

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA COSTURA DE HIPERTEXTOS INFINITOS

Felipe da Silva Ferreira¹

RESUMO

A vida na pós-modernidade de não libertação não permite sempre que se tenha memória, que se preste atenção em detalhes, que se experimente aquilo sobre o que se ouve falar. No entanto, para discutir essa época, suas inovações (?), efemeridades e implicações educacionais, é possível recorrer a imagens, sons e entendimentos trazidos pela lembrança de alguns momentos – contraditoriamente pós-modernos, mas experimentados e vivos na memória referente a uma jornada pedagógica pessoal.

Através de relatos de experiências vividas em diversos ambientes e momentos em que se estudava ou vivia algum processo educacional, esse trabalho visa à discussão acerca da inevitável associação de novas tecnologias e educação.

Acredita-se, com Bondía (2002, p. 20), que faz-se fundamental experimentar a educação a partir do par experiência/sentido.

Pensar e viver a educação hoje significa trazer para esse campo as discussões de outros espaços e lugares educativos e sociais que interfiram e contribuam, direta ou indiretamente, no fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, é relevante apontar que o tempo da educação pode ser contado de modo diferente do tempo do mundo digital, das inovações tecnológicas e que o fato de não se levar esse aspecto em consideração pode trazer mais danos, além dos esperados benefícios à prática educacional.

Palavras-chave: educação; tecnologia; cotidiano; pós-modernidade

¹ Felipe da Silva Ferreira

Mestrando em Educação (Práticas, Linguagens e Tecnologia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino – Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia / Graduado em Letras – Português-Inglês – Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA COSTURA DE HIPERTEXTOS INFINITOS

*Perder tempo em aprender coisas que não interessam
priva-nos de descobrir coisas interessantes.
Carlos Drummond de Andrade*

A vida na pós-modernidade de não libertação² não permite sempre que se tenha memória, que se preste atenção em detalhes, que se experimente aquilo sobre o que se ouve falar. No entanto, para discutir essa época, suas inovações (?), efemeridades e implicações educacionais, recorri a imagens, sons e entendimentos trazidos pela lembrança de alguns momentos – contraditoriamente pós-modernos, mas experimentados e vivos na memória – registrados em minha curta e variada jornada pedagógica de dez anos.

Ao começar a costurar esse texto, ainda separando as palavras-linha, os trechos-retalho de outros alfaiates-autores, o formato-feitio que desejava, foi possível perceber que, para descrever os processos tecnológicos associados aos processos educacionais seria relevante seguir o convite de Bondía (2002, p. 20) e “pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” A partir daí, pude visualizar a cena da montagem³ de um *panot* muito significativo em um encontro de professores de uma congregação que tem escolas no Brasil e em outros países do mundo. Diferentes grupos de participantes literalmente costuravam registros, palavras e imagens que representassem, de alguma forma, a experiência que haviam vivido até aquele momento como educadores, relacionando-a ao estudo que se fazia das intuições pedagógicas da santa fundadora da congregação mantenedora daquelas escolas.

Sem que fosse essa a intenção da atividade, o grupo de cerca de cem educadores rompia com os desmandos pós-modernos de ultravelocidade, desapropriação da estabilidade, falta de memória. Afinal, “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos, a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória...” (BONDÍA, 2002, p. 23). A criatividade, a experiência vivida e a redenção do tempo – e não ao tempo – foram as marcas daquela produção. As tecnologias a que se recorreu para essa realização foram das mais rudimentares – linha, agulha, tecido – às mais típicas do século XXI – modernas máquinas de bordar, a internet que auxiliava na consulta histórica necessária no contexto geral, as câmeras digitais que registravam cada passo. A memória, item-chave, permitia unir

² Como em FREITAS, 2009

³ Imagem 1

experiências individuais, das comunidades escolares presentes e registros históricos vindos desde o século XIX, quando todo o processo se iniciara.



