *lan hauses* e outros. Esta informação permite analisar, que embora se discuta e se defenda a inclusão da cultura digital nos espaços escolares, verifica-se que tais estruturas ainda não se adequaram para atender a esta demanda. Soma-se a tal situação a falta de habilidade de docentes para lidar com os equipamentos, assim como a dificuldade em realizarem planejamentos em que a cultura digital esteja presente nas suas práticas.

QUADRO Nº 3 - O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA INTERAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	
3.1 Como você faz a mediação com seus discentes?	**D1** - Procuro ouvi-los, considero a escuta fundamental, às vezes de forma direta com perguntas, outras, indiretamente, tentando perceber o que está por trás de críticas e desinteresse. Depois, tento organizar os conteúdos de forma que possa atender às demandas deles e também ás do sistema. **D2** - Verificando os conhecimentos já adquiridos e propondo estudos e novas leituras complementares ao processo de aprendizagem, bem como propondo pesquisas em sites confiáveis e renomados. **D3** – Organizando estruturas em grupos de pesquisa, com monitoramento a utilização de estratégias e analisando a qualidade dos resultados, como forma de construção da competência de seleção e articulação de saberes para construção do conhecimento. **D4** - Na medida do possível sim. Faço interface com os conteúdos dados em sala com obras que temos na biblioteca da escola, estimulo o uso da pesquisa na rede. **D5** – Através do incentivo ao uso dos *tablets* e *smatphones* em sala de aula. **D6** - A mediação é permeada de questionamentos e reflexões que culminam em análises fundamentadas e relevantes para o entendimento das informações a serem apreendidas.
3.2 Quais as formas que você utiliza para fazer a	**D1 -** Procuro observar o que é pertinente para utilização, faço adaptações, releituras... **D2 -** Realizo estudos e pesquisas, apresentação oral e escrita dos trabalhos visando à verificação dos conhecimentos consolidados e dos que ainda precisam ser revistos, trabalhos em grupo para troca de conhecimentos e experiências.

mediação do conhecimento em sala de aula?	**D3 –** Utilizando equipamentos multimídias para a exibição de informações, filmes, documentários, etc. E ainda em orientações de pesquisa, sendo utilizada a *internet* como uma das fontes, além dos editores de texto como ambiente para formatação de materiais. **D4 -** Como disse antes recomendando a visita a sites específicos de filmes ou documentários, usando as redes sociais através de grupos ou comunidades onde é possível interface de aprendizagem. Procuro incentivá-los ao uso da rede, ainda que eles tenham que fazer isto do seu smartphone ou computador doméstico. **D5 –** Apresentando os recursos disponíveis que facilitam o aprendizado em sala de aula. **D6 -** Através de atividades orientadas, que sejam desenvolvidas com os recursos tecnológicos disponíveis; no estímulo a autonomia da pesquisa e produção, frente às consignas apresentadas. Favorecendo com que a inovação e a mediação se façam presentes.

A análise do quadro de nº 4, questão de nº 4.1, que trata da cultura digital e da prática docente busca investigar como a cultura digital se encontra presente nas práticas de ensino. As docentes D1 e D2 articulam respostas de modo ainda pouco abrangente, assim como a docente D3. É nas respostas de D4, D5 e D6 que verificamos de modo mais descritivo como a cultura digital é utilizada nas práticas de ensino. Tais docentes apontam desde o procedimento de pesquisa de sites confiáveis para indicação para pesquisas, utilizações diversificadas, bem a viabilidade nos atos de comunicação e da interatividade, em que a construção de significados e de sentidos a partir dos dados disponibilizados e acessados são possíveis.

Investigar a utilização da cultura digital por parte dos docentes implica, sobretudo, em buscar identificar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para o desenvolvimento de uma prática educativa que busque acompanhar as mudanças ocorridas nos contextos social e cultural, as quais implicam em novas posturas e novos modos de se produzir conhecimentos.

O questionamento de número 4.2 permite entender que as dificuldades perpassam desde questões estruturais dos prédios escolares, laboratórios que atendem a baixa demanda escolar, não acessibilidade à rede *wi fi* - dispositivos de rede local sem fios -, passando pela conservação dos equipamentos e desaparecimentos dos mesmos.

Identifica-se, também, questões como a prática de leitura, as dificuldades nas práticas de interpretação, questões de ordem econômica, social e cultural que impactam na utilização da cultura digital como proporcionadora do acesso às informações e das práticas da interatividade. Registra-se também a resposta de D6 quando afirma que, quando não há uma

mudança de postura por parte dos alunos, também se torna impossível ao professor superar as dificuldades discentes quanto à utilização dos recursos da cultura digital.

O questionamento acerca da investigação sobre a interação e a interatividade, constante na questão de nº 4.3, permite identificar que a distinção dos dois conceitos se traduz numa novidade para a docente D1, à medida que os demais não fazem menção pelo conhecimento ou desconhecimento da distinção proposta por Marco Silva (2012). Percebe-se que o processo de interação e da interatividade se constitui em ações às quais os docentes desenvolvem na sua relação com os alunos quanto aos aspectos informativos e comunicacionais, atentando, também para práticas dialógicas. Neste contexto, percebe-se que para os docentes as práticas dialógicas têm no processo da interação o seu veículo principal para que o sentido se faça produzido.

