

ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS
E NÃO INDÍGENAS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES
INTERCULTURAIS
EM CONTEXTO PRESENCIAL E EM REDES SOCIAIS**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande/MS

Fevereiro de 2015

ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS
E NÃO INDÍGENAS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES
INTERCULTURAIS
EM CONTEXTO PRESENCIAL E EM REDES SOCIAIS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Doutora Maria Cristina Lima Paniago

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
Março de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S237f Santos, Rosimeire Martins Régis dos
Formação continuada de professores indígenas e não indígenas:
implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em
redes sociais / Rosimeire Martins Régis dos Santos; orientação Maria
Cristina Lima Paniago.-- 2015.
233 f.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2015.

1 Professores - Formação 2. Tecnologia da informação
3. Interculturalidade 4. Comunicação – Inovações tecnológicas 5. Rede
de relações sociais I. Paniago, Maria Cristina Lima. II. Título

CDD – 371.3078

*“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS
E NÃO INDÍGENAS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES
INTERCULTURAIS EM CONTEXTO PRESENCIAL E EM
REDES SOCIAIS”*

ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB

Prof. Dr. Ruberval Maciel – UEMS

Profª. Drª. Roseanne Rocha Tavares – UFAL

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento – UCDB

Profª. Drª. Arlinda Cantero Dorsa - UCDB/DL

Maria Cristina L. Paniago

Ruberval Maciel

Roseanne Rocha Tavares

Adir Casaro Nascimento

Arlinda Cantero Dorsa

Campo Grande/MS, 27 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Moacir Eugênio Régis** e **Creuza Martins Régis**, que dignamente me apresentaram a importância da família e o caminho da humildade, honestidade e persistência.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer a presença marcante do outro em nossa vida, por isso é um momento que envolve a memória dos sorrisos, do apoio, das conversas, dos desabafos e das pessoas que estiveram conosco nesta caminhada, que por hora, está chegando ao fim, dando lugar a um novo recomeço. Assim agradeço:

Antes de tudo a Deus, pela companhia constante ao longo da caminhada e por me conceder as oportunidades que a vida sempre me apresentou, iluminando meu caminho com a sua bênção.

A meus pais Moacir e Creuza, pelo amor, carinho, presença constante na minha vida me ensinando a amar, olhar, aprender, lutar, questionar e ensinar.

Ao meu esposo, Miguel Ângelo, que soube compreender as minhas faltas em diversos momentos, pelo companheirismo, paciência e incentivo nesta jornada, principalmente pelo amor e admiração que convivemos.

Aos meus irmãos (Carmem, Margareth e Paulo Sérgio) e sobrinhas, pela oportunidade de conviver e compartilhar um ambiente de união e amor.

À minha família, por compreender minha ausência e concentração para a produção deste trabalho.

A minha orientadora, professora Doutora Maria Cristina Paniago, que me proporcionou o imenso prazer por ser minha orientadora, pela oportunidade de conviver com o objeto de pesquisa, despertando ainda mais a minha sensibilidade sobre a educação e a vida, pela paciência, sabedoria, amizade, confiança, conhecimento, experiência e zelo na orientação da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB, pelas discussões em sala de aula que me proporcionaram emergir na pesquisa e, também, pelas valiosas contribuições no projeto de tese.

A todos os professores (as) da Escola Municipal Indígena “General Rondon” Aldeia Bananal, que sempre me acolheram e que muito ampliaram essa formação nos encontros que ficaram marcados, professores que lutam e sonham por uma educação escolar indígena garantindo a formação de seus filhos, a luta pela terra, assim como melhores condições de vida e respeito à diferença de ser Terena.

Aos Integrantes do grupo de Pesquisa – GETED, pelas valiosas contribuições de leituras.

Aos colaboradores administrativos da UCDB, que sempre me atenderam com

respeito e carinho.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), pela parceria em pesquisa com a UCDB, em especial ao professor Dr. Marco Naka, à Professora Dra Marcelina Teruko Fujii Maschio e à Professora Dra Liliam Cristina Caldeira pelo aprendizado.

Ao CNPq pelo apoio financeiro de bolsa recebida em projeto de pesquisa.

Ao programa ELAP (Emerging Leaders in the Americas Programme) do governo canadense por me proporcionar bolsa para realizar o estágio doutorado sanduíche na Universidade de Manitoba no Canadá.

À professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago e ao Prof. Wilder Robles, pela oportunidade do intercâmbio na Universidade de Manitoba, Canadá. Foi uma grande experiência conviver e aprender com outras culturas.

À Ana Maria Ribas durante a permanência de estudos no Canadá, amadurecemos juntas nos estudos, companheirismo, dificuldades e saudades dos nossos familiares.

Aos colegas de doutorado turma 2011, pela amizade, pelas trocas valiosas e pelos momentos que passamos juntos.

À equipe do NEPPI, em especial ao professor Dr. Antonio Brand (in memoriam), à professora Marta Regina Brostolin e à professora Eva Ferreira, pela oportunidade de conviver e aprender com os alunos indígenas no Programa Rede de Saberes.

Ao professor Neimar Machado que tive a oportunidade de dialogar, de aprender durante o início dessa pesquisa.

À professora Adir Casaro Nascimento e ao professor Heitor Queiróz de Medeiros pelo conhecimento e experiência, vindo a contribuir muito com este trabalho durante a disciplina Formação de Professores para uma Realidade Intercultural.

A cada um dos meus amigos e amigas pelo apoio e torcida.

Aos membros da banca pela colaboração com suas análises e sugestões muito pertinentes que ampliaram para melhorar a qualidade do texto.

Aos pesquisadores formadores (Ana, Arlinda, Cristina, Neli, e EU) e alunos do PIBIC (Alessandro, João, Fernanda e Gustavo) e integrantes do GETED, que estiveram envolvidos nessa pesquisa, pelos momentos de trocas e interação. Pelas informações que possibilitaram à realização deste trabalho e pelo acolhimento caloroso

durante as viagens para a Aldeia, nas oficinas, formações, anotações de campo e observações praticadas.

À Profa Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro, pelo companherismo em dedicar o seu tempo para deixar ainda melhor a parte textual da tese.

À Katia Alexandra de Godoi pelos momentos juntas acompanhando e contribuindo nas orientações para os ajustes finais da tese.

Aos meus alunos que contribuíram com ideias, emoções e pensamentos para grandes aprendizagens.

E, por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

SANTOS. Rosimeire M. R. *Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas: Implicações e Possibilidades Interculturais em Contexto Presencial e em Redes Sociais*. Campo Grande, 2015. XXX p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese integra-se à Linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente" do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância, (GETED/UCDB). Tem como objetivo geral de pesquisa analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais. Na sequência, apresenta os objetivos específicos que são: a) Descrever o perfil dos professores em relação à sua formação inicial e continuada; b) Analisar as concepções dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das TIC e redes sociais na Educação; c) Compreender as relações dialógicas estabelecidas na formação continuada; d) Analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente dos professores indígenas participantes da formação; e) Compreender as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada no espaço virtual. Para isso, discute a temática das relações interculturais, relacionando-a com a questão da formação continuada e prática docente mediada pelas TIC e redes sociais, especificamente de um grupo de professores indígenas da etnia Terena. Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual. Como procedimento metodológico utilizou-se uma combinação de geração de registros: a) Observação participante em reuniões e encontros presenciais e virtuais; b) Questionários online e impresso individual com questões abertas e fechadas; c) Captura dos diálogos, links, imagens, fotografias e textos entre os sujeitos participantes da formação continuada nas redes sociais *Ning* e *Facebook*. Os resultados da pesquisa apontam que a Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas em Contexto Presencial e em Redes Sociais abre espaços para reflexões, sendo possível construir novos conhecimentos de maneira colaborativa e valorizando as diferenças étnicas e culturais na busca do diálogo e do respeito. O uso das TIC e redes sociais como espaço de encontro pode somar-se à formação continuada de professores, no sentido de ampliar as relações entre grupos e oportunizar aprendizagens. Defendemos uma formação continuada intercultural alicerçada nas necessidades dos docentes, respeitando saberes, maneiras de viver e pensar. O reconhecimento da importância da escuta e do diálogo no sentido de compreender seu(s) significado(s) e sentido(s) em uma determinada cultura é condição importante para avançar na busca de práticas educativas interculturais na formação continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Interculturalidade. Professores Indígenas e não indígenas.

SANTOS. Rosimeire Martins Régis. **Continuing Indigenous and Non-Indigenous Teacher Education: Intercultural Implications and Possibilities in Classrooms and in Social Networks.** Campo Grande, 2015. XXX p. Thesis (Doctored) University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis is part of the Research Cluster “Pedagogical Practices and their relations with the Teacher’s Training” at the Education Graduate Program – Master and PhD – Dom Bosco Catholic University and of the Group of Studies and Research in Educational Technology and Distance Education (GETED/UCDB). It has the general objective of analyzing the continuing education of Indigenous and Non-Indigenous Teachers in classrooms and in social networks, showing its implications and intercultural possibilities. Next, the specific objectives are: a) to describe the Indigenous teachers’ profiles in relation to their initial and continuing education; b) to analyze the conceptions of the Indigenous teachers about continuing education and about the insertion of ICT and social networks in education; c) to understand the dialogic relations established in continuing education; d) to analyze the implications and possibilities found in the use of ICT and social networks in education; e) to understand the teachers’ identities produced in continuing education in virtual space. We also discussed the intercultural relationships, connecting to the continuing education and teachers’ practices mediated by ICT and social networks, specifically about a group of Indigenous teachers from the Terena ethnicity. We chose the virtual ethnography qualitative research approach. As methodology we used a combination of records generation: participant observation in face-to-face and virtual meetings; individual online and printed questionnaires with open and closed questions; capture of dialogues, links, images, pictures and texts from the participants in continuing education available in Facebook and Ning Social Networks. Some research results showed that virtual continuing education of Indigenous and Non-Indigenous teachers opened spaces for reflection, being possible to develop new knowledge collaboratively, recognizing the ethnic and cultural differences in the pursuit of dialogue and respect. The use of ICT and social networks as space of meeting can sum up the teachers continuing education, widening their relations learning. We defend the intercultural continuing education based on teachers’ necessities, respecting their knowledge, ways of living and thinking. The recognition of the importance about listening and maintaining dialogues in the sense of understanding meanings and senses in a determined culture is an important condition to go forward searching intercultural educational practices in teachers’ continuing education.

KEY WORDS: Continuing teacher training. Information and Communication Technologies. Social Networks. Interculturalism. Indigenous and non-indigenous teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página do grupo de Formação Continuada no facebook.....	121
Figura 2 - Charge do Dia do Índio	134
Figura 3 - Convite para conversas no chat do facebook	136
Figura 4 - Convite bate-papo no facebook.....	139
Figura 5 - O livro aberto	143
Figura 6 - Dinâmica de imagens	144
Figura 7 - Recordando momentos presenciais	145
Figura 8 - Dinâmica do arraial intercultural	146
Figura 9 - Relato de vídeo.....	146
Figura 10 - Dinâmica do diálogo	147
Figura 11 - Dinâmica do baú de ideias	148
Figura 12 - Dinâmica da caixa eletrônica	149
Figura 13 - Local de encontro.....	149
Figura 14 - Dinâmica do bambu	150
Figura 15 - Dinâmica da mala.....	150
Figura 16 - Prática pedagógica com o notebook.....	151

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Rua principal de acesso à Escola da Aldeia Bananal.....	37
Fotografia 2 - Escola Municipal Indígena General Rondon (visão de frente).....	37
Fotografia 3 - Escola Municipal Indígena General Rondon (visão de fundos)	38
Fotografia 4 - Sala de informática da Escola Municipal Indígena General Rondon	38
Fotografia 5 - Sala de aula da Escola Municipal Indígena General Rondon	39
Fotografia 6 - Roda de conversa com professores na Escola Indígena da Aldeia Bananal	118
Fotografia 7 - Professores no laboratório de informática da Escola Indígena da Aldeia Bananal	119
Fotografia 8 - Professora indígena Terena durante o acesso a rede Ning.....	119
Fotografia 9 - Oficina na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	120
Fotografia 10 - Visita dos professores à biblioteca Pe. Félix Zavattaro (UCDB)	121
Fotografia 11 - Momento da discussão do livro “Mas será que nasceria a macieira?”	123
Fotografia 12 - Professor indígena relatando o desenho desenvolvido durante oficina	124
Fotografia 13 - Filmagem/vídeo e gravação durante oficina na Escola Indígena.....	124
Fotografia 14 - Professores na sala de tecnologia da escola indígena	131
Fotografia 15 - Discussão da charge do Dia do Índio.....	135
Fotografia 16 - Livros distribuídos aos professores indígenas	137
Fotografia 17 - Foto da entrega dos notebooks aos professores indígenas.....	137
Fotografia 18 - Imagem impressa em papel com idosa utilizando o Joystick	139
Fotografia 19 - Professores assistindo ao vídeo.....	141
Fotografia 20 - Professores indígenas relatando a formação continuada	142

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	125
Desenho 2 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	125
Desenho 3 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	126
Desenho 4 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	126
Desenho 5 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	127
Desenho 6 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	127
Desenho 7 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	128
Desenho 8 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	128
Desenho 9 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	129
Desenho 10 - Atividade desenvolvida durante a formação continuada.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Espaços de pesquisa, procedimento metodológico, instrumentos e objetivos....106

Quadro 2 - Perfil dos professores indígenas, pesquisadores formadores e alunos do PIBIC em relação a sua formação inicial e continuada, tempo docência e experiência com as TIC.....113

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Aldeias Terena no Mato Grosso do Sul.....	77
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	222
Apêndice B - Preparação dos Pesquisadores Formadores e alunos dos PIBIC para entrar no Campo de Pesquisa	227
Apêndice C - Questionários <i>online</i> com questões abertas e fechadas	229
Apêndice D - Questionário impresso com questões abertas e fechadas	235

LISTA DE SIGLAS

AIE Agência Internacional da Energia

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APIB Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

AVA Ambiente virtual de aprendizagem

ATL Acampamento terra livre

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETIC Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

CETIC Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

CF Constituição Federal

DSC Discurso do Sujeito Coletivo

EAD Educação a Distância

EJA Educação de Jovens e Adultos

FUNASA Fundação Nacional de Saúde

FUNAI Fundação Nacional do Índio

GETED Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância

GT Grupo de Trabalho

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES Instituição de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEC Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LUME Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MEC Ministério da Educação

NIC.br O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR

NEPPI Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

OIT Organização Internacional do Trabalho

ONU Organização das Nações Unidas

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PROINFO Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PT Professor Terena

REA Recursos Educacionais Abertos

SciELO Scientific Electronic Library

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDs Tecnologias Digitais

TIC Tecnologias de informação e Comunicação

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – O ESTADO DO CONHECIMENTO E O CONTEXTO DA PESQUISA	25
1.1 O estado do conhecimento	25
1.2 O Local da pesquisa	33
1.3 Marcas do Lugar e da Escola	34
1.4 Os Povos Indígenas Terena no Estado de Mato Grosso do Sul	41
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DESAFIO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO COM PROFESSORES INDÍGENAS TERENA ...44	
2.1 Formação Continuada de Professores	44
2.2 Formação Continuada mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação em redes sociais	52
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE	67
3.1 A Perspectiva Intercultural na Educação	67
3.2 Olhares sobre os Povos Indígenas: Conceitos, Saberes e Tradições	72
3.3 Cultura, Subjetividade, Alteridade e Identidade em Tempos de Globalização	78
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	88
4.1 A Etnografia Virtual como um Método de Pesquisa	88
4.2 A Geração de Registros na Etnografia Virtual	107
4.3 Caracterização dos Professores Participantes da Formação Continuada	109
CAPÍTULO V – PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS	116
5.1 A Proposta da Formação Continuada	116
5.2 Atividades Realizadas Durante a Formação Continuada Presencial e em Redes Sociais com Professores Indígenas Terena	117
CAPÍTULO VI – OLHARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS TERENA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	154
6.1 Olhares dos professores sobre a sua formação inicial, continuada e os seus saberes	154
6.2 Olhares dos professores sobre as relações dialógicas estabelecidas na formação presencial e virtual: Interação, identidades produzidas e diálogo intercultural	168

6.3 Olhares dos professores sobre a inserção das Tecnologias de informação e comunicação e Redes Sociais na Educação e na prática pedagógica	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	221

INTRODUÇÃO

Esta tese é o resultado de um encontro feliz. Um desses encontros que a vida nos brinda e que ao nos percebermos diante dele devemos ter a prudência de saboreá-lo, curti-lo e retirar muitos frutos. Assim foi o nosso encontro com os autores e autoras que aqui registram os seus pensamentos. Rosimeire Régis

SITUANDO O TEMA, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Iniciando a introdução, escrevo sobre mim, sobre o meu contexto, esboço um diálogo apresentando a tese para que o leitor me acompanhe, descrevo o meu objeto de pesquisa, apresento as questões que me inquietaram, os objetivos propostos e a tese que construí neste caminho que iniciou em 2011.