Imagem 1

Alguns meses depois do referido encontro de atualização pedagógica e de princípios que norteiam o trabalho naquelas escolas, mais uma atividade educativa foi preparada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas da congregação em Nova Friburgo, RJ. O mês era outubro e os conteúdos curriculares estimados até o final do ano letivo já estavam adiantados, em processo de avaliação final. Uma vez mais, a equipe pedagógica se organizava para que os discentes pudessem experimentar, pessoal e individualmente, alguns daqueles itens sobre os quais haviam ouvido falar e lido tanto. Seria feito, assim, um passeio à cidade de Petrópolis, RJ, guiado pelas próprias professoras de História e de Geografia. O Museu Imperial, a casa de Santos Dumont, o Palácio de Cristal: havia-se *falado* sobre todos esses em algum momento anterior àquela *experiência*, situação comum à rotina escolar, que permite mostrar que “...o seu [do discurso pedagógico] conteúdo referencial tende a ser apagado por um tipo específico de metalinguagem (falar sobre as coisas e não das coisas mesmas), [e] o principal efeito por ele produzido tem sido a fixação das definições e a exclusão dos fatos”. (BARRETO, 2001, P. 184)

Ainda sobre tudo o que é falado, estudado nas salas de aulas que são do século XXI apenas cronologicamente, permanecendo, em muitos aspectos, nos mesmos moldes de séculos anteriores que não atendem mais às outras necessidades de hoje, vale ressaltar que também o discurso pedagógico está desatualizado. Pode-se dizer que “retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e útil”. (ARCE, 2003, p. 31)

Na viagem à Petrópolis, para mim, ficou a aprazível tarefa de acompanhar as professoras e os alunos durante a excursão. Orientações, organização, assinaturas dos pais. No entanto, pude experimentar uma vivência muito mais que burocrática nessa ocasião. Viajavam comigo crianças de cerca de 10 anos de idade muito diferentes de mim e de meus colegas que, quando na mesma faixa etária, também havíamos feito aquela viagem.

Aqueles antenados nativos digitais já sabiam, com bastante antecedência, muito do que os esperava em Petrópolis: a consulta ao *Google Maps* os auxiliou nesse sentido. No entanto, toda uma ansiedade e euforia – talvez típicas da idade e dos nativos digitais – ressaltavam os efeitos da pós-modernidade no processo educativo: era difícil convencer a turma a experienciar os ambientes, os sons, as imagens, o tato, todos possíveis de serem tangidos durante aquele dia.

O acesso à tecnologia como ferramenta que acelera e facilita alcançar o conhecimento pode gerar estranheza ao permitir que o aprendiz vá além do que o cronograma e conteúdo curriculares previam para algum momento específico. Em Barreto (2001, p. 185) afirma-se que “há excesso de respostas supostamente únicas e verdadeiras para arremedos de perguntas, formuladas por quem ‘já sabe’ as respostas (FREIRE, SHOR, 1996). Há muitos monólogos intercalados e ‘não-comunicação’”, o que se refere ao fato de que as informações determinadas para se apresentar em uma aula específica, por exemplo, em muito não têm relação com o que poderia ser relevante para um grupo que estivesse em questão. As possíveis perguntas, que até mesmo anunciariam outros e novos passos a serem dados nos processos de ensino e de aprendizagem, acabam suprimidas pela estranha retórica que só permite questionar aquilo para o que alguma das partes tenha respostas previstas. Para Maria Teresa Esteban (2007, p. 4)“A percepção dos múltiplos fios que tecem o cotidiano escolar, ou seja, a compreensão do complexus – o que se tece junto (Morin, 1999) – contribui para a desarticulação dos princípios e práticas que têm feito da escola uma experiência de negação e segregação ...”.

Em Petrópolis, os flashes das modernas câmeras digitais chegavam bem antes dos corpos dos alunos aos pontos turísticos e históricos visitados. Esse fato, por si só, não seria relevante para um registro se, em diversos momentos, não tivesse sido possível observar que os olhos de muitos deles somente enxergaram alguns detalhes através dos visores de LC 4 os aparelhos que portavam.