A ampliação acerca dos processos interativos e da interatividade, para a docente D6, conduz ao desenvolvimento de ações de práxis social e individual, mas diretamente vinculada à sua prática docente. Tal argumentação permite uma reflexão acerca dos desdobramentos dessa alteração na práxis junto aos discentes. Destaca-se que o docente D5 articula uma visão particular acerca dos termos, explicando o seu entendimento sobre os mesmos, mas assim como os demais não destacam de que modo a interação e a interatividade são desenvolvidas na sua prática docente.

Acerca da modificação do seu saber docente pela cultura digital, a professora D1 aponta que os aspectos multimodais que envolvem os textos contemporâneos, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias a tornaram mais cautelosa diante das possibilidades e dos desafios surgidos com o mesmo. Esta observação permite, assim, compreender que, para a mesma, o diálogo entre os interlocutores envolvidos vem a ser estruturado enquanto ação histórica que é compartilhada num contexto social, o qual está, por sua vez, situado num tempo e numa localidade específicas, sofrendo, assim, as variações, que são constantes. Atenta-se para a citação da mesma sobre o conceito de um conhecimento rizomático, quando a mesma diz que "*acredito que tornou mais rizomático, no entanto, mais cauteloso porque, às vezes, a superexposição à multimodalidade do mundo digital assusta"*.

Para Gilles Deleuze (1995) o rizoma é concebido a partir de um elemento destituído de uma centralidade, desprovido de sujeito e de objeto, desenvolvendo-se a partir das conexões estabelecidas entre os sujeitos de modo a proporcionar o compartilhamento estético e comunitário no ciberespaço.

A professora D2, compreende tal situação, diante da mudança no seu saber docente impactado pela cultura digital, a partir de mais um "saber a fazer" que se encontra presente em sua vida profissional, e que busca ser compreendido para, posteriormente, ser melhor integrado às suas práticas, sejam pessoais ou profissionais. No entanto a ênfase recai sobre o aspecto profissional, enquanto demanda que surge desse contexto. Os demais docentes elaboraram suas respostas entre a valoração dada ao acesso mais veloz da informação e à ocorrência da informação, seja no contexto educacional ou em outros.

Ao serem questionados sobre a identificação do elemento causador da inclusão digital no cotidiano dos professores, se ocorreu a partir da esfera pessoal ou profissional, as justificativas se dividem. Dos seis docentes, três destacam que o contexto pessoal foi o principal agente para a inclusão da cultura digital no seu cotidiano. Os demais destacaram que os dois contextos foram deflagradores desta inclusão. No entanto as justificativas acerca das escolhas pessoais variam, desde o uso exclusivo das redes sociais até por questões domésticas, o que permite perceber o impacto dessa cultura no cotidiano das pessoas.

Acerca das mudanças ocorridas nas esferas pessoal e profissional, os entrevistados dão justificativas diversas, que vão desde a indicação de que não houve mudanças até a criação de perspectivas, passando pelas questões de acesso e velocidade quanto às informações e ao compartilhamento das mesmas. Nesse contexto, a docente D6 elabora uma resposta mais abrangente sobre o dialogismo e a interatividade em relação aos demais docentes, informando as implicações dos aspectos cognitivos, psicossociais e afetivos desses conceitos na esfera pessoal ou profissional.

QUADRO 4 - A CULTURA DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE	
4.1 De que forma a cultura digital se faz presente nas suas práticas de ensino?	**D1 -** Através da utilização de suportes para pesquisas e instrumentos de trabalho. **D2 -** Incentivo os alunos a realizar novos estudos e leituras e depois proponho a discussão e analises desses saberes e faço a articulação com os conceitos da disciplina estudada. **D3 –** Como forma de mediação do conhecimento. **D4 -** Procuro estar sempre atualizada, usar a linguagem que os alunos utilizam,

