



ESTUDO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO COM FOCO EM BAUMAN E NA LIQUIDEZ DOS FENÔMENOS CONTEMPORÂNEOS: EXPERIÊNCIA NO ENSINO

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Lucas Eduardo Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, fatima@utfpr.edu.br

Universidade Paulista, fatimanicodem@gmail.com

Resumo: Este trabalho vem das reflexões, discussões e considerações da pesquisa de Pós Doutorado da primeira autora e apresenta resultados da investigação sobre as práticas docentes com o uso de tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação como estratégias de ensino numa escola do campo, neste trabalho, enfocando as redes sociais. Investigou o uso didático das redes numa escola do campo, compreendendo-as enquanto campo do conhecimento inserido em um campo maior: o das tecnologias da informação e da comunicação, espaço aqui teorizado pelos estudos culturais; buscou ainda identificar, inventariar e analisar o uso didático dessas redes nos processos de ensino na escola do campo; propôs-se ainda a dialogar sobre e compreender o uso dessas redes enquanto estratégias de ensino na escola, como geradoras de um espaço de conhecimento configurado pelos estudos culturais e dimensionado pela “modernidade líquida” conceituada por Bauman, 1999; voltou-se também a focar essa “modernidade líquida” e a “vida líquida moderna”, discorrendo sobre elas em seu caráter de instrumentos inalienáveis e indispensáveis da contemporaneidade; afirmar a inexistência de obstáculos para o uso das redes sociais na escola do campo, tanto quanto na escola urbana. Conclui-se que as redes sociais como estratégias de ensino na escola do campo já desmobilizam essa escola do espaço impermeabilizado pela porteira que a isola do mundo, e a insere no mundo dessas tecnologias de forma a eliminar a mais tênue possibilidade de fronteira entre a escola do campo e o meio urbano.

Palavras-chave: Redes Sociais, Escola do Campo, Modernidade Líquida, Ação docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se da pesquisa de Estágio Pós Doutoral, intitulada “Muito além da calmaria: o ensino no campo, a modernidade líquida e as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação”, junto à Universidade Estadual de Maringá. Envolveu também o apoio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Medianeira-PR, ao promover o evento de extensão no Colégio Estadual do Campo Maralúcia, localizado no distrito de Maralúcia, Medianeira-PR. Participaram 19 professores/as que também concordaram em responder às questões da pesquisa ação.

O objeto da pesquisa se deteve no estudo das redes sociais e blogs permeados pela “modernidade líquida” (Bauman, 1999, p.14) e foi pensado, primordialmente, para investigar, observar, sentir e analisar de que formas professores/as de uma escola do campo fazem uso das



tecnologias representadas pela internet, especialmente redes sociais e blogs, como estratégias de ensino instigadoras da aprendizagem de alunos/as, de conteúdos curriculares de suas disciplinas.

Os objetivos se propõem a investigar o uso pedagógico das redes sociais e blogs, mediados pelas tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação em uma escola do campo, propondo a compreensão destas tecnologias como campo do conhecimento, cujo teor é problematizado na perspectiva dos Estudos Culturais; identificar, inventariar e analisar o uso pedagógico das citadas tecnologias nos processos de ensino nessa escola do campo; dialogar sobre e compreender o uso dessas tecnologias contemporâneas como instrumentos e/ou estratégias de ensino na escola do campo, como geradoras de um espaço de conhecimento configurado pelos estudos culturais e dimensionado pela “modernidade líquida” (conceituada por Bauman, 1999); focar essa “modernidade líquida” e a “vida líquida moderna”, discorrendo sobre elas em seu caráter de instrumentos inalienáveis e indispensáveis da contemporaneidade; explicar e apresentar essas tecnologias em sua constituição de artefatos da cultura e em seu papel de possíveis mediadoras dos processos de ensino; e, por final, destacar e relatar resultados que apontam percursos de produção de sentido para o conhecimento permeado por esses objetos da cultura, quais sejam: a internet, pela qual fluem as redes sociais e os blogs; afirmar, ainda, ao final dos presentes estudos, a inexistência de obstáculos para o uso de tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação na escola do campo, tanto quanto na escola urbana.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, pela qual implementaram-se Oficinas planejadas como ação de extensão com o mesmo título que tematiza a pesquisa. Organizamos as etapas do trabalho e os 19 professores participantes responderam um questionário composto por 10 questões com 6 alternativas que poderiam ser quantificadas entre 0 e 5. Deste questionário, utilizamos somente os resultados angariados pela primeira questão para a produção desta publicação. Esta questão compreende saber, na visão do docente pesquisado, qual a relação existente entre a educação no campo e as mídias, cujos resultados são apresentados na seção de resultados e discussões e analisados à luz da fundamentação teórica que, sobretudo, vale-se dos escritos de Bauman (1999) e (2007). Para este autor, vive-se uma versão individualizada e privatizada da modernidade, na qual o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso cai especialmente sobre os ombros dos indivíduos.