Ainda que pareça paradoxal – afinal, uma fotografia é um registro – a experiência, no sentido daquilo que faz o aprendiz tocar o seu objeto de estudo, não pode ser registrada em todos os momentos do passeio pedagógico. Para alguns, a tarefa de esperar para experimentar

tornava-se impossível: era sempre necessário seguir, ir adiante, ainda que não se tivesse vivido um momento por inteiro e que não houvesse outro previsto para aquele instante. Desse modo, eles acabavam por exemplificar as colocações de Bondía (2002, p. 21) que apontou o seguinte:

“Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência...”

Faz-se relevante, no entanto, propor uma análise do meu próprio posicionamento, como “imigrante digital” e das conclusões a que possa ter chegado do lugar social e histórico em que me encontro, como indivíduo. É necessário pontuar que aqueles alunos são, nesse contexto, os que pertencem desde seu nascimento à era, olho do furacão, a que me refiro constantemente nesse texto-costura. Na verdade, aquela geração supostamente é capaz, sim, de dedicar frações de atenção aos mais variados chamarizes ao mesmo tempo e, a partir de então, montar seus próprios textos de entendimento.

Gláucia Campos Guimarães (2001, p. 55), ao discutir as tendências dos textos contemporâneos e novas linguagens na educação aponta que, por exemplo, “...não vemos TV da mesma forma que lemos um livro ou vemos um filme no cinema. Vemos TV dispersivamente, enquanto fazemos outra(s) atividade(s) e, por isso, a maior parte das práticas de linguagem da tevê procura capturar, a todo momento, nossa atenção e nossas emoções”. Nessa linha, torna-se possível afirmar, quando da comparação entre essa circunstância e a experiência de observação dos referidos alunos em sua “experimentação” pedagógica em Petrópolis, que, para esses, o foco compartilhado é mais do que uma possibilidade, tendo se tornado uma realidade, constante de todos os momentos de aprendizado, em sua rotina intra e extraescolar. Dessa maneira, torna-se necessário afirmar que, uma vez que são outros os aprendizes, também outros devem ser os formatos dos textos e linguagens que os *ensinantes* co-produzem nos diversos ambientes educacionais que compartilham. Mizukami (2004), ao destacar as contribuições de L. S. Shulman para a formação docente aponta que

5

“a partir da interpretação crítica do conteúdo a ser ensinado e aprendido, da delimitação das ideias-chave, esse subprocesso envolve o uso de um repertório representacional que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, diferentes tipos de mídia, etc. capazes de construir pontes entre as compreensões do professor e as que se deseja que os alunos tenham.”

É possível, dessa maneira, perceber o quão árdua é a tarefa de alinhamento entre o contexto de um e de outro tipo de aprendiz que se encontram nas salas de aula: professores e alunos. Trata-se aqui de uma questão de adaptação: como compor a realidade educacional em tempos pós-modernos sem permitir que as peculiaridades desse momento histórico impeçam a necessária distinção entre acesso a informação e obtenção de conhecimento? As adaptações para o envolvimento dos alunos são essenciais – a presença do lúdico – quando dessa disputa desleal por uma pequena e ligeira parcela de sua atenção. No entanto, Barreto (2001, p. 87) alerta, nessa discussão, para o fato de que “o lúdico, em si, não é o objetivo final. Em outras palavras, é possível (e desejável) a aprendizagem que passa pela polissemia e pelo prazer. Passa, isto é, não fica ou se reduz a” e ainda anuncia que “é necessário desconfiar da atratividade e da interatividade como ‘certificado de garantia’ da presença do discurso lúdico.”

O hipertexto cibernético é um exemplo de como o indivíduo pode, hoje, ser coautor do texto a princípio informativo que deseja ler. A partir da consulta ao *Google Maps* os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que viriam a visitar a cidade de Petrópolis poderiam, sim, ter ampliado antecipadamente seu rol de informações a respeito do que iriam vivenciar. Do mesmo modo, as leituras, provas e pesquisas feitas com as professoras em sala de aula e fora dela certamente contribuíram – ou foram inteiramente e unicamente responsáveis! – para a formação dos conceitos que se previam para os alunos dessa série àquela altura do ano.