	e mesmo quando não é possível usar o laboratório de informática por diversos motivos, procuro usar a tecnologia ainda que seja estimulando o uso de redes sociais e indicando sites específicos. **D5 –** Uso essas tecnologias para reproduzir vídeos, leis, jurisprudências, pesquisas acadêmicas e artigos científicos que estejam relacionados com o assunto ministrado em ala de aula. **D6 -** Em minha práxis docente, a cultura digital se apresenta através da criação e divulgação de informações relevantes aos discentes, de modo que esses possam, com o uso da *internet*, por exemplo, viabilizar a comunicação e a construção do conhecimento e fortalecimento da interatividade.
4.2 Que dificuldades você encontra para inserir a cultura digital no seu planejamento e no desenvolvimento de suas aulas na escola onde trabalha? Comente.	**D1 -** Muitas das vezes o que falta é a organização estrutural da unidade escolar porque o uso dos suportes leva ao desgaste, à destruição, ao sumiço, sem que haja disposição para a recuperação imediata ou em curto prazo, dos equipamentos. **D2 -** Uma das dificuldades é o precário acervo bibliográfico, tem também a questão de laboratório com poucos equipamentos, a falta de estudos e leituras por parte da clientela, pois uma boa parcela não possui uma condição social e econômica favorável o que acaba impactando no desenvolvimento das atividades. **D3 –** Encontro dificuldades diante do quantitativo de equipamentos disponíveis na instituição e principalmente diante da fragilidade de alfabetização digital apresentada por muitos discentes. **D4 -** São dificuldades de ordem administrativa. Em nosso laboratório são apenas 10 máquinas para uma sala que tem em média 35 alunos. É uma guerra promover atividades na sala de informática. A escola encara uso a rede como algo que deve ser proibido, que não deve ser usado o tempo todo. O *wi-fi* não é usado pelos alunos. São várias as distorções, sem esquecer de citar a falta de manutenção das máquinas. É muito comum destas 10 máquinas contarmos apenas com 03 em funcionamento. O fato de termos um diretor que não sabe usar a tecnologia é uma fator que contribui para o caos. Se ele não sabe mandar um documento anexado num e-mail, não sabe usar as ferramentas digitais, como esperar que ele saiba conduzir corretamente o uso da tecnologia na escola? **D5 –** Apesar da facilidade que o uso dessas novas tecnologias me proporcionam em sala de aula, percebo que ainda tenho dificuldades. Talvez seja pela falta de adequação da IEL a esta nova realidade, talvez seja por causa do aspecto sócio-cultural-econômico dos alunos. A verdade é que ainda não existe uma preocupação a inserção desta cultura digital. Não há *wi-fi* disponível nas salas de aulas, o que dificulta o uso dessas tecnologias. Ademais, grande parte do alunado não possuem *tablets*, *internet* 3G ou 4G e smartphones. **D6 -** A dificuldade de acesso a alguns recursos por parte da instituição, e a realidade de que alguns discentes tem resistência frente a apropriar-se da cultura digital, isto é, apegam-se às dificuldades que possuem e não buscam superá-las.
4.3 Como a interação e/ou a interatividade faz(em)-se presente(s) na sua prática docente?	**D1 -** São conceitos novos para mim, já que conhecia as palavras, mas sem essa significação acima apresentada. Penso que minha prática docente parece estar fundada nesses dois conceitos. **D2 -** Procuro discutir com os alunos sobre a necessidade de desenvolver uma prática docente numa relação dialógica de respeito e reciprocidade promovendo a articulação dos saberes bem como criando situações de aprendizagem que envolve a busca pela interatividade entre as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Vejo que esses dois conceitos são importantes e que em determinado momento é preciso ter uma comunicação mais específica com determinado aluno e em outros momentos a interatividade se faz necessária. **D3 –** Posso dizer que concordo com os conceitos do autor, e ainda acredito que as duas acontecem na prática docente, sendo a primeira obrigatória na própria relação diária, e a segunda como possibilidade na construção da aprendizagem. Mas não necessariamente alcançada com todas as relações com discentes e docentes parceiros. **D4 -** Minha prática docente ocorre das duas formas: na interatividade quando

	eu, sujeito, professor interajo à procura de conteúdos e materiais, quando planejo minhas aulas. A interação ocorre quando o sujeito professor traz este conteúdo de forma participativa e contextualiza no universo da sala de aula. **D5 –** No meu ponto de vista, acredito que a interação é uma relação entre sujeitos cuja ação de um provoca uma reação no outro. Neste aspecto, percebo há existência da interação quando o aluno sai provocado em sala de aula ou quando eles refletem sobre uma nova perspectiva de pensamento. Já na interatividade existe uma influência mútua na comunicação entre os sujeitos. Percebo que isso quando sou convidado a emitir opiniões sobre determinados assuntos. **D6 -** Os dois conceitos se complementam, na perspectiva do fazer pedagógico. Todavia, em minha práxis docente, percebo que a interatividade se faz mais fortemente presente.
4.4 De que forma a cultura digital modificou o seu saber docente?	**D1 -** Acredito que tornou mais rizomático, no entanto, mais cauteloso porque, às vezes, a superexposição à multimodalidade do mundo digital assusta. **D2 -** Foi mais um novo saber a fazer parte da minha trajetória profissional e que a cada dia absorvo um pouco mais. **D3 –** Trazendo facilidades no acesso às informações, cursos, no preparo de material didático, comunicação mais rápida e principalmente na utilização dos recursos multimídias como mediadores na construção do conhecimento. **D4 -** A cultura digital faz parte da minha rotina desde sempre. Atuo em outros campos profissionais e o PC sempre fez parte desta rotina então nunca foi estranho trazer tudo isto para a prática docente. **D5 –** Não sei informar se modificou meu saber, enquanto docente. De fato, ele agregou valores que antes eu não tinha. **D6 -** Fez com que eu compreendesse que os saberes e o acesso a eles se dá de maneiras diferenciadas. E considerá-las possibilita que os pilares propostos pela UNESCO, podem ser vivenciados pelos discentes no processo de aprendizagem, e por mim, enquanto docente, no processo de ensino.
4.5 A inclusão da cultura digital, no seu cotidiano, se deu por questão pessoal ou profissional?	**D1 -** Depende, porque como referido acima, a multimodalidade exacerbada faz com que percamos mais tempo fruindo o que está posto e tentando inferir o que não está, porém oferece muito mais possibilidades de recriação. **D2 -** Para mim veio somar aos conhecimentos já adquiridos e vejo que esse tempo é fundamental para o exercício do repensar a prática e fazer as adequações necessárias no planejamento. **D3 –** Não necessariamente. Aparentemente o tempo investido à esse preparo é até mais reduzido. **D4 -** Sim. É necessário tempo para pesquisar, para selecionar e, sobretudo para aplicar de forma correta em sala de aula. Não é algo que possa ser feito "em cima das pernas". O uso de tecnologia não deve ser um recurso solto, que se usa quando se quer fazer uma atividade rápida. **D5 –** Na verdade, ela tem facilitado meu tempo para planejamento de aula. Normalmente, tenho todos os planos de aulas alinhados no semestre; ele apenas facilita na atualização. **D6 -** Sim. Acredito que, para a devida utilização desses elementos, o planejamento demanda uma atenção e tempo maiores. Ao planejar dessa forma, a correlação entre conteúdos e elementos da cultura digital, auxiliariam a consolidação dos saberes de forma significativa para os educandos.