Nessa perspectiva, as redes sociais se liquefazem junto aos padrões de dependência e interação, tornando-se mais maleáveis até o ponto em que se percebe que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar a liquidez fluida dos objetos da atualidade, mais



nitidamente aqueles que fazem e desfazem a informação que, de presente, se transforma em passado com uma rapidez sem precedentes. Dá forma didática às redes sociais transportando-as para as salas de aula e, chama a atenção para os blogs como artefatos mais elaborados para as rotinas didáticas para o ensino de conteúdos curriculares que compõem as mais diversas disciplinas. São sólidos e líquidos ao mesmo tempo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 METODOLOGIA

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

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

Nicodem (2013) aponta em sua tese de doutorado o ponto de vista de Richardson (2010) sobre a pesquisa-ação, quando visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) , pois são duas dimensões que conduzem a importantes contribuições para a elaboração do traçado da pesquisa. Diante disto, as possibilidades de uso são significativas, tanto para um/a professor/a de uma instituição pequena localizada em uma região retirada de centros urbanos, quanto para a geração de estudos sofisticados, de instituições organizacionais com grandes equipes de pesquisadores, financiada por organizações fomentadoras em larga escala.

Richardson (2010) indica para uma pesquisa-ação que procura a mudança, mas uma mudança para melhorar. Sendo assim, esta metodologia de pesquisa apoia-se em alguns pontos fundamentais: Melhorar: a) a prática dos participantes; b) a sua compreensão dessa prática; e c) a situação em que se produz esta prática. Envolver: a) assegurando a participação dos integrantes do processo; b) assegurando a organização democrática da ação; e c) propiciando o compromisso dos participantes com a mudança.

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

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Selecionamos um recorte da pesquisa do Estágio Pós Doutoral para a concepção e

produção deste trabalho na escola do campo, tomando a questão que se inicia pelo seguinte enunciado: “Em sua visão docente, qual a relação existente entre a educação no campo e as redes sociais e blogs?” O Quadro 1 ilustra os resultados.

Quadro 1: Respostas dos/as Professores/as às alternativas da Questão nº 01

Alternativa	0	1	2	3	4	5
a) As mídias, blogs e redes sociais são imprescindíveis ao ensino de qualquer disciplina da atualidade	0	1	0	2	6	10
b) O conceito de “cultura” se insere no uso dessas tecnologias como uma declaração de intenções a empreender formas novas de ensinar.	0	0	2	5	9	3
c) É preciso mudança ou modificação de paradigma, pensando uma era “pós-paradigmática” para o uso das redes sociais e blogs como estratégias de ensino na escola do campo.	0	0	5	1	3	10
d) A escola do campo alarga o paradigma do ensino que envolve as tecnologias da informação como estratégias necessárias e inalienáveis ao ensino da atualidade.	0	1	2	1	6	9
e) A cultura contemporânea se sobrepõe ao paradigma tecnológico, envolvendo-o e tornando-o escamoteável e adaptável às situações de sala de aula.	0	0	0	8	4	7
f) A cultura da pós-modernidade, ou contemporaneidade é uma cultura da modernidade líquida que envolve todos os espaços didáticos e isto inclui a escola do campo.	0	0	1	3	6	9