A presente tese integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Dá continuidade às indagações da minha pesquisa de Mestrado em Educação relacionada à formação de professores, tanto inicial como continuada, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. O meu interesse também se relaciona às práticas e às vivências nos espaços onde exerço as atividades profissionais, atuando como professora das disciplinas as quais discutem em seus conteúdos as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e redes sociais.

Além disso, integra-se à minha participação no Grupo de Pesquisas intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância

(GETED)¹”, que me propiciou socialização de pesquisas, evidenciando a carência na formação dos professores para o uso das TIC no âmbito educacional e para o exercício na EAD (OLIVEIRA, 1999; SAMPAIO, LEITE, 1999; LOPES, 2005; PERINA, 2003).

É impossível dissociar o percurso de construção desta pesquisa da minha trajetória profissional no período de 2006 a 2011, ministrando cursos de informática básica e avançada com conteúdos de acesso ao computador e seus programas, assim como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Redes Sociais na Educação para alunos indígenas do Programa Rede de Saberes. Esse Programa é uma parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Aquidauana (UFMS) que, com recursos da Fundação Ford, apoia a permanência de acadêmicos indígenas na graduação. O Programa existe desde 2005, oferece diversos cursos de extensão e monitorias e possui laboratório de informática disponível para o uso dos acadêmicos.

Alguns cursos de extensão por mim ministrados oportunizaram a minha aproximação e diálogo com alunos de diversas etnias², tais como Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena e Kadiwéu. Também, ministrei aulas a alunos de variados cursos de graduação, como Administração, Agronomia, Biologia, Ciências Contábeis, Design, Comunicação Social, Educação Física, Direito, Enfermagem, Geografia, História, Pedagogia e Serviço Social, com assuntos que tratavam da utilização das TIC na educação. Assim, tive a oportunidade de partilhar minhas experiências e também aprender com eles. Entendo que tais momentos favoreceram uma aprendizagem de colaboração entre professora e alunos.

Outro fato relevante que contribuiu para a escolha do objeto e local de

¹ GETED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância, criado em 2006 e coordenado pela Prof^a Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes. O Grupo reúne atualmente pesquisadores (Graduandos, Graduandos em Iniciação Científica, Graduados, Especialistas, Mestres e Doutores) da UCDB, UEMS, UFMS, CEMRI (Universidade Aberta – Porto – Portugal) e outras instituições. Nosso objetivo maior é pesquisar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito educacional presencial e a distância e como objetivos específicos descrever, avaliar e interpretar: as especificidades das ferramentas de comunicação e informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito educacional; a utilização das ferramentas de comunicação e informação nos cursos presenciais e a distância; os diferentes níveis de linguagem utilizados nas interações online ou mediadas pelas TIC. (<http://www.grupogeted.ning.com>. Acesso em 10/06/2014).

² A etnia, segundo Hall (2000, p. 63), “[...] é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais — língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” — que são partilhadas por um povo”, e que os diferenciam de outros grupos sociais.

pesquisa foi a manifestação de uma professora indígena, que cursava o Mestrado em Educação na época em que o projeto de doutorado estava sendo reestruturado. Essa professora, que também no período de 2011 acompanhava a gestão da escola indígena como Diretora, procurou a coordenadora do grupo de estudos GETED/UCDB e fez um desabafo em que afirmava o abandono que sentia como professora da etnia Terena em relação à formação continuada voltada às discussões sobre as tecnologias no contexto educacional. Segundo a professora, nada havia sido oferecido àquela etnia em termos de formação de professores que contemplasse estudos e pesquisas sobre a inserção das interfaces de comunicação e informação digitais, redes sociais e ambientes virtuais no processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, a formação foi pensada, planejada e desenvolvida no sentido de um reposicionamento diante das complicadas conexões com a sociedade e de incorporar um olhar de mundo visto pelos despossuídos e oprimidos (APPLE, 1995).

Em função da solicitação da professora indígena, a coordenadora do grupo GETED/UCDB conversou com os seus integrantes relatando a necessidade de formação ao grupo de professores Terena da escola indígena e perguntou quem gostaria de conhecer o local, os professores, ouvir tais professores. Escolhi participar dessa formação, assumindo o papel de pesquisadora formadora, nos espaços presenciais e nas redes sociais, isso me motivou buscar aprofundamento nos estudos referentes à formação continuada de professores mediada pelas TIC e redes sociais, mais especificamente na perspectiva intercultural.

A partir desse primeiro momento, pensamos em uma proposta de oferecimento de uma formação continuada aos professores indígenas e não indígenas, voltada às discussões sobre as tecnologias no contexto educacional. A partir daí, o GETED começou a desenvolver um projeto de pesquisa e os professores indígenas participaram do projeto por estarem atuando em um contexto indígena: Aldeia e escola.

O projeto teve foco na formação continuada sobre as tecnologias no contexto educacional, especificamente, debruçando-se em três aspectos: a interconectividade, a linguagem e a colaboração. Devido ao meu envolvimento com a pesquisa, decidi também centrar-me naquele contexto, com olhares para a formação continuada intercultural.

Foi este percurso e a vontade de compreender e de aprofundar certas questões educativas e modos de ser docente que me levaram a trabalhar no projeto de doutorado a temática das relações interculturais, relacionando-a com a questão da formação

continuada e prática docente mediada pelas TIC e redes sociais, especificamente de um grupo de professores que pertencem à comunidade indígena da Escola Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, município de Aquidauana/MS.

Há a originalidade específica da pesquisa pelo oferecimento de uma formação continuada a professores indígenas e não indígenas, na modalidade presencial e em rede social, abrindo espaço para reconstrução e ressignificação de concepções sobre teorias e práticas docentes relacionadas às tecnologias de informação e comunicação e redes sociais inseridas no contexto educacional.

Diante disso, o tema central da tese é a formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais, com os seguintes objetivos:

Analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais. Na sequência, apresentamos os objetivos específicos que são:

- a) Descrever o perfil dos professores em relação à sua formação inicial e continuada.
- b) Analisar as concepções dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das TIC e redes sociais na Educação.
- c) Compreender as relações dialógicas estabelecidas na formação continuada.
- d) Analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente dos professores indígenas participantes da formação.
- e) Compreender as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada no espaço virtual.

Sob a perspectiva dos objetivos da pesquisa, buscamos responder às seguintes questões:

- ✓ Quem são os professores participantes das redes sociais e qual o perfil dos professores em relação a sua formação inicial e continuada?
- ✓ Qual a concepção dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das Tecnologias de Informações e Comunicação e Redes Sociais na Educação Escolar?
- ✓ Como ocorrem a interação e o diálogo intercultural dos professores em uso das TIC e Redes Sociais e o que essas interações podem trazer para a aprendizagem?

- ✓ Quais as implicações e possibilidades de uso das TIC e Redes Sociais na formação e prática docente dos professores decorrentes ou não da formação oferecida?
- ✓ Quais as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada?

Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual. Como procedimento metodológico utilizou-se uma combinação de geração de registros, como: a) Observação participante em reuniões e encontros presenciais e virtuais; b) Questionários online e impresso com questões abertas e fechadas; c) Captura dos diálogos, links, imagens e textos entre os sujeitos participantes da formação continuada nas redes sociais *Ning* e *Facebook*.

Os debates em sala de aula, as conversas com a orientadora e a participação no grupo de pesquisa, além das leituras, dos eventos acadêmicos e das aulas propriamente ditas, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Buscamos em nossas reflexões uma base teórica que, segundo Arroyo (1996, p. 7):

reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura.

No capítulo I, apresentamos o estado do conhecimento, aproximamos e adaptamos ao movimento reflexivo metodológico da pesquisa, buscamos apresentar o local da pesquisa e os povos indígenas Terenas no estado de Mato Grosso do Sul.

No capítulo II, escrevemos sobre a formação continuada de professores, a formação continuada em rede e a formação continuada mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e intercultural. Apresentamos autores da teoria crítica que debatem o assunto, buscando aproximação conceitual sobre a formação de professores em tempos e espaços diferenciados, caracterizando o redimensionamento que as TIC proporcionam nos tempos e espaços contemporâneos de ensinar e aprender. Procuramos refletir sobre novas oportunidades para a formação continuada de professores, a construção coletiva de conhecimentos por meio das redes sociais e sobre novas formas de fazer, pensar e aprender pelas e com as TIC e redes sociais, promovendo diálogo entre culturas.

No capítulo III, formação continuada de professores com a reflexão sobre a interculturalidade, apresentamos ao leitor os aspectos que serão descritos e debatidos no

decorrer da análise dos dados. Buscamos demonstrar a importância da incorporação dos saberes tradicionais e práticas culturais dos professores com suporte em pesquisadores que discutem a perspectiva intercultural como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um sentido entre elas na sua diversidade.

No capítulo IV, abordamos a metodologia utilizada nessa pesquisa possibilitando a geração de registros, análise e discussão das informações produzidas.

No capítulo V, destacamos atividades realizadas durante a formação continuada presencial e virtual, em direção a uma melhor compreensão da composição de suas dinâmicas.

No capítulo VI, análise, procuramos apresentar os diversos caminhos trilhados para desvelar esse tema, que se mostra, ao longo desse estudo, um desafio, a começar pelo encontro entre grupos distintos com suas dificuldades, estranhamentos e incompreensões, que trocam experiências e se enriquecem mutuamente na luta de uma educação que acompanha o mundo contemporâneo. De modo criativo, construindo e desconstruindo concepções e teorias, conseguimos avançar nas dificuldades que assomam quando se desenvolve uma pesquisa com bases nos conceitos de formação continuada de professores, tecnologias de informação e comunicação, redes sociais e interculturalidade.

Por fim, lançamos o olhar para as considerações retomando a teoria articulada com a geração de registros.

Apresentamos, a seguir, o estado do conhecimento e o campo empírico da pesquisa.

CAPÍTULO I -O ESTADO DO CONHECIMENTO E O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em quatro subitens. O primeiro intitulado “O estado do conhecimento o qual se refere à constituição da estrutura teórica e metodológica, em que se sustenta a pesquisa; o segundo apresenta “o local da pesquisa”; o terceiro caracteriza as “marcas do lugar e da escola” e o quarto “os povos indígenas Terenas no estado de Mato Grosso do Sul.

1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de identificar o estado do conhecimento sobre os estudos desenvolvidos a respeito da Formação Continuada de Professores Presencial e em Redes Sociais: Implicações e Possibilidades Interculturais, objeto de pesquisa proposto, foi realizada uma busca nos sites do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, nos Grupos de Trabalho de Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16), no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo-USP, no Portal Domínio Público - Biblioteca Digital desenvolvida em software livre, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na SciELO biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, no Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo Rodríguez:

O ponto de partida do trabalho inicia com a coleta e levantamento do que já foi escrito, todos nós partimos de algum conhecimento, e este levantamento é concretizado mediante as produções realizadas sobre o assunto, utilizando as diversas contribuições dos autores que já pesquisaram a respeito. (RODRÍGUEZ, 2004, p. 17).

A grande parte das publicações consultadas, em algum momento de sua teorização, menciona a formação continuada de professores para a apropriação de fluência tecnológica digital. Geralmente, são cursos oferecidos na educação a distância pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) moodle, com ênfase nas ferramentas e no processo de mediação no AVA. Há ausência de pesquisas quanto à formação continuada de professores em contexto intercultural mediada pelas TIC e redes sociais. Portanto, ao explorar este campo, assumimos um desafio que poderá se constituir relevante nesta lacuna que ainda existe, possibilitando novas problematizações e reflexões na área.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas vinte e duas teses e dissertações contendo a palavra chave redes sociais, e poucas delas no contexto da área da educação. Da mesma forma, a busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP resultou três dissertações e duas teses, entretanto, novamente poucas na área da educação. De todos os trabalhos encontrados, elenquei os seguintes estudos sobre redes ou redes sociais, que apresentam estudos que contribuiram para o desenvolvimento dessa tese, os quais foram organizados nos contextos internacional e nacional.

No contexto internacional, evidencia-se o *CCNR - Center for Complex Network Research*³ - *Department of Physics* - University of Notre Dame, nos Estados Unidos, onde o pesquisador e físico Albert-László Barabási desenvolve suas pesquisas sobre redes e redes sociais. Ele investiga relacionamentos de várias formas, a partir de redes complexas, desde células e epidemias até a *web*, com a teoria dos “Six degree” ou “Seis graus”. O autor desenvolve a ideia de similaridade entre tipos de redes, como por exemplo, em corporações, que são as redes formadas por instituições; redes sociais, investigando os laços entre pessoas; organismos vivos, que são as redes que compõem o ser humano, como por exemplo, as redes metabólicas.

³ Centro de Pesquisas em Redes Complexas. <<http://www.nd.edu/~networks/>>

Nas pesquisas desenvolvidas por Barabási (2003), relacionadas a redes complexas, o foco está no estudo da física da *web*⁴, bem como o desenho formado pela rede mundial de computadores e as interações que ali ocorrem. Para isso, o grupo construiu formas da *web* num computador e depois identificou as menores distâncias entre dois nós, estes definidos como o número de cliques exigidos para ir de uma página à outra.

Os estudos de Barabási auxiliam na compreensão da topologia das redes e como elas se auto-organizam. De forma ampla, o pesquisador analisa como as redes se constituem em várias áreas como na biologia, na física, na matemática, na sociologia, na tecnologia e ainda busca identificar que semelhanças elas apresentam. As pesquisas de Barabási contribuem para uma visão geral das redes e sobre como são mapeadas na *web*, não só estruturalmente, mas a partir das interações.

O sociólogo Barry Wellmann⁵, professor da Universidade de Toronto no Canadá, desenvolve duas pesquisas que ajudam na construção teórica desta tese: ⁶“*Scholarly Network as Learning Communities: the case of TechNet*” 2002 e “*Connected Lives*”: *The Project* 2005. A primeira pesquisa busca mostrar as transformações provocadas pela internet desde os anos 60 e como as pessoas têm mudado a maneira de aprender, pois têm saído do sistema tradicional de aprender na escola presencial e ido para a aprendizagem online, em salas de aula virtuais. A segunda procura investigar as redes sociais e a internet nos lares e, além deles, na forma como as estruturas de rede podem influenciar os padrões de comunicação.

A pesquisa de Wellmann teve caráter qualitativo e quantitativo e utilizou-se de questionários, entrevistas e observações. As primeiras proporcionaram estatísticas de larga escala e estudos etnográficos num número pequeno de casos, ao passo que as entrevistas foram realizadas nos lares de uma cidade no Canadá. Quanto às observações, tinham o objetivo de analisar como as pessoas estavam conectadas no cotidiano.

O estudo identificou como as pessoas utilizam as Tecnologias da Informação e da Comunicação para se comunicarem; os lugares que os computadores ocupam nas casas; como se formam as comunidades virtuais e a relação existente das TIC com a vida

⁴ Barabási desenvolve este conceito baseado numa pesquisa que objetiva investigar o constante crescimento da *web* o qual é continuamente promovido por conta da adição de novos links por milhares de empresas. (BARABASI, A. The physics of the *web*. In: *Physics World*. July 2001.)

⁵ <<http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/netlab/index.html>> Acesso em: 14 set. 2013.

⁶ Tradução livre: Rede Escolar com Comunidades de Aprendizagem: o caso do TechNet" 2002 e “Vidas ligadas”: O Projeto de 2005.

pessoal dos entrevistados; além disso, ainda, a forma como são administradas as comunidades virtuais.

No contexto nacional, Camila Lima Santana e Santana, defendeu em 2008, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade a dissertação de mestrado sob o título “Aprendizagem em rede: novos olhares sobre o *Orkut*”, orientada pela professora pesquisadora Dra. Lynn Rosalina Gama Alves.

O trabalho de Santana teve como objeto a análise qualitativa das potencialidades de aprendizagem no *Orkut*, a partir dos espaços de interação das redes sociais proporcionados por meio dele. A discussão gira em torno da observação e análise das percepções e discursos de dezesseis sujeitos usuários do ‘software social’ *Orkut*, sobretudo no que se refere à construção de aprendizagens naquele ambiente.