No entanto, faz-se necessário registrar que é o acesso veloz e superficial à informação amplamente disponível que muitas vezes causa ruídos na sua transformação em conhecimento. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 23) Os conceitos de relações sociais advindos da pós-modernidade buscam convencer os cidadãos de que o saldo da relação ser humano em constante formação/excesso de informação é positivo. Nesse sentido, a tecnologia – que, etimologicamente, significa a busca por outras maneiras facilitadoras de se realizar⁶ n processo – quando indevidamente utilizada pode agir como fator adicional para a manutenção da efemeridade das informações recebidas, mantendo-as em campos rasos, colaborando para que não passem pela metamorfose de se tornarem conhecimento. Essa dualidade informação/conhecimento fica clara quando Barreto (2001, p. 183) afirma que

“Comunicar e informar são movimentos que têm em comum a forte dimensão pragmática. São práticas de linguagem para fins determinados. Mas o de informar tem sentidos menos abrangentes e relacionais, tendendo à unilateralidade indissociável da assimetria: sujeitos que sabem dão

informações aos outros (que supostamente não sabem e continuarão não sabendo caso não sejam informados). A partir da intenção de informar, é possível pensar as falas intercaladas, interditadas, como barreiras à reciprocidade postas na/pela linguagem mesma. É possível, também, buscar uma aproximação crítica do discurso pedagógico e das práticas de linguagem no ensino: focalizando os meios e as mediações, as condições concretas da sua produção e, em última análise, os limites e possibilidades dos modos de ruptura com o movimento de informar (enformar?). Porque informar também significa ‘tornar existente ou real’ e o que não é formalizado permanece excluído”.

As fotos daquele passeio a Petrópolis não devem ter sido reveladas de forma impressa, mas passaram a fazer parte dos álbuns virtuais dos *sites* de relacionamento em que os alunos estão inscritos tão logo puderam chegar a suas casas. É possível afirmar que eles, assim, também montavam seu *panot* virtual, com uma técnica diferente do *patchwork*, usada pelos professores no primeiro momento narrado, sendo muito mais fácil de ser desfeita, alterada, flexionada, como registra Raquel Goulart Barreto (2001, p. 178), a respeito dos novos meio de produção de textos e registros diversos: “fazer mudanças sem ter que refazer todo o trabalho: apagar sem deixar marcas, optar pela exibição de todas as marcas, editar, copiar, arrastar, colar...”

No ritmo pós-moderno que mexe com a educação, com a relação com a tecnologia e com outros indivíduos e com tantos outros aspectos da sociedade, a possibilidade de registros que se fazem das experiências vividas é muito ampla. O *website Youtube*⁴ convida seu visitante a divulgar-se a si mesmo, tradução de seu *slogan* (*broadcast yourself*). Na mesma linha, mas com objetivos a princípio distintos o endereço *www.teachertube.com*, prioritariamente destinado a professores, disponibiliza o material “*Pay Attention*”⁵, um vídeo que desafia qualquer professor a assumir o ritmo em que, inegavelmente, encontram-se os alunos de uma geração pelo menos imediatamente posterior à dele. Frases – em inglês – obtidas de pesquisas e diversas fontes bibliográficas apresentadas como, por exemplo, “você tem prestado atenção em como seus alunos aprendem?”, “eles são espaciais, cinestésicos, visuais?”, “eles são aprendizes digitais!”, “seus alunos lembram, entendem, aplicam, analisam, avaliam e criam?”, “você está alcançando seus alunos?”, “por que não usar as tecnologias que nossos alunos amam para criar mais efetivamente?”, “pense nas maneiras que você poderia usar o telefone celular para ensinar língua, poesia, literatura, matemática...” desafiam práticas pedagógicas que não estejam em sintonia com as novas necessidades

⁴ www.youtube.com

⁵ http://www.teachertube.com/members/viewVideo.php?video_id=448

educacionais trazidas, principalmente, com a concepção das novas(?) tecnologias em todos os campos de atuação social.