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

LEGENDA:

0 = Nada representativo/a

2 = Regularmente representativo/a

4 = Representativo/a

1 = Levemente representativo/a

3 = Pouco representativo/a

5 = Muito representativo/a

Apresentado o quadro com a quantificação das respostas dadas à questão, passa-se à análise:

Para a alternativa “a” – “As mídias, redes sociais e blogs são imprescindíveis ao ensino de qualquer disciplina da atualidade”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 01 (5,3%) acredita que as mídias, redes sociais e blogs são levemente representativas quanto à sua imprescindibilidade para o ensino; 02 (10,5%) pensam ser pouco representativas; 06 (31,6%) julgam ser representativas; e 10 (52,6%) pensam ser muito representativas. Mesmo sendo a maior parte dos/as professores/as a acreditarem ser as mídias, redes sociais e blogs serem imprescindíveis ao ensino de qualquer disciplina, ainda assim, há que se questionar a importância que essas escolham representam. Percebe-se um “q” de resistência ao que está posto pela cultura midiática, ou seja, a presença inexorável da ausência de fronteiras para os novos artefatos didáticos no que diz respeito ao seu uso dentro dos muros da escola, mormente na sala de aula para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.



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

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

Ante a esta afirmação, entende-se essa resistência por algo que também pode ser expresso como rompimento das fronteiras naturais e artificiais pela qual as pessoas transitam com liberdade entre aceitar ou não os artefatos culturais presentes nas salas de aula como estratégias de ensino.

Para a alternativa “b” – “O conceito de “cultura” se insere no uso dessas tecnologias como uma declaração de intenções a empreender formas novas de ensinar”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 02 (10,5%) acreditam na possibilidade de inserção do conceito de cultura para se empreender novas formas de ensinar; 05 (26,3%) pensam ser pouco representativo; 09 (47,4%) julgam ser representativo; e somente 03 (15,8%) pensam ser muito representativo. Isto significa que, embora seja a maioria dos respondentes, menos da metade dos professores pensa que o conceito de cultura está presente no uso das redes sociais e blogs, nítida declaração de intenções e propósitos para tomar direção rumo a possibilidades novas de ensinar, novos caminhos para se concretizar a aprendizagem e dar um novo fôlego às práticas de sala de aula na contemporaneidade.

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

Nas palavras de Wilson (2013), se as mídias têm um papel a cumprir no apoio à democracia, os/as cidadãos/ãs precisam entender como usá-las de maneira crítica, interpretando as informações recebidas, incluindo o entendimento das metáforas, o recurso da ironia e as



maneiras como as reportagens são contextualizadas, como se estendem para as redes sociais e como são transpostas para os espaços sociais, com o intuito de se apresentarem como geradoras de conhecimento.

Para a alternativa “c” – “É preciso mudança ou modificação de paradigma, pensando uma era “pós-paradigmática” para o uso das redes sociais e blogs como estratégias de ensino na escola do campo”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 05 (26,4%) acreditam ser regularmente representativa a necessidade de mudança/modificação de paradigma no que diz respeito ao uso de redes sociais e blogs na qualidade de estratégias de ensino na escola do campo; 01 (5,4%) pensa ser pouco representativa essa necessidade; 03 (15,8%) julgam ser representativa a demanda; e 10 (52,4%) deles pensam ser muito representativa essa necessidade. Estes dados representam que, embora seja a maioria dos/as professores/as que pensem que é preciso alterar o paradigma sobre as ações didáticas na sala de aula, ainda não é expressivo o número dos/as professores/as que desejam tomar como estratégias de ensino as redes sociais e blogs em suas rotinas de sala de aula.