ESQUEMA ELABORADO PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO - DRAFT DA PESQUISA				
QUESTÕES	**CATEGORIAS**	**SUBCATEGORIAS**	**INDICADORES**	**UNIDADES DE REGISTRO**
Qual a sua percepção entre a formação inicial no curso de graduação e a formação continuada no cenário profissional do docente? Elas se articulam? Qual tem sido a mais eficiente para o exercício do seu trabalho de professor?	Formação acadêmica/docente	Formação inicial Formação continuada	Investimento Relação entre teoria e prática Profissão Mercado de trabalho	- "Desde a minha a infância gostava de ensinar outras crianças (...) daí em diante percebi que queria ser professora e comecei a perseguir esse sonho que se tornou em realidade" – D1; - "Identifico que tanto a formação inicial - com sua sistematização de base teórica, quanto a formação continuada – (...) colaboraram e têm colaborado com meu exercício docente" D-3; - "A formação inicial e a profissional, nem sempre se articulam, pois muitas das temáticas abordadas inicialmente na formação, não favorece a vivência e a compreensão das experiências profissionais" D-6; - "Meu ingresso na docência foi movido pelo desejo de ser funcionária pública, o que na época, causou transtornos práticos. Fui para a sala de aula sem nenhuma experiência e vivência com a docência" D-4;
Como você faz a mediação com seus discentes?	Mediação	Interação Interatividade	Informação; Pesquisa; Reflexão;	- "Utilizando equipamentos multimídias para a exibição de informações, filmes, documentários, etc. E ainda em orientações de pesquisa, sendo utilizada a *internet* como uma das fontes, além dos editores de texto como ambiente para formatação de materiais" D-3; - "Realizo estudos e pesquisas, apresentação oral e escrita dos trabalhos visando à verificação dos conhecimentos consolidados e dos que ainda precisam ser revistos, trabalhos em grupo para troca de conhecimentos e experiências" D-1. - "Sim, o trabalho docente requer trocas de experiências e uma das formas mais eficientes é saber compartilhar e estar atentos as ideias e conceitos trazidos pelo outro visando o exercício do repensar o seu planejamento e propor as melhorias necessárias a prática docente" D-2. - "Tais cursos iriam aprimorar meu desempenho profissional, trazendo reflexões críticas sobre a minha prática pedagógica em sala" D-5.

Quais as formas que você utiliza para fazer a mediação do conhecimento em sala de aula?	Autonomia Pesquisa Investigação Acesso à informação Apropriação da informação	Escuta Adaptações *Smartphone* Computador doméstico	Redes sociais Sites específicos Interface de aprendizagem Socialização do conhecimento	– "Procuro observar o que é pertinente para utilização, faço adaptações, releituras..." D1 – **"**Realizo estudos e pesquisas, apresentação oral e escrita dos trabalhos (...) trabalhos em grupo para troca de conhecimentos e experiências." D2 – **"**Utilizando equipamentos multimídias para a exibição de informações, filmes, documentários, etc. E ainda em orientações de pesquisa, sendo utilizada a *internet* como uma das fontes, além dos editores de texto como ambiente para formatação de materiais" D3 – "recomendando a visita a sites específicos (...) redes sociais através de grupos ou comunidades onde é possível interface de aprendizagem. (...) uso da rede, (...) do seu smartphone ou computador doméstico". D4 – **"**Apresentando os recursos disponíveis que facilitam o aprendizado em sala de aula". D5 – "Através de atividades orientadas, que sejam desenvolvidas com os recursos tecnológicos disponíveis; no estímulo a autonomia da pesquisa e produção", frente às consignas apresentadas". D6
De que forma a cultura digital se faz presente nas suas práticas de ensino?	Cultura digital	Busca pessoal Busca profissional	Estrutura escolar; Pesquisa; Prática docente;	- "São dificuldades de ordem administrativa. Em nosso laboratório são apenas 10 máquinas para uma sala que tem em média 35 alunos. É uma guerra promover atividades na sala de informática" D-4. - "Muitas das vezes o que falta é a organização estrutural da unidade escolar porque o uso dos suportes leva ao desgaste, à destruição" D-1. - "Com a facilidade do acesso a internet, tenho cada dia mais usado e incentivado o uso de tablets em sala de aula" D-5. - "Difícil responder: apenas observo que eles ficam mais motivados a prestar a atenção no que foi trazido, sentem-se mais à vontade para participar das atividades porque está mais próximo da realidade imediata deles, os alunos valorizam muito o agora" D-1.
				- **"**Acredito que tornou mais rizomático, no entanto, mais cauteloso porque, às vezes, a superexposição à multimodalidade do mundo digital assusta". D1

De que forma a cultura digital modificou o seu saber docente?	Multimodalidade Novo saber Comunicação rápida Profissionalidade Informação	Rotina Planejamento Novos valores Trajetória Facilidades	Material didático Superexposição Novidade Pilares Processo de ensino Processo de aprendizagem	- **“**Foi mais um novo saber a fazer parte da minha trajetória profissional e que a cada dia absorvo um pouco mais”. D2 – **“**Trazendo facilidades no acesso às informações, cursos, no preparo de material didático, comunicação mais rápida e principalmente na utilização dos recursos multimídias como mediadores na construção do conhecimento”. D3 - **“**A cultura digital faz parte da minha rotina desde sempre. Atuo em outros campos profissionais e o PC sempre fez parte desta rotina então nunca foi estranho trazer tudo isto para a prática docente”. D4 – **“**Não sei informar se modificou meu saber, enquanto docente. De fato, ele agregou valores que antes eu não tinha”. D5 - **“**Fez com que eu compreendesse que os saberes e o acesso a eles se dá de maneiras diferenciadas. E considerá-las possibilita que os pilares propostos pela UNESCO, podem ser vivenciados pelos discentes no processo de aprendizagem, e por mim, enquanto docente, no processo de ensino”. D6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio em identificar as práticas desenvolvidas em meio à cultura digital, e a promoção de suas interferências nos processos de formação docente, esta pesquisa elegeu como seu problema, perceber que interferências a cultura digital exerce nos processos formativos da docência. Para tanto, buscou-se descrever os processos formativos docentes, identificando as interferências da cultura digital nas práticas de formação profissional.