Para a elaboração do lastro teórico, que subsidiou a referida pesquisa, as categorias teóricas – cultura/cultura digital, comunicação, tecnologia – foram discutidas de forma imbricada, por meio de macroconceitos, no intuito de perceber como se relacionavam e implicavam na dinâmica das interações sociais mediadas por computador e aprendizagem social na construção das comunidades virtuais e de redes sociais na internet na contemporaneidade.

Tais interações contribuíram para a análise dos dados gerados entre os dezesseis sujeitos os quais apontaram a possibilidade de aprendizagem para além dos espaços tradicionais educativos. Deste modo, a investigação qualitativa e o método de estudo de caso foram adotados enquanto perspectiva metodológica, encontrando nos instrumentos – a pesquisa exploratória, a investigação teórica e os questionários estruturados, subsídios necessários para desvendar o objeto. Por meio da discussão das possibilidades de interação e de produção de aprendizagens em softwares sociais na internet no cotidiano de sujeitos participantes do *Orkut*⁷, a dissertação procurou atingir três objetivos: identificar a concepção de aprendizagem dos sujeitos investigados; identificar as percepções destes no que se refere à aprendizagem em ambientes não escolares e analisar as interações dos sujeitos investigados no *Orkut*. Os resultados apontam novas perspectivas de pensar a respeito do que é aprender, da importância dos

⁷ O *Orkut* é um software social lançado em janeiro de 2004 pelo Google. Foi a maior rede social pela internet do país até dezembro de 2011, o serviço perdeu força com o crescimento do *Facebook*.

laços sociais para a constituição do homem enquanto sujeito e da virtualização proporcionada pelos ambientes virtuais, estes como aproximadores de mundos, culturas, informações e descobertas.

Desta forma, os resultados da pesquisa de Santana (2008) podem ser pensados no decorrer dessa pesquisa no sentido de fortalecer novos olhares nas redes sociais com as possibilidades de interações mútuas, onde existe negociação, troca, aproximação de culturas.

Recorrendo às contribuições de autores e pesquisas diversas, localizamos a tese de doutorado intitulada: “Comunidades em Redes Sociais: proposta de tipologia baseada no *Fotolog.com*” de autoria da pesquisadora Raquel da Cunha Recuero, defendida, em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, sob a orientação do professor pesquisador Dr. Alex Fernando Teixeira Primo. O trabalho propôs tipos de comunidades virtuais para redes sociais compostas de *fotologs*, que são álbuns *online* de fotografias, que permitem que outras pessoas realizem comentários.

A partir dessas ideias e da observação de campo dos *fotologs*, é proposta a tipologia de comunidades virtuais. Os tipos propostos constituem-se em comunidades emergentes, ou seja, aquelas formadas por meio da interação social mútua (PRIMO, 1998), compostas por laços relacionais (BREIGER, 1974), capital social diversificado (BERTOLINI; BRAVO, 2004) e trocas comunicacionais; comunidades associativas entendidas como as formadas por meio da interação social reativa (PRIMO, 1998, 2003), compostas por laços mais associativos e capital social diversificado (BERTOLINI; BRAVO, 2004); além das comunidades híbridas, que são aquelas que possuem características de ambos os tipos anteriormente definidos. Essa tipologia é então analisada a partir de sua estrutura, dinâmica e composição, fundamentadas em ferramentas de abordagem de redes sociais, onde se evidencia que há diferenças entre os três tipos e que cada um possui elementos distintos a ele associados.

A pesquisa conclui que é possível encontrar estruturas sociais e classificá-las, possibilitando a compreensão dos tipos de grupo social no ciberespaço⁸. Assim, a autora

⁸ O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o oceano de informações que abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999b, p.17). Entendemos o ciberespaço (que também chamaremos de “rede”) como um lugar de possibilidade de diálogo entre indivíduos geograficamente separados por intermédio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e redes sociais virtuais, que possibilita pensar juntos, discutir,

apresenta estrutura de rede e formas de abordagem das relações, temas estes que serão utilizados na nossa pesquisa para estruturar uma conceituação consistente no que diz respeito às redes sociais.

Essas pesquisas nos levam a pensar o ciberespaço, como um potencializador de infinitas ações interativas, um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de reconfiguração. O ciberespaço como um lugar de aparência - ver (ouvir) e ser visto (ouvido) para negociarmos as possibilidades de diálogo com diferentes grupos sócio-culturais, no sentido de reconhecimento do outro na educação e produção de conhecimentos coletivos.

Dessa maneira, é também no contexto do ciberespaço que pensamos esta pesquisa, analisando e refletindo sobre os usos das TIC na formação dos professores e em suas ações sociais, culturais e acadêmicas, onde criam e socializam seus saberes nos diversos espaços/tempos de formação dos quais fazem parte.

Ainda, na busca de outras pesquisas que contribuíssem com a nossa pesquisa e vinculadas ao tópico de Formação de Professores em Rede, identificamos duas pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande Sul – LEC/UFRGS, ambas coordenadas pela pesquisadora Dra. Lea da Cruz Fagundes. Dentre as referidas pesquisas, podemos destacar a “Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na Educação e de Mudanças nas Escolas de Países da América Latina - MEC/OEA”, desenvolvida entre 2000 e 2001, a qual envolveu, além do Brasil, países como Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Venezuela. O objetivo principal desse projeto centrou-se na utilização de recursos telemáticos na formação de professores, administradores, pesquisadores e membros da comunidade escolar visando tanto a: Implantação da informática na educação, quanto à promoção de mudanças pedagógicas e de gestão na escola. É importante destacar, também, a integração da comunidade escolar com o intuito de propiciar condições para a formação permanente e qualificada, a formação de valores, a construção da autonomia da escola e de seus integrantes, a diminuição da violência e conseqüentemente a construção ou promoção da paz.

No que se refere a este projeto de pesquisa, buscou-se formar os professores em rede e formar uma rede de professores. Nos trabalhos produzidos, a partir dessa experiência, pode-se verificar a importância da discussão e da produção de conhecimento sobre a introdução das tecnologias digitais (TDs) nas escolas. Nesse sentido, um dos objetivos do projeto era possibilitar a formação continuada de professores em estudos colaborativos com o apoio das TDs, a fim de promover o desenvolvimento de conhecimentos para que a escola pudesse ser transformada. Como o próprio texto refere “as tecnologias interativas oferecem enorme potencial para a aprendizagem e o ensino, que ainda não foram exploradas pelos professores”. (FAGUNDES, 2006, p.43).

Num outro artigo relacionado à mesma pesquisa, foram analisadas as produções desenvolvidas na área para buscar-se mapear o viés das transformações na escola e nos processos de formação de professores, identificando as referências que orientam as transformações na escola. Os estudos mostraram que a escola não incorporou os conhecimentos, a fim de transformá-la e que as TDs não são utilizadas no sentido de provocar inovações, mas, sim adequar-se ao modo de fazer tradicional da escola, otimizando o fazer e não, necessariamente, promovendo a inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Outra tese, defendida em 2007 na UFRGS, Faculdade de Educação – Programa de Graduação em Informática na Educação, por Rodrigues (2007a), intitulada “Rede de conversação virtual: engendramento coletivo-singular na formação de professores” e orientada pela professora pesquisadora Dra. Cleci Maraschin, buscou conhecer como os professores reconfiguram saberes e práticas em uma rede de conversação. Ela embasou sua pesquisa no sentido de que as transformações nos saberes e práticas dos professores decorrem de uma experiência em redes de conversação que incluem modos de conviver, de interagir, de coordenar ações e de tomar essas coordenações como objetos de reflexão.

O objeto da pesquisa qualitativa centrou-se no Projeto Escola-Comunidade-Universidade-Escuna, que aborda a formação de professores da rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande no Rio Grande do Sul. Utilizando a metodologia da pesquisa intervenção, Rodrigues analisou as narrativas coletivas nos fóruns do curso oferecido a distância no qual havia a participação dos professores. Baseando-se em Lafèvre e Lafèvre (2005), acerca do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), foram estabelecidos três objetivos: Distinguir temas recorrentes a fim de gerar narrativas coletivas pelo entrelaçamento do

linguajar e do emocionar dos professores em uma rede de conversação acoplada às tecnologias digitais; Analisar as narrativas coletivas buscando na recorrência como os professores reconfiguram seus saberes e práticas docentes; Investigar a produção de deslocamentos e reconstruções nos saberes e nas práticas docentes no fluir do conversar na rede de conversação.

A pesquisa alcançou importantes resultados. Dentre eles, foram destacadas as práticas dos docentes, bem como a compreensão da docência baseada na experiência que cada sujeito teve na sua vida escolar. Isto porque os professores, em sua maioria, não tiveram em sua formação inicial o contato com as TDs e manifestaram algumas resistências quanto ao uso de recursos. Com o passar do tempo e com a experiência construída com TDs em educação, evidenciou-se na pesquisa ocorrida que tais tecnologias auxiliam os professores na realização do processo educativo, pois promovem a construção da jornada pedagógica e tecnológica.

É importante ressaltar que esse estudo poderá contribuir com esta pesquisa em desenvolvimento no sentido de nos fazer refletir quanto à implantação de disciplinas que contemplam as TIC na educação em currículo de formação inicial.

Selecionamos como possibilidade de contribuição para a nossa pesquisa mais uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2010 de Suzana de Souza Gutierrez, com o título “Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Bezerra Machado. Esse estudo situa-se na área de conhecimento em que a Educação, o Trabalho e a Comunicação convergem em um campo específico, o qual as tecnologias da informação e da comunicação têm cada vez mais influência no contexto de formação de professores em redes.

A pesquisa de natureza qualitativa encontra fundamentação teórica no materialismo histórico-dialético e parte de uma aproximação netnográfica da rede, tendo como foco as redes sociais on line formadas por professores brasileiros da educação básica, interligados por meio de processos de interação, diálogo, colaboração e cooperação. O objetivo da pesquisa é conhecer, descrever, interpretar, compreender e explicar as contradições no trabalho de professores brasileiros da educação básica, no contexto da formação de redes sociais e da constituição de uma presença online marcada pelo blogue pessoal. O estudo, desenvolvido entre 2006 e 2010, compõe-se de uma

abrangente revisão teórica sobre os temas: educação, trabalho, tecnologia, internet, redes sociais, e de uma pesquisa empírica envolvendo professores e professoras da educação básica que publicam blogues e interagem em redes sociais online. Os resultados da pesquisa confirmam a tese de que professores brasileiros da educação básica, em redes sociais online, constituem espaços públicos que interconectam as suas diversas redes e constroem elos cooperativos que são condição de possibilidade para enfrentar as contradições da inserção das tecnologias da informação e da comunicação em seu trabalho e para o estabelecimento de processos de autoeducação.

Os resultados da pesquisa indicam que nestes espaços em rede é possível uma apropriação pela qual o professor pode superar a pseudoconcreticidade⁹ de suas concepções em relação à educação, ao trabalho e às tecnologias da informação e da comunicação. Permitindo, assim, pensar alternativas para que todos estes processos possam impregnar a escola, contribuindo na luta contra a hegemonia, contrapondo os aportes verticais que a atravessam no contexto de uma sociedade desenvolvida sob o regime do capital.

A aproximação dessa tese com a pesquisa construída foi no sentido da perspectiva netnográfica como alternativa metodológica para o estudo de ambientes comunicativos *online*, um modo de discutir a cibercultura, os conceitos de hipertexto e de comunidades virtuais.

Durante a revisão de literatura, que foi o momento oportuno para conhecer o que a comunidade científica produziu sobre o tema, intrigou-me a constatação da carência de trabalhos sobre formação continuada mediada pelas TIC e em redes sociais com a perspectiva intercultural. Assim, essa tese está organizada em seis capítulos, procurando apresentar o objeto de pesquisa com reflexões teóricas e práticas.

1.2 O LOCAL DA PESQUISA

Ressaltamos que esta formação continuada de professores presencial e em redes sociais é parte do projeto “Formação Tecnológica Continuada de Professores Indígenas e não indígenas em Comunidade Virtual e Multicultural: interconectividade e colaboração”, subsidiada pelo CNPq e FUNDECT (MS), que vem sendo desenvolvida,

⁹ Para o filósofo tcheco Karel Kosik (2003, p.11), “o mundo contemporâneo é o mundo da pseudoconcreticidade, lugar onde vigora um claro-escuro de verdade e engano”.

desde o ano de 2011, por alguns pesquisadores membros do grupo de pesquisa GETED.

A formação foi oferecida para um grupo de professores que pertencem à comunidade indígena da Escola Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, distante aproximadamente 60 km do Município de Aquidauana/MS e 190km de Campo Grande, capital do estado de MS. Iniciamos com 13 professores indígenas da etnia Terena residentes nas proximidades da escola indígena no Distrito de Taunay e 10 pesquisadores formadores não indígenas residentes na cidade de Aquidauana e Campo Grande no Estado de MS. Houve alterações no quadro de professores da escola indígena, permanecendo na formação no ano de 2013/2014, período de geração de registros para essa pesquisa, 8 professores indígenas.

Essa pesquisa foi aprovada atendendo aos critérios sobre ética em pesquisa com seres humanos, inserida na Plataforma Brasil, encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Como os registros dessa pesquisa serão tornados públicos, os nomes dos professores foram identificados por letras e números e as fotografias foram desfocadas no sentido de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

1.3 MARCAS DO LUGAR E DA ESCOLA

As características do grupo, ou seja, as marcas do lugar e da escola são importantes para o registro e análise dessa pesquisa.

Localizada no Distrito de Taunay, a 60 km da sede do município de Aquidauana/MS, e aproximadamente 190 km de Campo Grande/MS, a estrada que dá acesso às Aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue não apresenta muitas dificuldades. Todo percurso é sinalizado com placas, que indicam a entrada de cada uma. Somente nos dias em que chove muito, por tratar-se de estrada de terra, podem ocorrer deslizamentos. Caso contrário, a estrada não oferece grandes obstáculos para quem quiser conhecer as Aldeias Terena. A Terra Indígena Taunay/Ipegue faz parte do ecossistema do Pantanal sul mato grossense, cujo clima é tropical, semiúmido, com temperatura média de 25° C.

No que se refere aos aspectos naturais da fauna e da flora, a região apresenta aspectos que são típicos do pantanal sul-mato-grossense, com paisagens de savanas e cerrados. A Aldeia bananal é descrita, segundo a professora indígena Terena Nilza Leite Antonio, como:

Quem não conhece a Aldeia Bananal pode pensar que uma Aldeia indígena é sempre igual a todas as outras. Não é assim. Então, se a pessoa quer saber como é o cotidiano da Aldeia Bananal, vamos apresentar uma tarde bem comum na Aldeia, como se fosse uma visita junto com o leitor. À primeira vista, os visitantes podem pensar que estão num povoado de uma cidade de Mato Grosso do Sul. Os terrenos são grandes e sem muros; as casas são divididas por cercas baixas de vários materiais diferentes. As casas não seguem um padrão único: Há construções grandes, pequenas, bem acabadas, sem reboco, dos mais variados tipos. Na frente de algumas há carros estacionados. Há vários ciclistas e alguns ônibus escolares pelas ruas. Algumas igrejas evangélicas e uma católica. Dentro das casas é possível perceber eletrodomésticos em geral, nada de artigos luxuosos: sofás, mesas, cadeiras, estantes, aparelho de som, televisão, geladeiras, fogões à gás. Os Terena parece não ter pressa. No fundo ou na frente das casas, muitas mangueiras. À sombra delas, é possível ver rodinhas de pessoas tomando tereré (mate torrado ou moído com água fria ou gelada, bebida de uma bomba como a usada no típico chimarrão sulista do país). Ao redor das pessoas tomando tereré, alguns grupinhos de crianças brincam correndo de um lado para o outro, jogando bola, pega-pega, esconde-esconde [...]. Os quintais são de terra batida, sem grama nem vegetação além das mangueiras e de alguns vasos e latas com plantas ornamentais. Alguns grupos de jovens podem ser vistos sentados na frente de uma casa, alguns sentados em pequenos bancos feitos de tábuas simples; outros no chão [...]. Segundo estimativa da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), a Aldeia Bananal é composta por 1327 pessoas, segundo dados do censo de 2007, realizado por agentes de saúde que são indígenas moradores da Aldeia Bananal, eles percorrem os domicílios no monitoramento da saúde. (ANTONIO, 2009, p. 61-63).