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

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

Sob este aspecto, notamos o entendimento de tecnologia como um instrumento de intervenção na construção social, na elaboração das relações democráticas e, para isso, assumir atitudes que se contrapõem a posturas tecnicistas e coisificadoras do saber e do ser humano. São atitudes que valorizam os aspectos relacionados à mobilidade humana.

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



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

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

Para a alternativa “d” – “A escola do campo alarga o paradigma do ensino que envolve as tecnologias da informação como estratégias necessárias e inalienáveis ao ensino da atualidade”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 01 (5,3%) acredita ser este alargamento do paradigma de ensino com as tecnologias da informação levemente representativo quanto a seu papel de estratégias necessárias e inalienáveis ao ensino contemporâneo; 02 deles (10,3%) pensa ser este fator regularmente representativo; somente 01(5,3) pensa ser pouco representativo; 06 (31,6%) o concebem como representativo e 09 (47,5%) consideram muito representativo que a escola do campo alargue o paradigma de ensino envolvendo as tecnologias como estratégias necessárias e inalienáveis ao ensino. Embora que a maioria acredite nesta possibilidade como muito representativa, é ainda um número não muito significativo de professores neste universo de 19 participantes da pesquisa, a acreditarem nesse alargamento de paradigma para a escola do campo. Na perspectiva de Bauman (1999),

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



Nesta perspectiva é preciso – especialmente ao lidar-se com redes sociais – interpretar e traçar ligações entre os textos de mídia, contextos e valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos; identificar, analisar e criticar técnicas usadas na publicidade; explorar representações, falsas representações e falta de representação em mídias, redes sociais e textos de informação, entre outras habilidades requeridas ao/à professor/a e que estão postas na atualidade como verdadeiros desafios.

Para a alternativa “e” – “A cultura contemporânea se sobrepõe ao paradigma tecnológico, envolvendo-o e tornando-o escamoteável e adaptável às situações de sala de aula”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 08 (42,1%) acredita ser pouco representativo o fato de a cultura contemporânea se sobrepor ao paradigma tecnológico, adaptando-o ao uso em sala de aula; 04 (21,1%) acreditam ser representativa esta possibilidade; e 07 (36,8%) acreditam ser muito representativa a hipótese de que a cultura contemporânea se sobreponha ao paradigma tecnológico levando-o à sala de aula. Estes dados novamente ratificam a resistência à inserção das tecnologias no ensino na escola do campo.

Os modelos de pensamento e de expressão, as referências estéticas, os valores morais que eles veiculam não são, propriamente falando, de nenhum tempo, nem de nenhum país (nem, *a fortiori*, de nenhuma classe social). Isto não quer dizer que eles se construam *ex nihilo*, que eles não tenham origem histórica, nem suporte social. Mas isto significa que enquanto conteúdos de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a uma outra cultura de tipo escolar, “escolástica” ou “acadêmica”, que se pode caracterizar como potencialmente “transcultural”. (FORQUIN, 1992, p.123-124).

Escolhemos as afirmações de Dussel (2012) para conformar e contornar as reflexões de Forquim (1993), visualizando o *locus* privilegiado de transmissão cultural, como patrimônio histórico da humanidade e, sob esta interpretação, uma transculturalidade. No entanto, se constituem igualmente em espaços privilegiados da atenção sobre as diferenças culturais e do respeito à diversidade. Tavares (2014) endossa essas palavras, considerando que poderão ser, afinal, espaços de micro-contrapoderes para a afirmação e prática de uma ética crítica da libertação, pela defesa da universalidade da vida e do “direito a ser” de qualquer ser humano (DUSSEL, 2012). Ainda para Tavares (2014), cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade.