O desenvolvimento de uma pesquisa abarca o ato do pensamento humano em estabelecer vínculos entre o mundo do pesquisador e os contextos vivenciais que envolvem os entrevistados pesquisados, compreendendo, então a relação entre perceber como a heterogeneidade dos discursos dos mesmos propicia a formulação de outros discursos. Discursos que são formulados a partir do encontro e do confronto com outros sujeitos, os quais surgem a partir do cotidiano escolar, do seu saber-fazer diretamente vinculado às reflexões constantes, seja de modo individual ou coletivo.

É pertinente analisar, contudo, como essa formação acadêmica, e inicial, se estrutura, buscando perceber como o mesmo analisa os meandros que envolvem a relação entre os dados teóricos e os dados práticos na formação de sua identidade profissional, assim como de sua (auto)imagem.

Entende-se que a formação de docentes implica, de forma direta e necessária, situar as questões da história de vida de professor, a partir do entendimento sobre suas escolhas, perspectivas, medos, competências e habilidades. Entender essa complexidade presente em sua formação profissional, devidamente entrelaçada a sua vida pessoal, permite entender como questões de ordem social, cultural e econômica trazem significados fecundos, os quais proporcionam leituras e interpretações diversas. É nesse contexto que há a realização de análises, consigo próprio, por parte do docente, rememorando atos do passado que envolvem a docência e a sua relação com a cultura digital, atribuindo novos significados para os mesmos.

Contudo, identificar como a cultura digital promove interferências na formação dos docentes requer uma aproximação diante dos mesmos e uma postura sensível para poder interagir com seus relatos, devidamente situados em localidades específicas, envoltas por questões temporais e sócio-culturais. Entende-se que estes elementos citados apontam para o desenvolvimento de uma estrutura investigativa que possa abarcar as categorias constantes nos relatos à medida que os mesmo passam a ser interpretados de modo devidamente interligado aos contextos em que os professores se situam.

Verifica-se que os professores refletem sobre as questões sobre sua formação inicial devidamente interligadas com as questões que se direcionam para a formação continuada. Percebe-se que a formação continuada, sob a ótica dos professores pesquisados ainda está devidamente situada no seu saber-fazer, trazendo questões amplamente demarcadas por uma técnica pedagógica, burocratizada e burocratizante, embora os mesmos apontem para a desvinculação desses aspectos.

O entendimento acerca do movimento permeado pela práxis, do contexto individual para o coletivo, atenta para a percepção quanto à atribuição de significado sobre a sua função, no plano pedagógico e no contexto social e cultural. A partir dessa investigação é possível se compreender como a práxis coletiva passa a possuir um estatuto de rede colaborativa docente, onde as problemáticas do contexto da docência são refletidos e são buscadas as soluções mediante o processo da interação e de interatividade entre os envolvidos.

Mediante realização da pesquisa conclui-se que os impactos causados pela cultura digital implicam, sobretudo, num repensar sobre como essa cultura encontre-se imersa no currículo da formação inicial de docentes, abrangendo seu marco teórico e, sobretudo, como tais aspectos deverão ser incluídos nos processos metodológicos dessa formação. Dessa forma o acesso sobre a cultura digital não se encontraria desvinculada das disciplinas que tratam dos aspectos metodológicos, tornando a discussão sobre a cultura em questão distante da prática docente. Atenta-se, também, para com a necessidade dos impactos diante do trabalho com os elementos da cultura digital requisitar dos docentes uma dedicação maior na aplicação desta prática, como forma de situar seus discentes, a partir dos processos da mediação e da interação, na aquisição de conhecimentos e reelaboração de outros.

A necessidade de diálogo com a cultura digital em meio às práticas educativas implica, também, na relação entre docentes e discentes, na elaboração de diálogo com as novas linguagens tecnológicas à medida que implica em novos entendimentos diante das possibilidades de ensino-aprendizagem envolvendo atenção redobrada para com as linguagens que envolvem esse novo processo. Tal ação chama atenção para com o impacto que é proporcionado no processo de interação, de mediação, de colaboração e para com a flexibilidade diante das possíveis dificuldades a serem encontradas diante do uso das ferramentas digitais.

A inclusão das ferramentas da cultura digital na prática docente irá implicar numa atenção cada vez mais profunda diante da criação de um ambiente em que esta cultura esteja contextualizada ao mundo global digital. Junto a isso as questões que envolvem a formação da identidade, que é de ordem subjetiva, atrelada às questões culturais suscitam atenção redobrada. Percebe-se, então, que tais mudanças implicará na reformulação das propostas pedagógicas, sejam nas escolas em que os professores atuam, sejam nos cursos de formação - inicial e continuada.