Observamos que na região do Distrito de Taunay, não há bancos, nem empresas que gerem renda a comunidade local, constam alguns mercados em torno da região que vendem todo tipo de mercadoria aos indígenas, é possível encontrar a comercialização de gêneros alimentícios, carnes, confecções masculinas, femininas e infantis. Segundo (Seizer da Silva, 2009, p. 19-20):

A maioria da renda dos Terena é obtida através de pensão ou aposentadorias (idosos) ou nas usinas de açúcar e álcool (em Sidrolândia, Rio Brilhante, etc.) ou nas fazendas circunvizinhas (jovens), pois o comércio local do Distrito de Taunay, não consegue empregar outras pessoas a não ser os próprios membros da família do proprietário do estabelecimento comercial.

Também, observamos durante os momentos de formação continuada presencial que as crianças indígenas estão presentes nos processos educativos vivenciados no cotidiano da Aldeia em vários momentos junto aos adultos, possibilitando acrescentar e ampliar seus horizontes, com novas formas de interação, vivendo em contextos interculturais. Vale notar que os anciãos Terena são respeitados e admirados

por todos dentro das Aldeias.

Contudo, a marca desse lugar nos apresentou que os indígenas Terena se apropriam de novos conhecimentos, abertos à exterioridade por meio dos contatos que estabelecem com outros grupos indígenas e com a sociedade não indígena, em um movimento de troca, negociação e ressignificação a partir de suas próprias experiências e vivências sem nunca deixaram o modo Terena de ser e de viver, de estar no mundo e com o mundo.

Ferreira (2008) destaca que em 1934, a FUNAI construiu um prédio para atender aos indígenas da Aldeia Bananal e, ainda hoje, essa construção compõe o ambiente da Aldeia Bananal, atestando sua importância política para os Terena. A partir de 1944, esse prédio foi designado para receber a escola. O ambiente da Aldeia ficou modificado com essa entrada política da educação escolar. O prédio da FUNAI, agora sede da Escola Municipal Indígena “General Rondon”, recebeu algumas adequações como uma extensão nos fundos que comporta o refeitório, a sala de informática, banheiros e a sala dos professores.

A denominação Escola Municipal Indígena “General Rondon” foi uma homenagem ao General Rondon que desde o início da demarcação da Aldeia, acompanhou todo o processo. Está localizada na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, no município de Aquidauana, com Ato de Criação n. 274, de 11.03.1911, teve nova denominação por Lei Municipal n. 1580, em 12.09.1995, tornando-se Escola Municipal Indígena. A área total do terreno é de 3.500 m² e a área construída é de 500 m², sendo 09 salas de aula, 01 secretaria, 01 cozinha, 02 depósitos, 01 sala de informática, 01 sala de professores e 02 banheiros. Em setembro do ano de 2014, a escola constava trezentos e sessenta e sete (367) alunos matriculados do nível educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As figuras representadas nas fotografias a seguir apresentam ao leitor alguns espaços da Escola Municipal Indígena General Rondon.

Fotografia 1 - Rua principal de acesso à Escola da Aldeia Bananal



Fonte: A autora (2014)

Fotografia 2 - Escola Municipal Indígena General Rondon (visão de frente)



Fonte: A autora (2014)

Em um post no facebook, a diretora da Escola Indígena (Gestão 2011-2015) destaca o orgulho que tem da escola. “A nossa Escola faz 70 anos, formando indígenas e não indígenas que ali passaram, sabemos que foi trabalho árduo até chegar aqui, mas hoje podemos ver o fruto”.

Fotografia 3 - Escola Municipal Indígena General Rondon (visão de fundos)



Fonte: A autora (2014)

Fotografia 4 - Sala de Informática da Escola Municipal Indígena General Rondon



Fonte: A autora (2013)

A fotografia 4 nos faz recordar a sala de informática da escola, mostrando-se pequena e com poucos computadores. Durante a formação no espaço da escola indígena na Aldeia Bananal foi possível compreender que os professores Terena se relacionam com o tempo de outra maneira e que, muitas vezes, o modo como percebem o tempo não coincide com o tempo marcado artificialmente pelo ponteiro do relógio do não índio. Essa situação gerou um desconforto em relação ao cumprimento do horário no início das formações agendadas na escola indígena e em momentos vituais (*chat*). Parecia difícil para os pesquisadores formadores não indígenas compreender que os Terena se

relacionam com o tempo de outra maneira.

Fotografia 5 - Sala de aula da Escola Municipal Indígena General Rondon



Fonte: A autora (2014)

Na fotografia 5, observamos que os professores indígenas confeccionam cartazes e fixam na sala de aula para que as crianças tenham convívio e familiaridade com a escrita bilíngue. A sala é organizada em roda, ou seja, cada lugar igualmente disposto em relação ao outro, não é possível indicar o lugar do professor já que a lousa está fora do círculo.

Na fotografia 5, observamos que a sala de aula é organizada em roda, os professores indígenas confeccionam cartazes e fixam na sala de aula para que as crianças tenham convívio e familiaridade com a escrita bilíngue.

Rodrigues (2007b) afirma que “ver a escola como espaço significa reconhecer que o espaço habitado não é neutro, é uma construção social, é condição de quem o habita e nele convive. O espaço, portanto, comunica e varia em cada cultura” (RODRIGUES, 2007b, p.29).

Neste sentido, a escola materializa ideias, modos de pensar, decidir e fazer, ritos, hábitos, costumes, simbologias. Durante a experiência como pesquisadores formadores no espaço da escola indígena, entre 2011 e 2014, presenciamos várias situações, como por exemplo, uma professora indígena terena, conversando com outra professora indígena na língua Terena e ao mesmo tempo fazia a tradução para o português para que uma professora não indígena pudesse compreender. Também presenciamos momentos em que os professores Terena no decorrer da formação conversavam na língua Terena entre eles. Essa situação causava certo desconforto para alguns pesquisadores formadores não indígena pelo motivo de haver ruídos na

comunicação. Cabe ressaltar, no entanto, que os pesquisadores formadores não indígenas e alunos do PIBIC buscaram construir um diálogo respeitoso com os professores indígenas e a comunidade, enfatizando sempre a maneira confiante e amistosa com que eram tratados e recebidos, agradecendo pela oportunidade de poder aprender por meio dessa experiência. Segundo Freire (2005a, p. 12):

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. [...] a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela.

Ao observar um conjunto de atividades e costumes desenvolvido na Escola Indígena General Rondon, infere-se que é realizado no sentido de apontar a escola como um lugar de afirmação e fortalecimento de identidade, a partir da observação de cursos, festividades comemorativas, concursos, fotos, entre outros. Por exemplo, em um convite para a comemoração dos dias dos namorados, foi redigida a seguinte mensagem: “Convido a todos a um jantar dos NAMORADOS neste dia 12, na Escola M. I. P. General Rondon, a partir das 19 horas cardápio: espetinho (completo): realização: Nono Ano.....Participem tragam a pessoa q vc ama para um jantar **a luz da lua e das estrelas**esperamos vcs!!!!!!!!!!!!”. Para a feira de ciências: “Convite da I Feira de Ciências da General Rondon em busca da nossas **histórias passadas e mantê-las vivas, onde valorizará as nossas raízes.....**”; foto da apresentação da Orquestra da Aldeia Lagoinha no encerramento da; Álbum de fotos da confecção de **materiais didáticos em Terena**. Pode se notar que por meio das atividades no cotidiano dessa escola indígena, os indígenas Terena criam estratégias, legitimam o pertencimento étnico e resistem às tentativas de anulação identitária. São situações que mostram a necessidade de valorizar, destacar e manter vivos aspectos culturais apreciados sob um olhar próprio.

O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) que constava em reestruturação no ano de 2014 destaca que a escola tem como missão formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, competentes, comprometidos com sua comunidade e com a sociedade envolvente no bilinguismo e na interculturalidade, possibilitando os alunos para o exercício pleno da cidadania. A escola adota um horário diferenciado para atender os alunos, pois alguns professores necessitam voltar para a cidade de Aquidauana e os alunos para outras Aldeias distantes da Aldeia Bananal.

Em 2010, a escola recebeu um Kit¹⁰ multimídia, parceria viabilizada pelo Governo do Estado e por um deputado estadual em especial para atender a Educação indígena de Aquidauana/MS. O kit é composto por um projetor data show, uma impressora multifuncional e um telão para projeção de imagens e vídeo.

Para a diretora (2011-2015) e professora da escola, o kit seria uma ferramenta a mais que auxiliaria os professores da escola na elaboração dos trabalhos pedagógicos. "O kit representa uma grande conquista para a comunidade escolar, uma vez que coloca a tecnologia e a inclusão digital à disposição dos nossos alunos e professores", comenta. De acordo com a fala da diretora e professora, os professores indígenas reconhecem que a contínua expansão da transformação tecnológica favorece o processo de ensino e aprendizagem e, acrescentamos, a aproximação e a troca de informações sobre suas culturas possibilitando compartilhar conhecimento não apenas entre eles, mas, também, entre outras etnias.

No próximo subitem apresentamos os povos indígenas Terena no estado de Mato Grosso do Sul.

1.4 OS POVOS INDÍGENAS TERENA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Censo Demográfico do IBGE 2010¹¹ destaca que os povos indígenas apresentam configurações particulares de costumes, crenças e língua, de formas de inserção com o meio ambiente, de história de interação com os colonizadores e de relação com o estado nacional brasileiro. Desse modo, inserem-se de distintas maneiras na sociedade nacional envolvente. O reconhecimento étnico se pauta na conjugação de critérios definidos pela consciência da identidade indígena e de pertencimento a um grupo diferenciado dos demais segmentos populacionais brasileiros e pelo reconhecimento por parte dos membros do próprio grupo¹²

¹⁰Escola General Rondon recebe kit multimídia do Estado. Informação disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=91521>>. Acesso fev. de 2013

¹¹Disponível:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2013.

¹² Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio); Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988; e Convenção n^o 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais), adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989.

De acordo com os pesquisadores Nascimento, Xavier e Vieira (2012) o território de Mato Grosso do Sul registra a segunda maior população indígena do país, estimada em aproximadamente 72 mil pessoas (IBGE/2010), divididas em oito etnias indígenas, sendo:

os Kaiowá e Guarani (44.351 pessoas, habitam a região Sul do Mato Grosso do Sul), os Terena (23.080 pessoas, sediados na região Centro-Oeste do Estado), os Kadiwéu (1.426 pessoas, localizados no extremo Oeste da região, na maior área indígena fora da Amazônia Legal, suas terras se estendem entre os municípios de Bodoquena e Porto Murtinho), os Guató (175 pessoas, antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo Norte do Mato Grosso do Sul, fronteira Brasil/Bolívia), os Ofaiet (61 pessoas, localizados na região de extremo Sul do Estado), os Kinikinawa (136 pessoas, localizados no extremo Oeste do Estado, mais precisamente na Reserva Indígena Kadiwéu) e os Atikum (30 pessoas, oriundos de Pernambuco, na primeira metade do século passado, são sediados atualmente no Centro Oeste do Estado mais notadamente na Terra indígena Terena de Nioaque/MS). (NASCIMENTO; XAVIER; VIEIRA, 2012, p. 45).

Os índios Terena vivem basicamente nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Miranda e Nioaque, onde se encontram as suas terras indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

Em relação aos índios Terena, Vargas (2003, p. 35) afirma que “alguns estão nas universidades, disputando trabalho com os não índios, deixando suas terras indígenas e morando nas cidades próximas a elas, em busca de melhores condição de vida e de trabalho”. Com isso:

As próprias forças sócio-política-econômicas da sociedade regional forçaram a isso: a Guerra contra o Paraguai foi fator determinante para o *esparramo* dos índios pelo território sul-mato-grossense. Tiveram suas aldeias destruídas e os antigos territórios que ocupavam tomados pelas fazendas que começaram a se formar na região. O *esparramo* indígena pelas fazendas aconteceu justamente com o fim da referida guerra; esse também foi o período em que os Terena formaram o principal grupo de trabalhadores da região, tornaram-se a mão-de-obra mais procurada pelos fazendeiros, sendo também os responsáveis pelo desenvolvimento econômico daquela região. (VARGAS, 2003, p. 35).

Ao fazermos referência a esse processo marcante nas relações entre colonizadores e colonizados, queremos enfatizar que os povos indígenas dessa região encontraram formas de manter suas práticas culturais e não desapareceram graças à luta cotidiana.

Diante da reflexão, os indígenas do estado de MS estão lutando por uma vida

mais digna, por um direito conquistado na Constituição Federal de 1988: o reconhecimento e a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos seus povos. A Carta Magna de 1988, Capítulo VIII dos Índios, no artigo 231¹³, incorporou essa reivindicação histórica das lutas indígenas, assim, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O confronto entre os índios Terenas, os latifundiários que ocupam suas terras e as forças policiais, no Mato Grosso do Sul, é crescente, inclusive com perda de vidas humanas.

Segundo Brand (2002, p. 176):

[...] apesar dos avanços no que se refere aos seus direitos explicitados no novo texto constitucional e da maior visibilidade que os povos indígenas alcançaram, seus direitos fundamentais à terra e à diferença seguem sendo atropelados, persistindo a sobreposição das fronteiras étnicas com as fronteiras da exclusão.

Em 20 de maio de 2014, as violações de direitos humanos e territoriais dos povos indígenas no Brasil foram denunciadas à Organização das Nações Unidas (ONU) durante a 13ª sessão do Fórum Permanente da ONU sobre Questões Indígenas, realizado na sede da Organização em Nova York. Lindomar Terena, indígena de Mato Grosso do Sul e representante da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)¹⁴, falou sobre as iniciativas de setores da sociedade, como a bancada ruralista do Congresso Nacional, para aprovar mudanças nos direitos constitucionais indígenas:

Está em curso no Brasil uma série de articulações e iniciativas que buscam a reduzir, suprimir os direitos dos povos indígenas, reconhecidos pela Constituição Federal Brasileira e reafirmados por tratados internacionais”. [...] O modelo desenvolvimentista brasileiro objetiva disponibilizar os territórios indígenas, e de outros segmentos e comunidades tradicionais, para a exploração descontrolada dos bens naturais, a expansão do agronegócio e a implantação de grandes empreendimentos. [...] Para tanto, o Governo brasileiro paralisou o processo constitucional de demarcação de nossos territórios, aumentando gravemente os conflitos territoriais em várias regiões do

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 20 fev. 2013.

¹⁴ APIB foi criada pelo Acampamento Terra Livre (ATL) de 2005, uma mobilização nacional que é realizado todo ano, a partir de 2004, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e reivindicar do Estado brasileiro o atendimento das demandas e reivindicações dos povos indígenas.

Brasil¹⁵.

Percebemos que a ausência ou pouca disponibilidade de terras, os poucos investimentos em políticas públicas que saibam lidar com todas estas diferenças, têm, reconhecidamente, enormes impactos sobre o cotidiano das sociedades indígenas, afetando não somente os padrões de subsistência como também dimensões de caráter de exclusão dessas populações, sofrendo com discriminação e marginalização em relação às oportunidades sociais, econômicas e políticas.

No desafio de aproximação a esta realidade e na promoção de uma educação intercultural, podemos propor diálogos interculturais que nos possibilitem pensar em múltiplos espaços e tempos, em que as identidades possam ser negociadas, trabalhando os conflitos inerentes em contextos de formação.

Com foco na discussão da formação continuada de professores, no próximo capítulo enfatizamos a formação continuada mediada pelas TIC e em rede.

¹⁵ Informação disponível em: Assessoria de Comunicação - Cim <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=7538&action=read>. Acesso em: 24 mai. 2014.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DESAFIO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO COM PROFESSORES INDÍGENAS TERENA

Neste capítulo discutimos sobre a formação continuada de professores e tecnologias de informação e comunicação (TIC). Apresentamos autores da teoria crítica que debatem o assunto, buscando aproximação conceitual sobre a formação de professores em tempos e espaços diferenciados, caracterizando o redimensionamento que as TIC proporcionam nos tempos e espaços contemporâneos de aprender e ensinar. Procuramos refletir sobre novas oportunidades para a formação continuada de professores, a construção coletiva de conhecimentos por meio das redes sociais e sobre novas formas de fazer, pensar e aprender pelas e com as TIC, promovendo diálogo entre culturas.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Educação almeja desenvolver nos indivíduos a capacidade de relacionar-se com os seus semelhantes e de adquirir conhecimentos que possibilitem o aprendizado a partir da troca de experiências, aproximando-os ou afastando-os na medida em que se identificam. Para Freire (1981a, p. 61), “[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”.