Para conformar e contornar essas reflexões de Forquim (1992) e visualizar o *locus* privilegiado da transmissão cultural, como patrimônio histórico da humanidade e, sob esta



interpretação, uma transculturalidade recorreremos também a Dussel (2012) e Tavares (2014). No entanto, se constituem igualmente em espaços privilegiados da atenção sobre as diferenças culturais e do respeito e tolerância à diversidade. Afinal, para Dussel (2012), poderão ser espaços de micro-contrapoderes para a afirmação e prática de uma ética crítica da libertação, pela defesa da universalidade da vida e do “direito a ser” de qualquer ser humano. A cultura, para Tavares (2014), é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge denomina-se identidade.

Para a alternativa “f” – “A cultura da pós-modernidade, ou contemporaneidade é uma cultura da modernidade líquida que envolve todos os espaços didáticos e isto inclui a escola do campo”, dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, 01 (5,3%) somente acredita ser regularmente representativa esta possibilidade; 03 (15,7%) acreditam ser pouco representativa a possibilidade de que a modernidade líquida envolva todos os espaços didáticos, incluindo a escola do campo; 06 (31,5%) acreditam ser representativa a afirmação em questão e, por final 09 (47,5%) deles percebem como muito representativa a afirmação de que a cultura da pós-modernidade abarca todos os espaços didáticos, inclusive a escola do campo. Com estes resultados, mesmo considerando que 09 neste universo, significam a maior parte das opções, ainda assim, não passam da metade dos/as professores/as participantes da pesquisa a pensarem assim. Isto significa que há um temor presente em deixar a escola do campo ser tomada pelos artefatos da pós-modernidade ou contemporaneidade, a envolverem seus espaços didáticos.

Para esta análise, concorda-se com Bauman (2012) que pressupunha a existência de um fenômeno objetivo chamado “cultura” (grifo do autor) que

em função do notório “retardo do conhecimento” – talvez tenha sido descoberto com atraso, porém, uma vez descoberto, poderia ser empregado como ponto de referência objetivo em relação ao qual tornava-se possível medir e avaliar a propriedade de qualquer modelo cognitivo. (BAUMAN, 2012, p.11. grifos do autor)

Nessa interpretação, é gerada uma espécie de paradoxo, ao se verificar que a desconstrução do conceito de cultura origina-se na onda da “culturalização” das ciências sociais. “A naturalização da cultura foi parte e parcela do moderno desencantamento do mundo.” (BAUMAN, 2012, p.11)

O temor trazido à tona pelas respostas dos/as professores/as em mergulhar nesse conceito de cultura significado pela pós-modernidade, nada mais é que um reflexo interno e, de certa forma, assustador, da velocidade com que as mudanças tecnológicas chegaram à escola. Bauman (2012) percebe este fenômeno, afirmando que o ritmo acelerado da mudança revela a



temporalidade de todos os arranjos mundanos. Ora, a temporalidade é uma característica atemorizadora da existência humana. E afirma: “a liberdade de autodeterminação é uma bênção – e uma maldição”, dado que, juntas, trazem em seu bojo a ambiguidade da ação para um ou para outro lado – da negação ou da afirmação, em análise circunstancial.

3 CONCLUSÕES

As respostas de dezenove professores/as que participaram desta pesquisa encaminham para algumas conclusões visíveis e outras postuladas nas entrelinhas. Sobre a relação existente entre a educação no campo e as mídias e tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação, sugerem temores e instabilidades. E estes dois fenômenos são nítidos no conjunto de respostas as seis alternativas apresentadas na questão nesta análise.

Se no mundo contemporâneo os fatores relacionados à cultura não se dissociam das mazelas econômicas, políticas e sociais, é evidente que a transitoriedade para uma perspectiva multicultural enfrente um árduo caminho, dado que as transformações tecnológicas estão inseridas nesse universo. O *locus* da pesquisa, qual seja, a escola do campo é, para os/as professores/as que lá atuam, um *locus* ambíguo: da ousadia e do temor, paradoxalmente. Da ousadia para aqueles/as que usam as redes sociais como estratégia em sua prática docente com os conteúdos de suas disciplinas; do temor para aqueles/as que se sentem desconstruir e se deslocar ao se submeterem ao uso das redes sociais e blogs, uma vez que eles são espaços virtuais inconstantes e sujeitos ao fácil rompimento das fronteiras geográficas e não-geográficas.