Podemos concluir que os dados desta pesquisa apontam para a necessidade de um desenvolvimento mais fecundo acerca das teorias que discutem a formação docente interligada à cultura digital, como forma de proporcionar o desenvolvimento de percepções e de práticas reflexivas devidamente contextualizadas com as questões que envolvem tempo, sociedade e cultura, no processo de transformação. Atenta-se, também, para o fato de que alguns dos docentes pesquisados não apontaram reflexões para a utilização da cultura digital pelos discentes, destacando de forma mais direta e intensa a utilização desta a partir de demandas profissionais surgidas do contexto pessoal.

Pelo exposto, percebe-se que a interferência da cultura digital na formação docente requer um olhar mais fecundo e mais depurado, como forma de analisar todas as questões que envolvem tal aspecto. Compreende-se, a partir dos relatos dos docentes que a cultura digital tem impactos na formação, à medida que novos valores e novas práticas são proporcionadas no contato com o seu alunado. Decorre desse contexto a necessidade de entendimento e apropriação pelo sujeito de uma nova forma de ler, compreender e interpretar a textualidade

constante no ambiente da cultura digital, assim como nos meios e modos de ser e de estar imerso nesta cultura.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANTUNES, Helena Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Imaginário, representações sociais e formação de professor (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. In: Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Edição: 2004 – Vol. 29 – Nº 01
Disponível em:
http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3839.
Acesso em 20 de dezembro de 2013.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre – imagens e auto-imagens*. Miguel Arroyo. 2004.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*/ Gason Bachelard; [tradução Antônio de Pádua Danesi]. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ . *A Poética do Espaço* / Gason Bachelard; [tradução Antônio de Pádua Danesi; revisão da tradução Rosemary Costhek Abítio]. – São Paulo: Martins Fontes, 1993. – (Coleção Tópicos)

_____ . *O novo espírito científico*. Gaston Bachelard ; [tradução de Juvenal Hahne Júinor]. – Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro Editora, 2000. – (Coleção Tempo Universitário)

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP, Papirus, 2013.

BERMAN, Marshall, 1940 – *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*/ Marshall Berman; [Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti]. – São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos* / Daniel Bertaux; tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise MariaGurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passergi, Márcio Venício Barbosa. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. *Investivação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.– Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Brandão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente* – Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*/ Cornelius Castoriadis; tradução de Guy Reymond; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. (Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52)

CASTELLS, Manuel. *Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. – Petropólis, RJ: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*, tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Caestllo Branco; revisão técnica Cezar Mortari. – 2. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert, 1987 – 1990. *A sociedade dos indivíduos*/ Norbert Elias; organização por Michael Schöter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Ribeiro. – Rio de Janeio: Jorge Zahar Ed., 1994.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica**.** In: BAUER, Martin W. & George Gaskel (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?*/ Roseli A. Cação Fontana. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. e Raquel Ramalhete. 41. ed. Pertópolis, RJ, Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.* – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GARCIA, Walter E. .*Textos selecionados de Bernadete A. Gatti.* – Belo Horizonte; Autêntica editora, 2011.

GOMEZ, Guillermo Orozco. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Revista Comunicação e Educação.* v. 1, nº 10, 1997. p. 57-68.
Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36323. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: identidade, saberes e profissão*/ Valter Soares Guimarães – Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. – (Coleção Entre Nós Professores)

GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____ . *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*; [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____ . *Formação permanente do professorado: novas tendências***.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... mares navegados ... Hoje sou professora. In: *Como me fiz professora*/ Geni Almeida Nader Vasconcelos (org.); [ilustrações: Ricardo Goulart]. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2 ed. – (O sentido da escola; 13)

JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passergi, Marie-Christine Josso – 2. ed. ver e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____ . *Tecnologias e tempo docente*. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. – Porto Alegre: Sulina, 2ª ed., 2004.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rosseau à internet*. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. *Tecnologias inteligentes e educação*: *currículo hipertextual*. - Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

_____. *A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual*. – Salvador: EDUNEB, 2007.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções e emancipação humana: um estudo crítico. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente/ textos de Edson Nascimento Campos ... [et. al.]; Selma Garrido Pimenta (org.) – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002. – Saberes da docência.

MACÊDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.* – Salvador: EDUFBA, 2010.

MASETTO, Marcos T. M*ediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação.* In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP, Papirus, 2013.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. Representações Sociais Docentes Sobre a Mídia: Aproximações e Distanciamentos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 201-214, jul./dez. 2009.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Tecnologias para a colaboração. Cadernos Cemarx. v. 1 n. 2, 2005.
Disponível em http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1287. Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: _____. (Org.) Vidas de Professores. – Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

MORAIS, Ronaldo Queiroz de. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência à teoria no espaço-escolar. In: Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Edição: 2004 – Vol. 29 – Nº 01
Endereço eletrônico: http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/01/a3.htm

NAJMANOVICH, Denise. A linguagem dos vínculos: da independência absoluta à autonomia relativa. In: _____. O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

NICOLACI-da-COSTA, Ana Maria. A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-Modernidade. Psicologia: Ciência e Profissão, 24, nº 1, 2004, pp.82-93.

NÓVOA, Antônio. Os professores: um objeto da investigação educacional. In._____ *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995 p. 14-17.

_____. *Histórias de vida: perspectivas metodológicas*. _____. (Org.) Vidas de Professores. – Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores – pesquisas, representações e poder/ Júlio Emílio Diniz Pereira. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente/ textos de Edson Nascimento Campos... [et. al.]; Selma Garrido Pimenta (org.) – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002. – Saberes da docência

_____. *Professor: formação, identidade e trabalho docente*. In:

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente/ textos de Edson Nascimento Campos... [et. al.]; Selma Garrido Pimenta (org.) – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002. – Saberes da docência.