A formação continuada dos professores é um campo muito vasto e rico em ideias e propostas, capaz de suscitar calorosas discussões. Entretanto, o processo requer por parte dos educadores envolvidos, reflexões sistemáticas capazes de levar à ampliação da autonomia do pensamento do professor, em relação a sua formação. Entendê-la no contexto atual, levando em consideração as questões sociais, políticas e econômicas, certamente irá remeter a reflexões quanto ao papel da educação e os benefícios que ela

pode proporcionar frente ao desenvolvimento que a sociedade contemporânea vem apresentando. É nesta perspectiva que este estudo buscará compreender as relações entre os vários conceitos existentes sobre formação e prática docente.

Cabe destacar que a participação do professor em atividades de formação continuada, pode resultar em crescimento pessoal e aprimoramento profissional, gerando, muitas vezes, mal-estar e descontentamento entre os professores, não contribuindo desta forma, para sua valorização, nem para melhoria do ensino como um todo.

A descontinuidade e a fragmentação dos programas e a falta de uma política de médio e longo prazo de formação continuada, pouco tem contribuído para que os professores possam efetivamente repensar suas práticas. Nesse sentido, Pimenta (2002) esclarece:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2002, p. 16).

Analisar as questões ligadas à formação continuada dos professores pressupõe alguns esclarecimentos considerados relevantes, devendo os mesmos ser pontuados, levando-se em consideração que o trabalho do professor e conseqüentemente, a sua formação, estão inseridos no jogo contraditório das forças conjunturais e estruturais que marcaram a sua formação na sociedade capitalista brasileira (PIMENTA, 2002).

Portanto, precisamos compreender que a formação continuada não pode ser entendida de forma isolada, sem que seja contextualizada em períodos históricos determinados, pois estes processos de formação podem refletir a função que a educação desempenhou em um dado momento e conseqüentemente, na formação inicial e contínua dos professores.

Se a formação inicial oferece ao professor, um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao desempenho das suas funções, a formação contínua desempenha um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos, mantendo-se articulada com a formação inicial e as condições de trabalho (PIMENTA, 2002).

Segundo Romeiro (2005, p.4), observam-se na prática, em relação à formação continuada, problemas conceituais por parte dos professores, ao se referirem aos programas, ações e definições de políticas públicas relacionados a esta questão. De modo

geral, tem sido oferecida pelo Estado e pelos Municípios oportunidade de “capacitação”, “treinamento” e mais recentemente “atualização” aos professores.

Os cursos oferecidos pelo governo, quase sempre, têm como objetivo o treinamento do professor para “assumir novas tarefas”, e para “atender a uma inovação educacional” (exemplo do treinamento para o uso das novas tecnologias). Na análise de Ramos (2001, p. 26):

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função dos planos realizados centralizadamente, a instituição dedicada à sua formação manterão um processo de formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação”.

Nesse sentido, pensamos que as propostas de formação continuada de professores deveriam ser voltadas para problematizar, refletir, partilhar. Uma formação para todos os cidadãos e cidadãs, crítica e comprometida com a emancipação humana.

Romeiro (2005, p.15) destaca que é possível perceber que a oferta de “atualização” parte do pressuposto que a formação inicial dos professores foi insuficiente para o exercício do seu trabalho, neste caso, não levando em consideração os saberes acumulados advindos da experiência profissional. Ainda, o mesmo autor aponta que outra questão a ser analisada são as propostas científicas, oferecidos aos educadores, como se fossem “receitas prontas”, para o enfrentamento de todas as dificuldades inerentes da tarefa educativa que, infelizmente, pouco contribuem para apontar novos caminhos. Cursos muitas vezes oferecidos aos professores, por meio de seminários, cursos relâmpagos e eventos, entre outros, não contribuem, efetivamente, para a superação das dificuldades e aspirações dos docentes, trazendo muitas vezes um mal-estar para os professores, em razão dos mesmos sentirem-se obrigados a participarem de atividades que não são do seu interesse.

Outro ponto que chama atenção em relação à formação continuada de professores é o distanciamento destes cursos e programas frente à realidade dos mesmos nas suas escolas. A formação inicial deficiente, a rapidez das transformações tecnológicas, a ênfase dada ao desenvolvimento de competências técnicas, servem como parâmetro para a implementação de programas de treinamento de curto prazo para professores, pressupondo que serão eficientes e suficientes, para a melhoria da Educação como um todo (PRADA, 2001).

Neste ponto, sentimos a necessidade de ir além dos conhecimentos técnicos científicos para elevar o nível de compreensão e emancipação dos indivíduos em relação a si mesmo e aos seus semelhantes e, certamente, a educação deve servir a este propósito.

Freire (1981a, p. 27), ao dissertar sobre a educação e sociedade frente às mudanças sociais em curso, pontua a necessidade de análise sobre o próprio homem, sobre a necessidade de transcender, de se projetar nos outros, e esclarece:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação.

O ser humano é um ser social, inclinado por natureza a conviver coletivamente, desenvolvendo desta forma, a capacidade de se reconhecer nas atitudes alheias. Ao colocar o indivíduo no plano coletivo, a educação abre espaço para a convivência diária, aprendendo a negociar, flexibilizar, ressignificar, reinventar a cada oportunidade.

A relação do homem com a educação, e desta com a sociedade, leva à compreensão de que nenhuma ação nesses campos (educação/sociedade), pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Para Freire (1981a, p.33), “O homem é um ser de raízes espaço-temporais. É um ser situado e temporalizado”.

Sendo assim, conhecer o contexto social, político, econômico e cultural onde os professores atuam, num dado momento histórico, pode contribuir para o reconhecimento das condições em que se encontram nos dias de hoje. Giroux (1997) analisa a importância de o educador social reconhecer que pode promover mudanças, e que para isto, “precisa compreender o seu tempo, de tal maneira, que possa antever um mundo e futuro diferente”. Para o autor:

A fim de decidirem o que fazer, os educadores devem compreender por que as coisas são como são, como ficaram assim, e que condições as sustentam. Isto exige que se pense sobre a educação através de sua inter-relação com a formação social circundante. (GIROUX, 1997, p.168).

No contexto social atual, não é possível exigir que o professor tenha respostas prontas para fenômenos e processos de mudanças, diante dos quais ele e a sociedade ainda se encontram perplexos. São grandes os desafios a serem enfrentados, se por um lado, o avanço tecnológico transforma e traz contribuições importantes aos seres

humanos, por outro, as desigualdades agravam-se e recriam-se em outros territórios, como resultado de políticas econômicas internacionais.

Essa contradição pode ser percebida nas palavras de vários estudiosos sobre o tema, de diferentes nacionalidades, que ao dissertarem sobre globalização, e as possíveis consequências para a sociedade, pontuam aspectos diferentes como resultado deste fenômeno mundial.

Na avaliação de Sacristán (2002), globalização em termos gerais, significa a “interconexão entre países ou partes do mundo”, chamando atenção para a necessidade de estar atento à “interdependência” na economia, na defesa, na política, na cultura e na ciência que se faz presente hoje entre os países.

A educação sofre os efeitos dessas interações, contradições, avanços, e dificuldades enfrentadas no mundo moderno.

Para Vieira (2002), a globalização, juntamente com as novas tecnologias da informação estão conduzindo a sociedade a uma “revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações entre as nações e até mesmo na cultura local” e conclui sobre os efeitos da globalização no campo educacional:

Os impactos da globalização no campo educacional ainda estão por ser devidamente dimensionados e avaliados. Alguns dos seus efeitos sobre a organização do trabalho já são visíveis, outros deverão se manifestar com maior nitidez em futuro próximo. [...] Esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais. (VIEIRA, 2002, p.13).

A globalização pode não ter chegado à sala de aula, porém, seus efeitos já se fazem sentir sobre ela, na medida em que afetam a vida social e econômica de todos que, a partir daí passam a estabelecer novas relações com as pessoas e os objetos. Autores como FUSARI (1988), ESTEVE (1992), NÓVOA (1999), VIEIRA (2002) e SANTOS (2002) têm chamado atenção para este fenômeno (a globalização) que não é local, mas mundial. Outros aspectos importantes também são observados por esses autores em relação aos desafios atuais enfrentados pelos professores, tais como: os baixos salários, o desencanto profissional, e as dificuldades dos mesmos para manter-se atualizados diante de um processo de movimentos tão rápidos. Para Santos (2002, p. 163):

A literatura no campo educacional, em termos de pesquisas e estudos, vem explicitando de forma crescente os desafios postos para os docentes diante da globalização econômica e do avanço tecnológico, se, hoje, as estatísticas mostram os baixos desempenhos do sistema educacional, as pesquisas de diferentes países mostram as incertezas e o

desânimo dos docentes diante dos graves problemas enfrentados no seu cotidiano com a chegada das tecnologias de informação e comunicação.

Ao lançar um olhar para o contexto da pesquisa, essa preocupação é ainda maior no ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Se o professor possui conexão com a internet, ele tem um conjunto de territórios a explorar, outras possibilidades de criar e formular problemas, sistematizando seus saberes e suas experiências. Entendemos que neste contexto de globalização, não seria responsabilidade também das instituições formadoras em problematizar, discutir, refletir criticamente as questões relacionadas diante dos avanços tecnológicos, visto que a maioria dos professores encontra-se em situações diferenciadas de acessos.

Por isso, a formação continuada é fundamental – uma formação que seja voltada para a ação e, sobretudo, para a interação com a realidade do contexto. Nesse sentido, o nosso papel como pesquisadores formadores passa a ser fundamental na busca de compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado, do qual implica pensar, refletir, problematizar para além das noções estáveis de estrutura social, econômica, ética e política e também como afirmam Weis, Fine e Dimitriadis (2011, p. 490) “das noções estáticas e limitadas da cultura e de produção e mudanças culturais”.

No âmbito da formação continuada, “as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores” (FREITAS, 2002). A autora destaca ainda a “redução da concepção de formação contínua” a programas como: Parâmetros em Ação, Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com os municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de Formação Inicial a distância utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias, tendo em vista o art. 87, da LDB, que diz: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Para Freitas (2002, p.148), “[...] esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

O fato ocorre devido à forma como passou a ser vista a formação em serviço da imensa maioria dos professores, tornando-se um negócio lucrativo nas mãos do setor privado, e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. Vieira (2002) e Fusari (1988) destacam a não neutralidade dos textos legais, devendo ser analisados a partir do contexto nos quais foram gerados. As políticas

públicas de formação continuada devem ser observadas levando em consideração, os contextos sociais, econômicos e políticos em que foram pensadas.

Pimenta (2002) esclarece essa questão, ao comentar a distância existente entre os cursos oferecidos de formação continuada e a realidade das escolas. Para a autora, os cursos em geral de formação continuada:

[...] não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, e que pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere a formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar. (PIMENTA, 2002, p.16).

Quando pensamos em formação continuada, sabemos que ela não se encerra no curso de formação inicial, mas continua ao longo da carreira, no ambiente de trabalho do professor (IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1995; PACHECO; FLORES, 1999).

Segundo Imbernón (2004, p. 15), “[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”.

Nessa direção, ressaltamos que construir colaborativamente uma formação continuada de professores é aproximar-se desses professores para compreender o que eles precisam, valorizando pensamentos e contruindo um ambiente de discussão, possibilitando elaborar ideias de forma coletiva a favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica.

Tardif (2002) também analisa a formação como um meio de fazer frente às crescentes demandas de atualização profissional, uma vez que tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada de forma coletiva.

Dessa forma, compreendemos que as interações entre pares no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre um grupo em formação continuada, poderão contribuir com processos reflexivos que permitam partilhas de experiências, novas ideias e ampliação dos saberes pedagógicos.

Para Nóvoa (1995), uma formação não se constrói por acumulação, seja ela de cursos, de conhecimentos, de técnicas, mas de um trabalho de reflexão sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Acrescenta que o processo de formação alimenta-se de propostas educativas, e que “ [...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 27).

Diante do exposto, parece indispensável na formação continuada de professores, a concretização de ações formativas colaborativas que possam auxiliar o grupo a valorizar o pensamento do outro, a construção de um ambiente de discussão, de autonomia, de respeito mútuo no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional de seus participantes, concordamos com Almeida (2005, p.11) “a formação continuada engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

Giroux (2002, p. 88) demonstra preocupação com a formação do/a professor/a diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, *high-tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história.

Nesse sentido, o autor aponta questões que nos levam a pensar no currículo e na formação continuada para além dos conteúdos propostos, que lhe permitam obter um saber para lidar com a diversidade, pois temos que reconhecer e conhecer as especificidades de cada contexto e de cada situação e encontrar formas favoráveis para a formação continuada do professor para que possam possuir conhecimentos sócio-culturais para ajudar os alunos em suas dificuldades. A preocupação para além dos conteúdos também é complementada por Estrela e Freire (2009, p.5), a educação escolar é, atualmente, um campo de ação em constante mutação: mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas num quadro de sucessivas reformas e

políticas educativas que exigem dos professores novos papéis, novas competências humana e solidária.

Dessa forma, entendemos que a formação docente é um processo contínuo, no qual o professor pode procurar caminhos de formação que problematizem suas necessidades e que permitam dialogar sobre os problemas com que se deparam no seu dia a dia. Assim, consideramos que para discutir os avanços presentes com a chegada das TIC e redes sociais no espaço escolar, demanda também o professor explorar as diferentes possibilidades de seus usos, de suas implicações, de seus sentidos e significados, de suas apropriações.

Nessa perspectiva, buscamos pensar nas possibilidades de formação continuada mediada pelas TIC e em redes sociais que poderá ser um caminho visando o aprofundamento de estudos e uma aprendizagem coletiva na ampliação e fortalecimento de bases teóricas para o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos povos indígenas. Também, como possibilidade de reconhecimento e de igualdade de valorização dos saberes tradicionais, disseminando uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios sobre a dimensão socioambiental e tecnológicos a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito por aquilo que as pessoas acreditam e valorização de identidade.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA PELAS TIC E EM REDE

Inserir o computador, a lousa digital, o *laptop*, o *tablet*, o celular em sala de aula com a crença de que a educação irá se transformar pela simples presença destes objetos é uma visão simplista sobre as propostas educacionais. É compreensível se ver o uso das TIC como fonte de atratividade, e entendemos que o são. Afinal são objetos capazes de reunir sons, imagens e cores, transformando um simples texto em algo animado e com possíveis interações. Porém, a crença nestes objetos tecnológicos pode vir acompanhada de um fetiche sem maiores significados à educação.

A fetichização do uso das novas tecnologias é discutida nos estudos de Barreto (2002, p.46) “[...] como se a sua simples presença garantisse a ocorrência de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem”. Portanto, defendemos uma formação continuada que não enxerga a TIC como salvadora para os problemas

educacionais. Não acreditamos, assim como Barreto (2002), em uma formação que enxerga as TIC como um fetiche, com poderes e solução para realizar os sonhos, desejos e fantasias.

Receber estas TIC em sala de aula significa também articular o currículo escolar para que exista uma adequação do uso das TIC às necessidades existentes em sala de aula, evitando equívocos de uso e posicionamento do educador em sala de aula, mediante um novo ambiente de ensino e aprendizagem.

Conforme Barreto (2002) “[...] às vezes, os professores não são consultados sobre a necessidade da implantação de recursos tecnológicos ou mesmo quais ferramentas deveriam ser implementadas em sala de aula para que seja atingida a meta do aprendizado”. Computadores e outros equipamentos como TV, DVD, antena parabólica, lousa digital, chegam até a escola sem que seja feito um trabalho de adequação destes equipamentos, para que estes não sejam utilizados como apenas novas tecnologias apoiadas em formas de utilização engessadas pelas velhas metodologias, ou seja, usando-se o novo de uma forma velha e conservadora. Barreto (2002, p.47) em sua afirmativa mostra que a simples mudança de um objeto para outro não é suficiente sem que sejam criadas as novas conexões: “A simples substituição de livro didático pela TV, a mudança de um suporte para outro, pode ser uma forma de modernização conservadora”.

Outro ponto importante a ser destacado é em relação à formação acadêmica dos futuros docentes. O que se percebe é que durante os anos iniciais de seus estudos em um curso de graduação para a realização do trabalho docente, estas pessoas não têm contato, nem tampouco são estimuladas a perceber o quanto será necessária à utilização desses recursos e ferramentas em sala de aula durante suas atividades profissionais cotidianas no período que está por vir. É fundamental a inclusão das TIC na formação inicial e continuada dos educadores. Ou seja, é importante inserir nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada de educadores disciplinas que contemplem discussão das tecnologias na educação, a fim de fomentar uma reflexão e a familiarização a respeito do uso das TIC no contexto educacional.

Nas palavras de Barreto (2002), o uso das novas tecnologias¹⁶ deve ser promovido nos cursos de formação dos professores:

¹⁶Consideramos o uso das novas tecnologias no conceito de Kenski (2003), a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos.