Em síntese, pode-se dizer que os registros contidos no vídeo analisado acusam a sala de aula de não ser mais um espaço possível de acolher os aprendizes que por ela passam em todas as suas necessidades de âmbito educacional, a menos que seja reinventada. O processo de ensino e aprendizagem precisa ter seu foco na relevância dos fatos e assuntos nele envolvidos. O que pode haver nos diversos espaços escolares que prenda a atenção e desperte o interesse dos estudantes, fazendo-os perceber a relevância(?) dos afamados conteúdos, na mesma proporção que o fazem os diversos meios midiáticos com os quais estão acostumados a viver nos espaços extraescolares? É importante afirmar que não se trata aqui de uma suposta tendência de se transformar páginas de livros de papel em apresentações de PowerPoint, o que configuraria a manutenção de uma mesma metodologia não-atualizada de ensino, como afirma Mizukami (2004): “Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino”.

Definitivamente, não são exatamente as tecnologias em que se registram as aulas, as falas, as apresentações que fazem o ensino novo, envolvente, com ludicidade. Na verdade, a abordagem dessas exposições e o modo como são planejadas para serem dirigidas a seus interlocutores é que são fatores diferenciais entre a educação para hoje e aquela de uma outra época que persiste hoje. Barreto (2000, p.186) mostra, nesse sentido, que “suas [do trabalho escolar] referências estão escritas e é pela escrita que seu domínio acaba sendo ou não comprovado. Agora, a ruptura com esta trajetória circular parece localizada na passagem dos livros didáticos à multimídia”, o que, uma vez mais, não basta por si só. Barreto (2000, p. 186) ainda expõe o fato que “na focalização dos novos materiais, são comuns as menções ao seu caráter lúdico, não apenas por conta da atratividade que lhes é constitutiva, mas pela transformação da leitura pelo suporte que a materializa”, o que reitera as coloca⁸ s anteriores a respeito da mudança metodológica que se faz necessária.

Na verdade, o ritmo e o envolvimento de docentes e discentes nos atuais processos educacionais é que precisam ser verdadeiramente outros. Afinal, nos moldes neoliberais pós-modernos o professor não precisa se preocupar com o aprendizado efetivo de seus alunos, “apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de ‘aprender a aprender’ fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se à de um técnico capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra...” (ARCE, 2003, p. 33).

Com Barreto (2001, p. 179) é possível dar ênfase à essa ideia:

“é preciso levantar a mesma questão nos termos educacionais mais amplos. Precisa-se de ferramentas cada vez mais sofisticadas e complexas, não para operar mágicas, mas para não simplificar a matéria a ser trabalhada. Matéria que não cabe no ‘caderno 12 matérias’, como não cabe em qualquer disquete ou CD-Rom. Trabalho que envolve o portador desses objetos, o conteúdo portado e as alternativas metodológicas para lidar com eles”.

Ao se considerar que, por forças da atual organização social e mesmo individual, os indivíduos vivem em um ritmo acelerado em que, a cada passo, alguma instância se mobiliza para capturá-los como possíveis adeptos, consumidores, seguidores no *Twitter*⁶. Assim, faz-se também necessário que o ambiente educacional se articule com tal finalidade. Alessandra Arce (2003, pp. 30 e 31), ao discutir as relações ente o neoliberalismo e formação de professores aponta uma preocupação quanto à ludibriação possível de ser criada entre convencer potenciais aprendizes da importância da mudança das informações obtidas em conhecimento através da experiência e aplicação e, por outro lado, a aceleração desmedida, consumista e não-formadora, mais comum nesses tempos de pós-modernidade:

“as NEBAS (necessidade básicas da educação) [de organização neoliberal] têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de ‘aprender a aprender’, em que o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo. A funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como ‘aprender fazendo’, ‘aprender em serviço’ e ‘aprender praticando’ tornam-se essenciais. Portanto, as relações entre aprendizagem e conhecimento que envolvem abstrações complexas estão fora das NEBAS”.

Um encontro de professores, um passeio pedagógico com alunos, novas necessidades para um aprendizado efetivo, acesso a tecnologias de ponta, o cotidiano escolar. A in⁹ n possível de ser apreendida a partir das colocações anteriores e da experiência narrada parece ser de um gráfico inversamente proporcional e, em alguns momentos, estático. As linhas não paralelas desse possível diagrama mostrariam as necessidades e o crescente acesso às tecnologias – também, mas não somente, para a educação – em plena e acelerada ascensão. O traço do cotidiano escolar, por sua vez, também seguiria veloz, uma vez que as ações diárias de estudo, de ensino, de trabalho parecem não cessar. No entanto, as direções para as quais as linhas seguem seriam ainda divergentes.