_____. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PINO, Ivany e ZUNIZ, Antônio A. S. *A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 967-972, out.-dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a02v33n121.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

RAMALHO, Betania Leite. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios* / Betania Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez e Clermont Gauthier - Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. 24. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução Claudia Berliner; revisão da tradução Márcia valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Salles Gentil. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Profissão professor*. – Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63 - 92.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.* - São Paulo: Paulus; 2004.

_____. *A ecologia da comunicação: conectividade, mobilidade e ubiquidade*. - São Paulo: Paulus; 2010.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial.* Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHEIBE, Leda. *Formação e identidade do pedagogo no Brasil*. In: Candau, Vera Maria. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro. DP&A, 2001, v. 1, p. 9 – 22.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...* – 6. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos on line. *Revista digital de tecnologias cognitivas.* Número 3. Janeiro-Junho / 2010. Disponível em http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

SOUTO, Leonardo Fernandes. *Mediação em serviços de disseminação seletiva de informações no ambiente de bibliotecas digitais federadas*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, (Tese de doutorado), 2008.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de Souza. *A Vida de Professores na Estética da Diferença*. Universidade Federal da Bahia. Tese de Doutorado, 2005.

SOUZA, E. C. *Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial*. In: Souza, Elizeu Clementino; Mignot, Ana Chrystina Venancio (Org.). *História de vida e formação de professores.* Rio de Janeiro. Quartet; FAPERJ, 2008, v. 1, p. 89 – 98.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar* / Régis Luíz Lima de Souza; orientação de Maria do Carmo Santos Domite. São Paulo, s.n., 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. Série- estudos*

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Organizadores Michael Cole... [et al.] tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANEXOS DA PESQUISA

ANEXO 1

OS DOCENTES E PARCEIROS DESTA PESQUISA

Encontra-se, aqui, um perfil dos docentes pesquisados, quanto à sua formação e trajetória de profissional. Cabe ressaltar que mesmos não terão suas identidades reveladas, assim como não haverá a identificação da instituição de ensino à qual os mesmos encontram-se vinculados. Os mesmos, então, serão identificados por identificação alfanumérica (D1 , D2, D3, D4, D5 e D6).

D1 – Professora com Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana desde o ano de 1996, com especialização em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa. Natural do município de Feira de Santana, casada, mãe de 02 filhos, 41 anos. Atualmente a mesma atua como docente em escolas da rede pública municipal e estadual, possuindo um tempo no magistério acima dos dez anos. A escolha pela docência ocorreu à época em que prestou o vestibular para o curso de Letras, com sinalizações dos docentes sobre sua condição de sucesso no magistério. Destaca que a sua formação acadêmica foi permeada pelo acesso ao "mundo do conhecimento" promovido pela academia em contraste à realidade da sala de aula.

D2 – Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, no ano de 1987, com especialização em Supervisão Escolar. Natural de Caetité, divorciada, sem filhos, 42 anos. Atualmente atua como docente em instituições de ensino da rede particular do ensino superior e da rede pública municipal, possuindo um tempo de três a cinco ano no magistério. A escolha pela docência ocorreu ainda na infância, ao tempo em que destaca a forte influência de sua mãe, também docente, destacando elementos como a dedicação, empenho e respeito exercido pela mesma junto aos seus discentes.

D3 – Pedagoga formada pela Universidade do Estado da Bahia no ano de 2000, com especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Psicopedagogia, MBA em Gestão

de Pessoas e especialização em Psicanálise Clínica. Natural de Salvador, 41 anos, solteira, sem filhos, atua como docente na rede pública municipal e na rede particular de ensino. A decisão pela profissão como docente ocorreu ainda no curso médio quando ainda cursava o curso técnico para o magistério. Destaca que a formação em Pedagogia se deu em razão da busca de maior e melhor aprofundamento de sua prática educativa.

D4 – Museóloga e licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia, formada, também, pela Universidade Federal da Bahia e tecnóloga em Administração Hoteleira pelo Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC – e especialização em Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia e Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Possui mestrado em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Soteropolitana, divorciada, mãe de 03(três) filhos leciona História no ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino de Salvador. Atua como docente há mais de dez anos e destaca que se tornou docente por acidente, ao tempo em que revela que o ingresso na docência se deu pelo desejo em tornar-se funcionária pública o que possibilitou o ingresso na licenciatura no curso de História através de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia.

D5 – Formado em Direito pela UNIRB – Faculdade Regional da Bahia desde 2011. Especialista em Direito Material e Processual do Trabalho, pelo Juspodivm, e em Direito Tributário e Previdência pela Universidade Cândido Mendes. Solteiro, 26 anos, sem filhos, professor da rede particular no ensino superior, atuando como docente há três anos. A escolha pela docência ocorreu em razão da sua atuação em monitoria da disciplina de Direito Empresarial I, destacando que as falhas ocorridas na graduação com a participação em cursos de capacitação profissional.

D6 – Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Bahia – FEBA -, com especialização em Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Pós Graduação Olga Mettig. Casada, 37 anos, mãe de 01(um) filho, atua como docente em escola pública municipal e na rede particular há mais de dez anos. A escolha pela docência se deu desde os oito anos de idade, com forte influência da professora da 2ª serie do ensino fundamental, quando a mesma demonstrava que o ato de aprender envolvia muito mais que a memorização dos dados, mas perpassava a utilização dos dados apreendidos no cotidiano. Atualmente atua

como docente no ensino médio em escola vinculada à Federação das Indústrias da Bahia – SESI/FIEB e como docente do curso de Pedagogia em uma instituição do ensino superior da capital baiana.