A apropriação educacional das tecnologias não é tarefa fácil e tem sido até prejudicada pela política governamental. Como elas não têm estado presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar a produção de alternativas teórico-metodológicas para as inúmeras situações de ensino, permanecem como uma novidade para os formados. (BARRETO, 2002, p. 48).

Diante de realidades sempre novas, e cada vez mais complexas, a formação inicial e a formação continuada de professores poderiam explorar as possibilidades fornecidas pelas TIC, fazendo delas um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, bem como meio de formação e aprofundamento de conhecimentos, de reflexão e de desenvolvimento profissional contínuo.

Ao abordar aspectos da formação de professores, Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 177), ainda temos uma formação acadêmica deficiente na inclusão das novas tecnologias e, na maioria dos cursos superiores, as novas tecnologias não estão atreladas aos currículos acadêmicos (PIMENTEL, 2007; SILVA; GARÍGLIO, 2008; CALIXTO; SANTOS, 2011). António F. Cachapuz (citado por SILVA; GARÍGLIO, 2008) afirma que uma análise cuidadosa da formação de professores, inclusive em outros países, demonstra o caráter acadêmico da formação, que visa exclusivamente à aquisição de saberes. Ou seja, os alunos (que serão futuros professores) até podem utilizar essas tecnologias na universidade, mas, na maioria das vezes, não aprendem práticas pedagógicas utilizando-as.

Embora o governo tenha empenhado recursos a fim de garantir o uso ampliado das TIC para a educação, segundo Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 177), ainda existe um desconhecimento das consequências desse uso na realização dos objetivos e no alcance das metas dos programas educacionais. As políticas públicas nesse campo privilegiaram o acesso às TIC e o desenvolvimento da infraestrutura, mas pouco se discutiu sobre a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades, a alfabetização digital¹⁷ dos cidadãos e, agora também, de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. A questão central para as políticas públicas de estímulo às inovações tecnológicas na educação é, portanto, saber quando e como essa potencialidade se realiza, isto é, que impacto efetivo as TIC produzem nos resultados educacionais e em que condições isso ocorre. A literatura não é conclusiva a esse respeito, e tal situação é atribuída, em grande parte, à ausência de indicadores específicos e consistentes e de

¹⁷ Alfabetização digital, que é “o treinamento no uso do computador e da Internet” (SORJ, 2003, p.38).

observações sistemáticas sobre a realidade das escolas e de seus processos de ensino e aprendizagem (CETIC, 2011)¹⁸.

Para a UNESCO (2010), também é fundamental que se tenha conhecimento do impacto das TIC na aprendizagem, tanto auxiliando na formulação de políticas públicas como na tomada de decisões relacionadas ao compartilhamento do uso das TIC nas salas de aula. Para a instituição, um segundo ponto crítico existente é o uso das TIC como uma prática normal na profissão dos educadores. Para que isto seja possível, é fundamental a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial e continuada dos educadores.

Percebemos que existe discussão para a inclusão das TIC na formação inicial e continuada de professores, e, conseqüentemente, precisamos pensar em currículos acadêmicos que contemplem formação para o uso das tecnologias na educação.

Como já destacamos, as TIC estão carregadas de atratividades, mas essas não podem ser minimizadas a meros fetiches para sua utilização, precisamos compreendê-las e utilizar a favor da educação, como Pierre Lévy (1999a, p. 12) afirma:

[...] permaneçamos abertos, receptivos em relação as novidades. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

Sabemos que as TIC e os ambientes digitais de aprendizagem estão se expandindo para além dos computadores. “[...] novas formas híbridas – computadores portáteis, palms, agendas eletrônicas, telefones celulares de última geração, relógio de pulso etc. (KENSKI, 2007, p. 120)”, ou seja, com todas essas possibilidades de equipamentos e interfaces tecnológicas¹⁹, não podemos negá-las no contexto educacional e podemos assumir uma postura crítica em relação ao seu uso e criar novas disciplinas e atividades utilizando desses recursos no processo de ensino e aprendizagem na escola, na

¹⁸ Criado em 2005, o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br) é o departamento do NIC.br responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil. Esses estudos são referência para a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso da população às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), assim como para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TIC. Disponível em: <<http://www.cetic.br/sobre-ceticbr>>. Acesso em: nov/2013.

¹⁹ Por interface entendemos “um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para o encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica” (SANTOS, 2006a, p.315).

universidade.

O papel do professor durante o processo de ensino e aprendizagem é importante, pois, ele estará mediando toda atividade, sendo assim, utilizando as TIC em em um processo de construção pedagógica.

O professor em sua prática pedagógica precisa questionar se o uso das TIC irá realmente agregar ao processo educacional ou se sua inserção será apenas para acalantar o desejo de uso da mesma. Não podemos fazer o uso das TIC em sala de aula como uma simples realização de uma vontade de estar inserido no mundo tecnológico, mas sim que estas TIC devem estar embarcadas em uma proposta pedagógica para que tanto o professor quanto o aluno possam criar significações com estes recursos no processo de ensino e aprendizagem.

A evolução das TIC favorece a colaboração e o aprendizado em rede não presencial (SILVA, 2010). Essas TIC estão criando novas oportunidades de ensino e de aprendizagem nas quais os alunos, professores, pesquisadores conversam, trocam informações e experiências por meio de conexões nos sites de redes sociais. No sentido de avançar essa reflexão, a discussão que segue é no sentido de problematizar a formação continuada frente às redes sociais.

A noção de rede está associada a toda e qualquer ligação entre os componentes de um grupo ou de um sistema, bem como ao dinamismo destas relações. Destacamos, a seguir, alguns conceitos de rede:

Rede é um conjunto de nós interconectados. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...]. (CASTELLS, 2003, p. 566).

Uma rede social consiste em conjunto ou conjuntos finitos de atores e a relação ou relações definidas neles. (WASSERMAN; FAUST, 2007, p. 20).

Percebemos que a palavra “rede” vem sendo o destino final de múltiplos significados. Buscamos Watts (2003, p.28) e ele afirma que a diferença entre os novos estudos de redes e os antigos é que "no passado, as redes foram vistas como objetos de pura estrutura, cujas propriedades estavam fixadas no tempo. Nenhuma dessas assertivas poderia estar mais distante da verdade". Para Watts, seria interessante levar em conta que nas redes, os elementos estão sempre em ação, "fazendo algo", e que elas são dinâmicas,

estão evoluindo e mudando com o tempo. A questão crucial para a compreensão dessas redes sociais passava também pela sua dinâmica de sua construção e manutenção. Portanto, a novidade das novas abordagens sobre redes e sua possível contribuição para a educação está no fato de percebê-las de forma dinâmica que podem ser criadas e mantidas por usuários e comunidades, com conteúdos que podem ser retrabalhados em função dos interesses e das necessidades dos usuários.

Dentre os conceitos aqui mencionados, consideramos pertinente destacar a concepção de rede social com esteio nas ideias de Recuero (2009, p. 69), “uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações”. Ainda afirma a autora que redes são dinâmicas e estão sempre em transformação. Essas transformações em uma rede social são largamente influenciadas pelas interações. As pessoas estão se adaptando aos novos tempos, acessando a rede para formar novos padrões de interação e criando novas formas de sociabilidade e novas organizações sociais.

Acreditamos que as tecnologias, tal como a Internet e as redes sociais, oferecem possibilidades de transformação em nossas relações com os outros e que a conectividade que elas proporcionam é central no nosso dia a dia. Outras maneiras de estar juntos emergem nos ambientes virtuais, propiciando diferentes possibilidades de produzirmos conhecimentos que sejam pertinentes e adequados à realidade contemporânea na qual estamos inseridos.

Ao participar de uma rede social, podemos navegar nas informações disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar, aprofundar o conhecimento, trocar ideias com outros integrantes, partilhar conteúdos, explorar outras possibilidades de criar e formular problemas, articulando saberes e experiências. É nessa troca recíproca que a construção de novos significados acontece em processo de formação.

Nesse sentido, Bressane (2006, p. 130) alega que a nova realidade educacional deve ser:

[...] conhecida, vivenciada e apreendida criticamente pelos educadores. É preciso que todos possam ter a necessária fluência e compreensão do ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e outras redes para saber melhor aproveitá-las em suas atividades rotineiras de ensino, para ousar e transformar.

Nesta visão, Bressane (2006) entende ser necessária fluência e compreensão do ensino mediado pelas TIC para saber melhor aproveitá-las em suas atividades rotineiras, para ousar e transformar.

Assim, para a necessária fluência, compreensão e apropriação das TIC e redes sociais na educação, um aspecto que poderíamos problematizar são as mudanças no sentido de criar condições para a capacitação dos cidadãos, contribuindo para minimizar a exclusão social, de forma a atenuar ou superar as disparidades regionais, ampliando-se as oportunidades de acesso às fontes disponíveis na rede, sobretudo, para o uso dos recursos que possam alavancar o processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores.

Para Kenski (2007), “o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante”. A formação dos professores em ambientes virtuais não pode ser vista “como pontos de chegada, para confinamento e permanência de alunos e professores, reproduzindo no espaço virtual o mesmo perímetro restrito das salas de aula tradicionais”. (KENSKI, 2007, p. 90).

Os pesquisadores Watts (2003) e Thacker (2004) defendem que as redes sociais são dinâmicas e vivas. Não existem redes estáticas, paradas no tempo e no espaço, pois sofrem mudanças constantes e variáveis. Portanto, há necessidade de movimentos decorrentes das interações constituídas por nós individuais e coletivos.

Na concepção de Okada (2011, p.12), “as redes sociais podem ampliar suas construções coletivas do conhecimento, quando coaprendentes, aprendizes, educadores, pesquisadores e profissionais contribuem com novas coautorias de produções abertas, *feedback* coletivo compartilhado”.

Como já destacado na proposta desta pesquisa, não é possível pensar na prática docente sem pensar, antecipadamente, na pessoa do docente que está em pauta e em sua formação que, entendemos que não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores, mas, permanentemente, durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula.

Acreditamos, portanto, que é importante que este profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as TIC e redes sociais, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso mais adequado ao processo de ensino e da aprendizagem de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível.

A formação dos docentes tem sido desafiada a repensar suas práticas, principalmente no que se refere à forma como a atual geração vem se desenvolvendo.

Esta reflexão tem sido provocada pela nova geração que, desde cedo, tem contato com as diferentes TIC e redes sociais, as quais vêm proporcionando novos espaços e novas formas de aprender. Por isso, os docentes buscam compreender como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem, de forma a potencializar a própria ação docente em espaços na rede, virtual. Essa necessidade de repensar os processos de formação e de capacitação docente torna-se ainda mais premente ao experienciarmos o movimento da sociedade conectada, em rede, a era das relações e das interações virtuais.

Rodrigues, Marascchin e Laurinho (2008, p. 237) discutem as potencialidades de proposições de formação continuada de professores que se produzem por meio de redes de conversação acopladas a tecnologias digitais e apontam as redes virtuais como espaço de interação com diferentes formas de linguagem, que podem se configurar ou vir a ser outro local de aprendizagem na formação de professores, pela possibilidade de convivência com o outro em distintas redes de conversação. As ideias dos autores evidenciam que para compreender o processo de formação de professores em uma rede de conversação, torna-se necessário desenrolar e retramar os fios que tecem as diferentes redes de conversações, possibilitando a interlocução dos saberes docentes, uma vez que os professores continuam sendo os principais atores e responsáveis por sua formação contínua.

Acreditamos que o diálogo nas redes sociais por meio de interfaces como fórum, blog, fotos, vídeos, chat, entre outras, oferecem também possibilidades de intercâmbio com outros saberes, a partilha de experiências, concepções, produções, promovendo tanto a aprendizagem individual como também a coletiva, contribuindo com a construção do conhecimento e da aprendizagem. Compreender a formação em rede, nesse sentido, possibilita pensar com o outro e permitir que crenças, saberes e significados sejam confrontados, ressignificados, negociados, articulados.

Thurler (2002) evidencia a individualidade dos professores que não se percebem sujeitos de seus saberes e suas práticas que o que fazem é que os produzem. Compreender a formação em rede, nesse sentido, possibilita pensar com o outro. Comparando, expondo, escutando e confrontando crenças, saberes e significados de forma autoral pode mostrar não uma simples obediência ao coletivo, como também uma significação e ressignificação de sentidos e significados.

Os estudos sobre formação de professores englobam diversas questões e perspectivas. Vale ressaltar que Rodrigues, Marascchin e Laurino (2008, p. 237),

destacam:

[...] que por muito tempo o debate esteve tradicionalmente centrado nas dimensões acadêmicas da formação deslocando-se posteriormente para uma perspectiva centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1995), dentro da qual podemos destacar estudos tais como sobre o pensamento dos professores (PÉREZ GÓMEZ, 1998), formação reflexiva (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1992, 1993; PORLÁN; RIVERO 1998), saberes docentes (TARDIF et al, 1998, 2001, 2002), a identidade e competências dos professores (PERRENOUD, 1993, 2002; PIMENTA, 2000) e inovações na escola (THURLER, 2001, 2002).

Consideramos importante pensar formações que contemplem reconhecer e valorizar o que os professores pensam e praticam em seus cotidianos. Rebolo et al (2013, p. 196) afirmam que:

No que diz respeito à formação, seria necessário que os cursos que preparam os futuros professores vinculassem o mundo teórico ao da realidade da escola. Em outras palavras, trazer a escola mais próxima ou para o centro da formação docente seria uma alternativa ao racionalismo técnico ou ao paradigma aplicacionista, vigentes nos cursos de formação, como argumentam Imbernón (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Zeichner (1993) entre outros.

Thuler (2002) também aponta para uma concepção de formação que compreenda um conjunto possível de formas de interação abrindo espaços para dimensões coletivas e colaborativas entre pesquisadores, formadores, professores e outros atores do espaço escolar, suscetíveis de favorecer a prática reflexiva e a profissionalização interativa e estimular a sinergia das competências profissionais, o que pode ser um caminho na identificação de novos questionamentos que permitem reformas ou reestruturações futuras nos cursos de formação.

Esses posicionamentos permitem inferir a ideia que é possível ocorrer uma formação em rede que sustente os professores como sujeitos no seu coletivo, permitindo-lhes interagir, construir relações sociais e ressignificar os seus conhecimentos e saberes a partir do diálogo em redes com pessoas conectadas com as mais diversas tecnologias. Afinal, vive-se em um mundo onde as tecnologias de informação e comunicação e redes sociais estão cada vez mais presentes e a utilização das TIC por parte do professor pode ser um potencial na educação desde que este profissional esteja aberto para problematização do uso dos recursos tecnológicos, transformando este em instrumentos de socialização do conhecimento e da informação.

Sabemos que alguns cursos de formação inicial de professores já privilegiam questões relacionadas à utilização das TIC e, em especial, ao uso das redes sociais no espaço escolar, sendo esta situação também necessária na formação continuada dos professores. Segundo Barreto (2001), as tecnologias, devido aos constantes avanços, conduzem os docentes a mudanças de ações e de formas de ensinar, pois estamos diante de uma nova linguagem. Para Sampaio e Leite (1999), é a denominada linguagem tecnológica, e, cabe à escola integrar os alunos ao ensino pelas novas linguagens e as diferentes formas de comunicação. Isso requer do professor atenção com a formação inicial e continuada, pois, as tecnologias, hoje, entre os alunos, “fazem cada vez mais parte do cotidiano” (p. 69). E torna-se necessário a constante circulação, trocas de informações, de conhecimento e que os educadores e demais membros da escola, busquem interpretar as linguagens tecnológicas, para acompanhar e relacionarem-se entre eles, com alunos e com os demais contextos sociais.

Para o professor, este é o grande desafio, inicialmente quebrar as barreiras de sua formação para então considerar o aluno como um parceiro no processo de ensino e aprendizagem. Muitos dos nossos alunos, os jovens de hoje, fazem parte da primeira geração imersa quase que totalmente na tecnologia que nasceram na era digital entre 1980 e 1994 caracterizada pelo americano Prensky (2001) como “nativos digitais”:

Os nativos digitais são acostumados a receber informação muito rápido. Eles gostam de processos paralelos e ao mesmo tempo. Eles preferem gráficos a textos. Utilizam acessos randômicos como hipertextos e funcionam melhor em rede. Os nativos digitais preferem jogos do que “trabalho sério”. (PRENSKY, 2001, p.1).