A análise nos faz perceber nuances nem sempre expressas na superfície das escolhas dos/as professores/as. Nos permitem à crença de que, se há o receio presente frente ao escancaramento das fronteiras, há simultaneamente a liberdade para as escolhas: usar ou não usar essas estratégias contemporâneas no ensino em sala de aula.

As escolhas podem significar a instalação de um conceito de cultura que insere os artefatos contemporâneos – redes sociais e blogs – em contextos nos quais raramente circulavam: a escola do campo, antes permeado por artefatos campestres como estratégias de ensino – pastagens, animais de criação, postas restantes, capelas, galinheiros, cadernos, livros na singela biblioteca, bambolês, plantações, riachos, peixinhos, cheiro de mato, doces horizontes, agora se deixa permear ou aceita que celulares, tablets, notebooks e computadores que emergem por toda a parte, fazendo-se presentes como necessidade para vínculos e relações virtuais, somando-se aos cenários antes silenciosos.



As imagens virtuais, com ou sem movimento, trazem uma realidade cada vez mais aberta e alteram os aspectos de construção da historicidade, abala os conceitos de fronteiras sólidas, inquieta professores/as e alunos/as, em tempos incertos e velozes.

Bauman (1997, p.47) engrossa esse coro afirmando que poucos de nós se incomodam com descobrir “em que extensão (grande ou pequena) nossas imagens de bem e mal são partilhadas, e por quanto tempo durou ou duraria o consenso.” As tecnologias se interpõem nesse contexto de bem e mal e o fato delas diferirem de um lugar para outro e que há pouco ou nada que se possa realizar quanto a isso, não tem se mostrado mais novidade nos contextos do campo, mormente na escola.

As mídias desempenham um papel central nos panoramas contemporâneos e esse movimento se estende para o interior da escola e, especialmente, para as práticas docentes nas ações de ensino em sua relação imediata com a aprendizagem. Essas mesmas mídias que protagonizam redes sociais e blogs, esparramadas por todos os espaços sociais, se constituem em plataformas para os discursos daqueles que se constituem em provedores de informações e conhecimentos.

Se as resistências estão aí, estão também aí o universalismo e suas questões – como bem apresenta Bauman (1997) – uma demanda sem endereço, como uma reflexão sobre as práticas modernas de uma só natureza ou essência humana. Sob este aspecto é preciso considerar o professor em sua condição humana, construtor de si mesmo e da própria história, motivo bastante para observá-lo pela ótica da liberdade. A construir-se a si, o/a professor/a se faz pelas próprias ações, em um processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o/a envolvem.

Ao se aceitar esta perspectiva entendemos a necessidade – especialmente ao lidar-se com redes sociais – de: interpretar e traçar ligações entre os textos, os contextos e os valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos; identificar, analisar e criticar técnicas usadas na publicidade; explorar representações, falsas representações e falta de representação em mídias, redes sociais e textos de informação, entre outras habilidades requeridas ao/à professor/a, que são verdadeiros desafios. E, como aponta Bauman (1997, p.221), lembrar que “o sentido está sempre depois da esquina, sempre à espera e em estado de ainda não, ‘o que é’ não tem nenhuma autoridade sobre ‘o que deve ser’.”

E, por final, consideramos que as mídias estão na escola da cidade e na escola do campo, portanto, esta realidade já não é mais possível alterar. Então, o que os dados nos revelaram é que, uma vez que elas estão lá como artefatos da cultura pós-moderna, aos/às professores/as é facultada a liberdade de escolher entre usá-los ou não em suas práticas docentes.



REFERÊNCIAS

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

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

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa, Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

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

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

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

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, IVONÉLIA da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Série Tecnologias Educacionais. Curitiba: Intersaberes, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. São Paulo: Vozes, 2012.

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

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa-ação**. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 20/03/2018, 21h11m.

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

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.