Cabe ainda outra reflexão acerca da inserção de novas tecnologias de maneira intrínseca à educação. Faz-se necessário retomar a ideia de que o uso inapropriado desses

⁶ www.twitter.com

meios não apenas não permite os avanços desejados como propicia circunstâncias de exclusão. Serão, já, todos os contextos apropriados para o trabalho com computadores? Estarão, agora, todos os discentes eticamente formados para o trabalho em rede? O trabalho efetivo de leitura e compreensão de textos e de mundo pode, absolutamente, ser ampliado ao nível de leitura de hipertextos?

Quando da discussão acerca do fracasso escolar, Maria Teresa Esteban (2008, p. 12) oferece apontamentos que servem, aqui, como exemplos de duas circunstâncias possíveis relacionadas ao universo tecnológico: a possível e provável exclusão de escolas públicas por falta de recursos efetivos e suporte constante de diversas naturezas e, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma nova via, uma saída possível rumo à melhora da educação pública.

“A escola pública, especialmente a que atende as crianças das classes populares, vem enfrentando múltiplos problemas. A sua solução não é simples, mas também não é impossível encontrar caminhos para a reversão do fracasso escolar, que aqui não é entendido como resultado do baixo desempenho dos estudantes nos exames estandardizados, mas como a impossibilidade da instituição desenvolver práticas efetivamente democráticas que criem condições para que todos tenham acesso aos conhecimentos.”

O movimento tecnológico em ambientes educacionais é incessante. Os celulares, iPods, computadores se fazem presentes, mas nem sempre são verdadeiramente incorporados e aproveitados para a construção do conhecimento. Fazer uso adequado de tecnologia para a melhoria da educação é, uma vez mais, mais do que registrar falas, buscar prender a atenção, “variar” a rotina. A tecnologia – estudo de como se fazer de maneira diferente, mais facilmente – dever estar integrada ao processo como um todo, propiciando mais intensa e eficaz experiência, colaborando com uma formação mais completa e integral do indivíduo. “Para compreender os movimentos dos sujeitos na apropriação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o foco não pode ser dirigido apenas para a produção nos meios de comunicação ou para a recepção.” (GUIMARÃES, 2001, p. 52)

A discussão que teve início com as primeiras palavras-linha desse trabalho não tem um fim previsto. Os limites do papel, da tela do computador, daquilo que é possível ser lido e considerado um só texto são estreitos demais para o que se poderia compor como um hipertexto infinito. As ações efetivas de associação de novas tecnologias e educação, essas sim, são palpáveis e se fazem urgentes. Também será infinito o *panot* que se venha a compor a partir das experiências bem sucedidas e que se permitirão registrar e, com elas, aprender a realizar ainda outras. Essa infinitude, certamente, não causa espanto porque infinito também é o desejo dos educadores pós-modernos-porém-libertadores que almejam poder alinhar os

sinais dos tempos com as necessidades reais (e virtuais!) dos aprendizes com quem compartilham a educação.

REFERÊNCIAS:

ARCE, A. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Temas de pesquisa em educação*. Santa Catarina: Autores Associados, 2003. Pp. 25 a 38

BARRETO, R. G. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In: BARRETO, R.G. (org.), PRETTO, N. L. *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2001. Pp. 178 a 192

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, pp. 20 a 28, 2002

ESTEBAN, M. T. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras> Acesso em: 09 de agosto de 2010

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: FETZNER, A. R. (Org.) *Ciclos em revista, v 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008. Pp. 46 a 65

GUIMARÃES, G. C. Textos contemporâneos na educação: a produção dos sentidos na articulação de linguagens. In: OLIVEIRA, I.B; ALVES, N; BARRETO, R. G. (orgs.) *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A editor 11 5. Pp. 51 a 62

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do centro de educação*. Vol 29, n. 2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>> Acesso em 09 de agosto de 2010