Quando nos deparamos com esses alunos, percebemos que existem novas formas de produzir, comunicar, compartilhar, aprender e ensinar. Essa realidade alerta aos professores o mínimo de conhecimento dessas TIC para o uso pedagógico de forma criativa e crítica, já que estão sendo utilizadas pelos alunos. Assim, entendemos que uma formação continuada de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, na qual pessoas compartilham interesses comuns, descobrem juntos novos caminhos e valorizam os diferentes saberes que emergem dessa interação na rede, poderá contribuir para a familiarização mínima necessária para acompanhar os alunos nativos digitais.

Dando a entender que as TIC e redes sociais estão presentes no mundo e na vida do aluno, então, questiona-se: Por que ainda não fazem parte do cotidiano escolar?

Parte-se do pressuposto de que uma das dificuldades para a inserção das TIC e redes sociais na educação seja exatamente a pouca importância dada a esta questão na formação inicial e continuada dos professores.

A cada dia observa-se maior interesse entre pesquisadores em compartilhar experiências por meio de grupos de discussões, utilizando diferentes redes sociais nas mais variadas áreas de estudo. Alguns autores como, Almeida (2003; 2007), Santos e Silva (2006a), Ramal (2002), Gutierrez (2010), Máximo (2006), Belloni (2008), Okada (2011), Kenski (2007), Recuero (2006), Lemos (2007), entre outros, têm discutido sobre a potencialidade das Tecnologias de Comunicação e Informação na educação com o propósito de socialização e democratização do saber e levando-se em consideração as possibilidades pedagógicas de formação continuada, registros e trocas em rede.

Tendo como referência esse cenário apresentado, é pertinente analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais.

Salientamos que o fato de uma formação continuada se desenvolver, também, por meio de contextos virtuais não garante por si só essa construção de diálogos. O diálogo deve emergir, considerando a perspectiva de Freire (2005a), de que ele é parte da história do desenvolvimento da consciência humana, ele explica que o diálogo é uma exigência existencial; o momento em que os homens se encontram para refletir sobre o mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2005a). O autor ainda afirma que o diálogo abre possibilidades para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nossos *ethos cultural*, sobre nossa educação.

Pesquisas apontam que muitas vezes na perspectiva do diálogo e do protagonismo, identificam nos participantes a presença da afetividade, cultura e crença. Hardagh (2007, p.135) afirma que “o mundo da cibercultura é repleto de símbolos que globalmente representam as sociedades, independente de língua, cultura e crença. [...] podem aproximar pessoas de todos os lugares e tornar a comunicação rápida e mais afetiva”.

Ponte (2000) ao analisar os desafios que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) colocam à formação de professores pontua que as TIC e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Mas, para que isso se

concretize, é preciso olhá-los de uma nova perspectiva, ou seja, a inserção das TIC em um processo que oriente uma educação de acordo com as necessidades da sociedade em que está inserida, primando por uma base, crítica e reflexiva da realidade de cada contexto.

Para Sampaio e Leite (1999), quando as pessoas não são capacitadas para interpretar criticamente as informações e as diferentes linguagens que a tecnologia utiliza, a relação homem-tecnologia acaba tornando-se mais um fator de desigualdade social. Entendemos necessário preparar o professor para o uso pedagógico dessas tecnologias na formação de cidadãos para o contexto da sociedade atual. Silva (2006a) complementa, afirmando que o professor deve fazer a relação entre as habilidades técnicas, os métodos ativos de aprendizagem e as teorias educacionais que o ajudarão a refletir sobre a própria prática e transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias em função da aprendizagem e da constituição de redes de conhecimento.

As redes sociais têm, normalmente, subjacente à sua criação, focos de interesse. Para, além disso, permitem uma interação entre os intervenientes (quer pelos fóruns-tópicos de discussão; troca de mensagens, etc.) e motivam a sua participação na rede social (por exemplo: blogs pessoais). Em termos educativos, é possível acompanhar o desenvolvimento de atividades, reflexões, comentários, trabalhos, etc. É também verificável a participação/desenvolvimento dos alunos nas tarefas desempenhadas (possibilidade de criação de portfólio pessoal ou de grupo). Outro aspecto a se referir é a oportunidade que as TIC oferecem de criação de grupos dentro da rede. Além disso, os membros podem ser informados por e-mail, de todas as atividades desenvolvidas.

Alunos e professores aprendem mutuamente por meio da troca de impressões, *feedback* e do esclarecimento de questões relacionadas às temáticas abordadas.

Para Nunes (2000, p. 2), apesar de não se referir às redes sociais ou comunidades virtuais, relata que “[...] as redes colaborativas de aprendizagem permitem que cada participante possa expressar suas ideias, defendê-las e redefini-las [...]” o que contribui para a construção do conhecimento.

As redes sociais possibilitam elevar o processo de interação pessoal e construção do conhecimento dos diversos saberes adquiridos com outros membros, postando suas opiniões por meio de participação, reflexão em fóruns e outras ações desenvolvidas na rede coletivamente.

Na rede, tem-se a possibilidade de estruturar e registrar ideias, percepções e convicções dos seus membros, porque a cada registro que se faz, fica com a data de inserção e com a possibilidade de se aceder a todos os documentos ou informações anexadas.

Veiga (2008) menciona que em momentos virtuais com alunos, poderíamos considerar a construção do conhecimento, mas também com a construção das pessoas em suas diversidades e riquezas.

Se a construção do conhecimento é contínua e se aprendemos em nossas relações sociais, nas experiências profissionais coletivas, o sistema educacional necessita conceber-se de uma nova postura, no sentido de contemplar recursos inovadores, orientando a aprendizagem colaborativa, a construção do conhecimento em rede, a troca de experiências e provocando questionamentos que permitam compreender as diversidades e riquezas existentes nos mais variados grupos constituídos nas redes sociais.

Pensamos que as redes sociais virtuais na educação é um importante recurso de comunicação, interação e compartilhamento de ideias, informações e conhecimentos de forma colaborativa, e por estas características, torna-se uma importante ferramenta que pode ser pesquisada e explorada potencialmente na área educacional. Segundo Soares e Almeida (2005, p. 3):

Uma rede virtual ou um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem.

Assim sendo, entendemos a importância do professor apropriar-se das tecnologias de informação e comunicação refletindo sobre suas possibilidades, propondo atividades e estratégias diferenciadas ao utilizar essas redes.

Neste sentido, a formação continuada de professores mediada pela rede social virtual implica contemplar a produção do conhecimento dos próprios membros da rede. Dessa forma, todos podem aprender, atualizar-se, discutindo questões amplas do sentido das possibilidades, implicações e finalidades das TIC para a sua formação e para o processo de ensino e aprendizagem.

Hoje, as TIC e redes sociais estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia e a escola não pode ignorar esse fato. Por isso, é importante conhecer como funcionam e

para que servem, pois assim podemos identificar e definir o seu potencial pedagógico e finalmente integrá-las ao processo pedagógico.

Assim, o professor pode desenvolver a habilidade de utilizar as redes sociais de aprendizagem combinadas com uma variedade de estratégias de ensino e aprendizagem de modo a enriquecer a aprendizagem dos alunos. Segundo Behrens (2000, p. 84):

O uso das tecnologias de comunicação e informação com critério pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo como um todo, uma vez que elas propiciam a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos, reflexivos entre outros.

Portanto, a prática docente poderia incluir a utilização das TIC, em particular, as redes sociais que acompanham a escola contemporânea se acreditarmos em novas possibilidades de potencializar a aprendizagem interativa, colaborativa e conectada.

Pensamos que a participação em redes de formação coletiva possa ser um suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo intercultural, no sentido de problematizar implicações e possibilidades encontradas na formação e na prática docente. Esse intercâmbio de aprendizagem e prática poderá ser estabelecido e discutido por meio de redes sociais virtuais. Soares e Santos (2012, p. 306) complementam afirmando que:

Não podemos centrar a formação de professores na cibercultura apenas interagindo com os *espaçostempos* da escola e da universidade. Estes historicamente, principalmente na Modernidade, foram os legítimos espaços de formação e da instituição de currículos. Contudo, na contemporaneidade mostram-se incapazes sozinhos de lidar com os desafios formativos do nosso tempo. Neste sentido, temos que promover a circulação, a vivência e o habitar em outros espaços cotidianos.

Os outros espaços cotidianos podem ser as TIC e redes sociais, que aproveitadas e exploradas na educação podem ampliar os espaços de aprendizagem, de formação e aproximação de culturas.

Neste sentido, entendemos que, nós, professores, diante da complexidade e transformações que vivemos, inclusive com a inserção das TIC e redes sociais em nosso dia-a-dia, precisaríamos pensar nossas práticas docentes, questionando, problematizando, discutindo, criticando e socializando experiências de ensino e de aprendizagem mediadas pelas TIC e redes sociais.

Consideramos, também, importante e pertinente refletir sobre a formação continuada de professores pelas TIC e redes sociais em contexto intercultural, considerando as diferentes culturas, por exemplo, no caso, com professores indígenas e não indígenas.

Partindo do entendimento que o mundo contemporâneo exige novas e múltiplas formas de compreender e interagir no mundo, precisamos pensar em construir processos de negociação entre as culturas valorizando os seus saberes e proporcionando aprendizagem mútua entre as pessoas e ao pensar sobre novas perspectivas de formação continuada para atender essas exigências. Buscamos Candau (2003) que ao se referir à formação continuada, afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAUI, 2003, p. 64-65).

De acordo com o que já foi apresentado, evidenciamos a importância de investir tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para o uso das TIC e redes sociais na educação. Discutimos analisar a formação continuada mediada pelas TIC e redes sociais em um contexto intercultural e se a mesma pode proporcionar questionamentos, problematização, discussão, socialização de experiências de ensino e de aprendizagem. Quando pensamos nesta discussão, não nos referimos a uma inserção das TIC e redes sociais descomprometida, descontextualizada e acrítica. Referimo-nos a uma reconceitualização que envolva reflexões sobre a formação continuada, sobre suas potencialidades, implicações dentro de um contexto histórico, político, social e cultural.

No sentido de promover uma experiência de criar significações com o uso das TIC e redes sociais na formação continuada de um grupo de professores indígenas e não indígenas, entre o encontro e confronto de diferentes sujeitos, que se configura uma ocasião de crescimento entre culturas, que discutiremos no próximo capítulo a perspectiva intercultural no modo de se relacionar com os outros de identidades culturais diferentes de modo a construir uma relação recíproca entre o grupo no sentido de repensar e ressignificar conceitos.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE

No capítulo III, Reflexões sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas, apresentamos ao leitor sobre os aspectos que serão apresentados e debatidos no decorrer da análise dos dados. Buscamos demonstrar a importância da incorporação dos saberes próprios dos professores indígenas Terena e práticas culturais dos professores com suporte em pesquisadores que discutem a perspectiva intercultural como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um sentido entre elas na sua diversidade.

3.1 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO

Autores como Candau (2010) e Fleuri (2000; 2003b) defendem uma proposta de formação de professores/as fundamentada na perspectiva intercultural; acreditam que somente com uma formação voltada para ao diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo Fleuri (2003b), a perspectiva intercultural de educação não se caracteriza como uma disciplina a mais no currículo de formação do/a professor/a, mas sim como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

Fleuri (2003a, p.26) propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o

diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Indo ao encontro da promoção do diálogo, Vieira (1999, p.368) pensa em “professores que sejam capazes de pôr em prática a pedagogia da divergência e não apenas de convergência”, abertos para respeitar a alteridade do diferente.

Gusmão (2003, p. 103) propõe criarmos, num espaço comum, relações solidárias e democráticas, “[...] sem transformar o outro num igual sem face, mas admitir sua igualdade de direitos, de cidadania ou o que mais seja, preservando-lhe a diferença”.

Nesta pesquisa adotamos o conceito de diferença a partir do pensamento Freiriano, que tem como base a dialogicidade, “o saber falar e saber ouvir que sustentam suas propostas de educação e transformação social. [...] Sem escuta não há diálogo, há monólogo; e este é terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação” (FREIRE, 1998, p.136). Desta forma, “[...] o reconhecimento e o respeito à diferença abarca, em Freire, a perspectiva para um diálogo mais amplo, que pode ser percebido em dimensões interculturais”. (GUSTSACK, 2010, p. 119).

Assim entendemos que é possível a convivência dos diferentes com suas diferenças. Na formação continuada intercultural, o diálogo, a colaboração, o saber falar e saber ouvir, a troca entre diferentes grupos ampliam discussões que são anunciadas, debatidas, problematizadas, ressignificadas, negociadas, divulgadas, permitindo avançar em um diálogo de respeito das especificidades do contexto pesquisado, da realidade local, no sentido de ampliar conhecimento com outros saberes e povos, que podem ser percebidos em dimensões interculturais.

O desafio da interculturalidade consiste em tratar a diferença como fator enriquecedor, e não como um obstáculo que impossibilitaria o diálogo com o outro. Interculturalidade pressupõe nessa pesquisa a troca de conhecimentos entre professores índigenas e não índigenas. Nessa perspectiva, entendemos que a formação continuada sob a perspectiva intercultural constitui-se em um processo permanente de trocas, diálogos, (re) significações, reflexões, questionamentos, considerando os saberes de cada um, havendo uma apropriação do conhecimento que levaria a uma problematização da realidade vivida e estudada.

Portanto, seria interessante pensar que por estarmos inseridos em uma sociedade digital na qual as tecnologias de informação e comunicação e redes sociais estão presentes, não podemos ignorá-las no processo educacional. Pensando nos

professores indígenas e não indígenas, a negação da existência dessas tecnologias pode implicar em um processo de exclusão entre as diferentes culturas e contextos e minimizando as possibilidades pedagógicas de uso de tais recursos.

É neste sentido que propomos analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas, presencial e em rede social, evidenciando suas implicações e possibilidades em um contexto intercultural, possibilitando os sujeitos em formação pensar, propor, produzir, dialogar na real apropriação educacional das TIC e agregar novos sentidos à formação e ao trabalho docente.

Para Capelo (2003), a escola atual não cumpre seu papel de instituição social: não prepara alunos/as para viverem na diversidade cultural, não lhes facilita o contato com as experiências, os costumes e as formas de pensar dos diversos grupos sociais. Por isso, professores/as necessitam ser preparados para aprender a conviver com diferenças culturais, reconhecer valores e compreender a importância da interação entre culturas no processo de construção de conhecimentos.

Para Almeida (2005, p. 27), a construção de diálogo é o “exercício de falar e estar aberto para ouvir o outro, reconhecer a si mesmo, expor opiniões, identificar a singularidade do outro pelo diálogo, trocar ideias e respeitar a diferença [...]”.

Fleuri (2001) pontua que com o processo de globalização, o Brasil enfrenta desafios nos planos político, social e educativo, de modo particular, coloca-se a necessidade de se enfrentar os conflitos, com o objetivo de fortalecer as identidades pessoais e culturais, ao mesmo tempo construir processos de parcerias entre os diferentes grupos sociais.

A globalização também pode ser considerada como uma complexa rede de projetos de sociedade e de diversidade de interesses traduzidos nas disputas das representações ideológicas, políticas e culturais que estão em curso atualmente (CANCLINI, 2004).

Esta ambivalência do mundo globalizado é também apontada por Milton Santos, que considera a globalização uma fábula que defende um mercado avassalador global, supostamente capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade acentua as desigualdades locais. Enquanto o culto ao consumo neste mercado global é incentivado, o mundo se torna mais distante de uma verdadeira cidadania universal (SANTOS, 2006b).

A globalização pensada nessa pesquisa é no sentido de uma globalização de inclusão, um processo mais humano que respeite o tempo, os saberes e o modo de vida

das comunidades, dando lugar a uma orientação de pensamentos e sentimentos dados pela coletividade, afetividade, harmonia e fortalecimento de laços de amizade. Nesse sentido, entendemos que as TIC e redes sociais podem facilitar o contato entre as pessoas e estabelecer relações com outros grupos, marcando suas diferenças. Logo o fenômeno da globalização pode evidenciar a diversidade cultural e apontar para a necessidade de diálogo entre as diferentes culturas.

Segundo Fleuri (2001), uma relação intercultural pode ser pensada como sendo aquela situação em que pessoas de culturas diferentes interagem ou ainda como uma atividade que requeira tal interação. O autor pontua que a perspectiva intercultural, emerge:

No contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 132).

Assim, a globalização é também o lugar de outras possibilidades de conhecimento e de produção cultural.