ANEXO 2

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**	

ENTREVISTA COM DOCENTE – FASE I

Pesquisa: **Formação docente - autobiografia e práxis do professor em ambientes virtuais**

Pesquisador Responsável: **Edson Fernando Oliveira Silva**

Orientador da Pesquisa: **Maria Olívia de Matos Oliveira**

Prezado(a) Colega Professor(a)

Dando prosseguimento a mais uma etapa das entrevistas para composição de material o qual se destina exclusivamente para uma pesquisa sobre a formação docente desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Venho encaminhar este roteiro de entrevista para que seja respondido e enviado com a finalidade de proporcionar

INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome:	
Instituição de Ensino:	
Bairro:	**Cidade:**

Quando decidiu ser professor(a)?

_____

_____

_____

Como foi a sua formação acadêmica?

_____

_____

_____

ANEXO 3

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**	

ENTREVISTA COM DOCENTE – FASE II

Pesquisa: **Formação docente - autobiografia e práxis do professor em ambientes virtuais**
Pesquisador Responsável: **Edson Fernando Oliveira Silva**
Orientador da Pesquisa: **Maria Olívia de Matos Oliveira**

Prezado(a) Colega Professor(a)

Dando prosseguimento a mais uma etapa das entrevistas para composição de material destinado exclusivamente para uma pesquisa sobre a formação docente desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, venho encaminhar este roteiro de entrevista para que seja respondido e enviado com a finalidade de proporcionar mais embasamento sobre a pesquisa.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome:	
Instituição de Ensino:	
Bairro:	**Cidade:**

Como ocorrem os cursos de Formação Continuada pela instituição de ensino a qual você está vinculada(o)?

_____

_____

Na sua opinião, quais os impactos que os cursos de formação continuada proporcionam à sua prática docente?

_____

_____

Os processos de formação continuada traduzem-se em espaço de troca de saberes ou apenas de acesso à informação? Qual a sua percepção acerca dessa situação?

_____

_____

_____

Qual a sua percepção entre a formação inicial no curso de graduação e a formação continuada no cenário profissional do docente? Elas se articulam? Qual tem sido a mais eficiente para o exercício do seu trabalho de professor?

_____

_____

Você considera que os cursos de formação continuada têm correspondido às suas necessidades, preenchendo algumas de suas lacunas profissionais?

_____

_____

Professor, você utiliza elementos da cultura digital na sua prática docente em sala de aula?

_____

_____

O planejamento de suas aulas contempla momentos de troca de experiências com seus colegas de profissão no curso de formação?

_____

_____

Nos cursos de formação continuada, que você tem participado, os professores formadores levam em consideração os seus conhecimentos/experiências adquiridos na sua prática cotidiana? Esses cursos fornecem uma base reflexiva baseada na sua realidade de sala de aula?

_____

_____

Como seria um curso ideal para tratar do processo formativo e continuado com vistas ao aperfeiçoamento profissional de um educador? Um curso ideal de formação continuada de professores seria o que trata mais das questões teóricas vinculadas ao cotidiano da escola, ou um curso que partisse das dificuldades no planejamento, no processo avaliativo e que refletisse a visão política e sóciohistórica da prática docente? Ou seria um curso que instrumentalizasse o professor para a sua prática docente, num formato de oficina pedagógica?

_____

_____

_____

ANEXO 4

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**	

ENTREVISTA COM DOCENTE – FASE III

Pesquisa: **Formação docente - autobiografia e práxis do professor em ambientes virtuais**

Pesquisador Responsável: **Edson Fernando Oliveira Silva**

Orientador da Pesquisa: **Maria Olívia de Matos Oliveira**

Prezado(a) Colega Professor(a)

Dando prosseguimento a mais uma etapa das entrevistas para composição de material destinado exclusivamente para uma pesquisa sobre a formação docente desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, venho encaminhar este roteiro de entrevista para que seja respondido e enviado com a finalidade de proporcionar mais embasamento sobre a pesquisa.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome:	
Instituição de Ensino:	
Bairro:	**Cidade:**

De que forma a cultura digital se faz presente nas suas práticas de ensino?

_____

_____

Quais as formas que você utiliza para fazer a mediação do conhecimento através da cultura digital, em sala de aula?

_____

_____

Que dificuldades você encontra para inserir a cultura digital no seu planejamento e no desenvolvimento de suas aulas na escola onde trabalha? Comente de forma abrangente.

_____

_____

Como a interação e/ou a interatividade faz(em)-se presente(s) na sua prática docente?

_____

_____

_____

De que forma a cultura digital modificou o seu saber docente?

_____

_____

_____

A inclusão de elementos da cultura digital impõe uma demanda de tempo maior quanto ao planejamento das aulas? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

A inclusão da cultura digital, ao seu cotidiano, se deu por questão pessoal ou profissional?

_____

_____

_____

_____

De que forma se dá a leitura e a atribuição de significado pelos seus alunos a partir do trabalho com elementos da cultura digital? Como se dá essa relação?

_____

_____

_____

Como você faz a mediação pela busca da informação junto aos seus discentes?

_____

_____

_____

O seu contato com a cultura digital foi marcada por dificuldades, na esfera pessoal e profissional? Comente.

_____

_____

_____

Quais mudanças que a cultura digital provocou em sua vida pessoal e profissional?

_____

_____

_____