Kreutz (1998, p.102) entende que a interculturalidade “é a transformação do próprio e do alheio, tendo como base a interação com vistas à criação de um espaço comum compartilhado e determinado pela convivência”

No que se refere às ideias apresentadas, faz-se necessário esclarecer o que entendemos por contexto intercultural, ou seja, essa perspectiva intercultural a nosso ver é pensada a partir da relação entre pessoas de culturas diferentes que atribuem significados diferentes às suas ações no sentido de viver a vida em sua diversidade e subjetividades. Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é “[...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

Esta perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa provocadora para esse grupo de formação continuada de professores, pois “é necessário ultrapassar uma

visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe” (CANDAUI, 2010, p. 32).

Fleuri (2001, p. 134-135) menciona que o debate sobre as relações interculturais na educação é bastante recente no Brasil e inicia-se sob o estímulo de estudos que vêm sendo elaborados na Europa e na América do Norte e apresenta que a educação intercultural na Europa assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. Envolveu campos de reflexão e de intervenção com temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas.

Vale notar que Fleuri (2001) pontua que a formação de educadores/as é um fator ímpar para sucesso ou insucesso de qualquer proposta intercultural.

No entendimento de Fleuri (2003b), o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos que permitam a articulação entre diferentes aspectos subjetivos, sociais e culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas entre os sujeitos.

Candau (1998) também defende uma proposta de formação de professores fundamentada na perspectiva intercultural, acreditando que somente com uma formação voltada para a diferença cultural os professores podem colaborar para desestabilizar o papel homogeneizador da cultura escolar.

Entendemos, com base em Fleuri e Candau, que refletir a perspectiva intercultural de educação implica mudanças na prática educativa, de modo a respeitar e integrar as diferenças entre sujeitos, a desenvolver novas metodologias pedagógicas e a implementar um processo mais crítico de formação de educadores que não seja alheio ao contexto ao qual eles se movem, contextos estes plurais e complexos, mas que esses contextos possam proporcionar processos de formação para pensar com o outro, discutir, complementar, ressignificar, dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

No debate sobre a interculturalidade, Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas. Assim, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as

duas.” (FREIRE, 2004, p. 75). Portanto, Freire aponta que é necessário envolver-se na outra cultura por meio do diálogo e como nos diz Brandão (2002, p. 24):

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.

Consideramos que viver a cultura indígena como qualquer outra cultura é viver em diálogo, com diferentes condições de vida locais, de respeitar as suas diferenças ao direito de uso, costumes e tradições, de saberes, de valores, de práticas sociais, ambientais e educativas. De acordo com Lopes e Tavares (2013, p. 71), ser dialógico é viver o diálogo (FREIRE, 1983, p.43). Não é invadir ou manipular. Ser dialógico é estar engajado à constante transformação da realidade. Ainda destacam as pesquisadoras referindo-se à Freire (1983, p.52), “[...] que a intenção do diálogo é problematizar o próprio conhecimento na sua realidade concreta, ou seja, entendê-lo melhor, explicá-lo e transformá-lo”.

Nesse sentido, no entendimento de dialógico, as autoras fazem algumas provocações no sentido de pensar a mistura do velho com o novo, associado à transformação do contexto, ou seja, há necessidade de se olhar para o local situado para entendê-lo melhor, explicá-lo e transformá-lo.

O subitem a seguir apresenta contribuições significativas para a compreensão dos saberes dos povos indígenas Terena que por muitas vezes são negados devido ao processo de colonização e subalternização.

3.2 OLHARES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: CONCEITOS, SABERES E TRADIÇÕES

Os povos indígenas podem ser observados nas grandes, médias e pequenas cidades de norte a sul do país. Segundo Diegues (1999), no Brasil, há um certo consenso sobre o uso do termo “população indígena”, significando “etnia”, ou seja, povos que guardam uma continuidade histórica e cultural desde antes da conquista européia da América. O estabelecimento de áreas indígenas no Brasil reconhece o direito histórico

das populações indígenas a seus territórios. Desse modo, há uma distinção mais clara entre as populações indígenas e as não-indígenas baseadas no conceito de etnia e no reconhecimento de uma continuidade sociocultural, histórica e identitária das sociedades e culturas indígenas, claramente distintas da sociedade envolvente.

Por outro lado, esse reconhecimento coexiste com um intenso debate a respeito do significado dos termos “populações nativas”, “tribais”, “indígenas” e “tradicionais” aplicáveis mundialmente. A confusão não é somente de conceitos, mas até de expressões nas várias línguas. Assim, o termo “*indigenous*”, em inglês, usado em muitos documentos oficiais (UINC, Banco Mundial), não quer dizer necessariamente “indígenas”, no sentido étnico e tribal. O conceito inicialmente utilizado pelo Banco Mundial (Bank’s Tribal Peoples Policy Statement, 1982) para povos nativos – *tribal peoples* foi baseado principalmente nas condições de vida dos povos indígenas amazônicos da América Latina e, como observou Dyson em documento do Banco Mundial (1982), não se adaptava a outras regiões do mundo. Uma nova definição surgiu com a Diretiva Operacional 4.20 de 1991, com características mais amplas, substituindo o termo “povos tribais” por “povos nativos” (*indigenous*). Ela se aplica àqueles povos que vivem em áreas geográficas particulares que demonstram, em vários graus, as seguintes características comumente aceitas: a) ligação intensa com os territórios ancestrais; b) auto-identificação e identificação pelos outros como grupos culturais distintos; c) linguagem própria, muitas vezes não a nacional; d) presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais; e) sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência. Porém, alguns grupos não têm todas essas condições.

Como todas as sociedades, os professores indígena Terena têm se mostrado abertos à exterioridade, por meio dos contatos que estabelecem com outros grupos indígenas e com a sociedade não-indígena, operam trocas, negociam, ao se autovalorizarem, ressignificam práticas e concebem novas formas de interação por meio das trocas que estabelecem, vivendo em contextos interculturais. Contudo, segundo Novais (2013) no cotidiano de suas Aldeias, criam estratégias por meio das quais legitimam o pertencimento étnico e resistem às tentativas de anulação identitária por parte daqueles que têm como principal objetivo a negação de direitos que são a eles assegurados, principalmente o direito aos seus territórios tradicionais em um estado de latifúndios como o Mato Grosso do Sul.

Para Oliveira Filho (1999, p. 162), as terras indígenas

São bens da União e os recursos ambientais ali existentes são parte integrante do território nacional, mas por constituírem habitat dos índios, a utilização de tais terras está destinada prioritariamente à reprodução sociocultural dessas populações, devendo portanto adequar-se aos seus usos e costumes e reverter-se necessariamente em benefício para os seus moradores tradicionais.

Conforme analisa Oliveira Filho (1999), os povos indígenas só têm o que precisam para a sobrevivência, ou seja, é desconstruir a lógica de acumulação de riqueza ocidental.

Acosta (2010) nos ajuda entender melhor o estilo de vida da sociedade indígena e pensar na nossa proposta de vida.

Na sociedade indígena existe amplo tecido e tramas sociais nos quais se inter-relacionam amplamente ações baseadas na reciprocidade, solidariedade e correspondência. Sem negar a influência perniciosa do capitalismo, são relações muito profundas e enraizadas nos costumes e práticas cotidianos. A vida transcorre em função da sociedade. O indivíduo está ligado ao ambiente social. E a comunidade, com todos os seus indivíduos, está em estreita relação com a natureza. (ACOSTA, 2010, p. 207).

O autor nos faz refletir que é necessário construir novas formas de organização da própria vida, pensando em práticas de uma vida mais solidária e de respeito ao meio ambiente, esse é um dos nossos desafios.

Cunha e Almeida (2009) afirmam que há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambos são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo. Os autores também nos recordam que:

[...] a ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Enquanto a primeira levou a grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou, afirma Lévi-Strauss, a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente. (CUNHA; ALMEIDA, 2009, p. 303-304).

Vale notar que Cunha e Almeida (2009) ressaltam ainda que o Brasil precisa instaurar um regime de colaboração e intercâmbio respeitoso com suas populações tradicionais e achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a

vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico e fazer participar as populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos. Ainda, sobre a forma de conhecimento, Freire (2005a, p. 68) afirma: “[...] que não há um saber melhor ou pior: há saberes diferentes”.

Nessa perspectiva, consideramos importante a formação continuada intercultural na perspectiva colaborativa com professores indígenas e não indígenas, a qual oferece oportunidade em que pessoas possam se reunir enquanto coparticipante da luta em prol do diálogo entre os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos.

É no sentido de desconstruir a discriminação e a marginalização dos povos indígenas terenas que negociamos estratégias de diálogo durante a formação continuada, articulando o reconhecimento e valorização da diferença entre esse grupo de professores indígenas Terena com direito à educação e a inserção das TIC no contexto educacional, considerando suas histórias de vida com aspectos relativos à hibridização cultural²⁰ e à constituição de novas identidades culturais em um mundo cheio de novas configurações e em constante movimento com os avanços proporcionados pelas TIC. Portanto, durante a formação que promovemos procuramos relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante o mundo com diferentes modos de viver e expressar-nos em uma dimensão coletiva com o grupo de professores da escola indígena. Envolvemos professores da universidade, alunos de graduação em iniciação científica, alunos mestrados e doutorandos, pesquisadores do grupo de estudos e de pesquisa em tecnologias educacionais e EAD (GETED) e a comunidade. Segundo Candau (2005, p. 32):

[...] trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Nesse processo, mudar as representações que construímos ao longo da nossa

²⁰ A discussão aqui exposta é fundamentada no que seria hibridismo cultural para Canclini (2011), pioneiro ao pensar o conceito de hibridismo cultural sob um viés político que se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena. O hibridismo cultural, para o autor, traz consigo a ruptura da ideia de pureza. É uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas. O hibridismo cultural é também objeto de estudo de autores como Stuart Hall(2003) e Homi Bhabha(2003) ambos em suas particularidades e objetos de estudo, partem da ideia do hibridismo como um processo marcado por ambivalências e antagonismos resultantes da negociação cultural.

formação de que o índio aparece nos relatos como o selvagem, o cativo, o homem primitivo e cruel, pois, o ‘olhar’ do homem europeu, tomava esse olhar como legítimo, desconstruir isso não é tarefa fácil. Backes e Pavan (2011a, p. 220) mencionam que as representações carregam as marcas de um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na interculturalidade, ou seja, que estejamos em busca de abrir espaços para esse diálogo intercultural. Esta foi a nossa proposta de formação continuada, que nossas discussões e debates coletivos pudessem ressignificar nossas representações, nossas realidades, práticas, conceitos e crenças.

Neste contexto, os Terena fazem parte do grupo Chané-Guaná, vinculado à família linguística Aruak. Suas relações com os não índios ocorreram a partir das primeiras incursões espanholas no interior da América Meridional, o que contribuiu diretamente para a presença dos colonizadores em territórios ocupados por eles a partir do século XVI, provocando mudanças significativas na região do Chaco²¹ paraguaio, onde se encontravam.

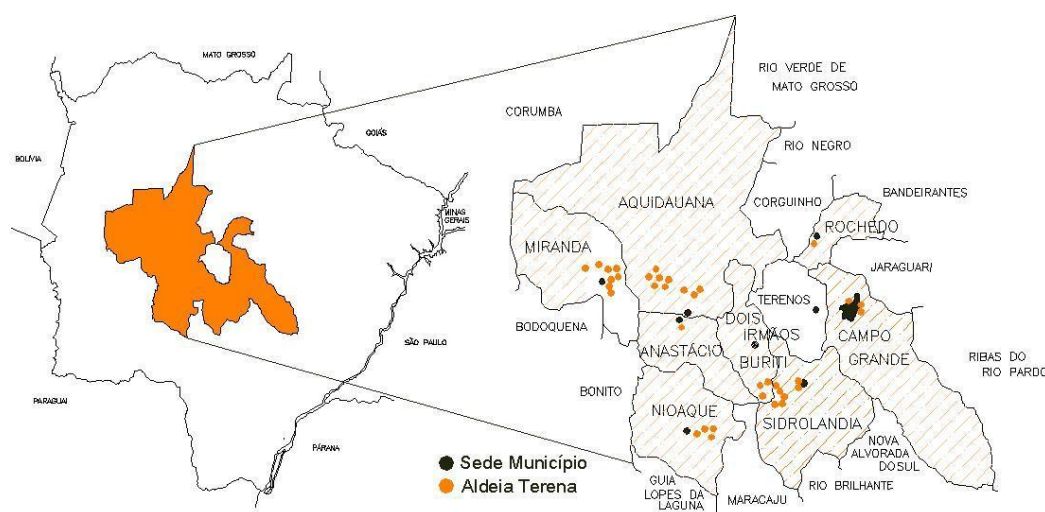
Vargas (2011, p.23) destaca em sua pesquisa que os Terena são hoje a segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul, com cerca de 20 mil indivíduos. Vivem atualmente em 10 (dez) terras indígenas localizadas nos seguintes municípios: Aquidauana onde se encontram a Terra Indígena Taunay/Ipegue formada pelas Aldeias Bananal, Lagoinha, Morrinho, Água Branca, Jaraguá, Imbirussú, Ipegue e Colônia Nova; a Terra Indígena Limão Verde, formada pelas Aldeias Limão Verde, Córrego Seco e Buritizinho; Anastácio onde se encontra a Terra Indígena Aldeinha formada pela Aldeia Aldeinha; Miranda incluindo a Terra Indígena Cachoeirinha, composta pelas Aldeias Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Morrinho, Lagoinha e Mãe Terra; a Terra Indígena Lalima, composta pela Aldeia Lalima; a Terra Indígena Pilad Rebuá, composta pelas Aldeias Moreira e Passarinho; Nioaque onde se encontra a Terra Indígena Nioaque, composta pelas Aldeias Brejão, Taboquinha, Cabeceira e Água Branca; Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia onde se encontra a Terra Indígena Buriti, composta pelas Aldeias Buriti, Água Azul, Recanto, Oliveira, Olho D’água, Barrerinho, Córrego do

²¹ Segundo Carvalho (1992), Chaco é uma região formada por, aproximadamente 700 mil quilômetros, compreendendo partes dos territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil e estabelecendo limites com os pampas ao sul do Rio Salado, com a Região Andina a oeste, com o Planalto de Chiquitos e Velascos a noroeste e com os Rios Paraguai e Paraná. No Brasil, onde atualmente encontra-se o estado de Mato Grosso do Sul, região alagadiça, estende-se até pouco abaixo da cidade de Miranda, formando o Pantanal sul-mato-grossense.

Meio, Lagoinha, Tereré, Nova Bananal; Campo Grande onde se encontram as denominadas Aldeias urbanas Marçal de Souza, Água Limpa e Tarsila do Amaral; e, em Rochedo onde se encontra a Aldeia Bálsamo.

Ainda explica Vargas (2011) que a multiplicação das Aldeias Terena que formam as terras indígenas mencionadas, dentro das mesmas áreas indígenas, provoca novas questões dentre as quais se destaca o significado da terra para esses índios, dentro do contexto em que vivem. Além das terras, educação e saúde são também reivindicações dos Terena feitas a partir da Aldeia, o que a coloca como lugar privilegiado para legitimar os projetos e aspirações do grupo. Nesse sentido, a multiplicação de Aldeias, apresentadas no mapa 1, pode significar a ampliação de reivindicações por terra, educação e saúde dos novos grupos e lideranças Terena, que vão se constituindo através desse processo.

Mapa 1 - Aldeias Terena no Mato Grosso do Sul



Fonte: Celso Smanioto (2010 apud VARGAS, 2011, p.24)

Enquanto pesquisamos, convivemos e elaboramos nossas ideias e escritos entendemos que também aprendemos muito nos encontros com os professores indígenas Terena da Escola Indígena da Aldeia Bananal do estado de Mato Grosso do Sul, permanecendo “[...] sempre atentos para o potencial colonizador que o conhecimento desenvolvido no primeiro mundo pode exercer sobre o terceiro mundo” (MONTECINOS; GALLARDO, 2002, p.155).

É a partir dos saberes desses professores indígenas Terena que focamos a formação continuada na qual pensamos que os povos indígenas são capazes de apropriar dos processos e produtos da economia globalizada, ressignificando novos usos das TIC a partir de suas tradições.

Portanto, vale lembrar o que pontua Freire (1981b) no livro *Pedagogia do Oprimido*, sobre a compreensão de pessoa humana, o lugar da cultura e das práticas sociais e a politização pelo ato educativo. O autor defende a tese de que os processos de dominação construídos historicamente deixam marcas profundas na vida, na cultura, nas consciências das pessoas e nas instituições sociais. Qualquer decisão para superar as relações de dominação e para conquistar a liberdade exige coragem e ousadia.

No próximo subitem compartilhamos uma reflexão com autores que discutem a cultura, subjetividade, alteridade e identidade em tempos de globalização.

3.3 CULTURA, SUBJETIVIDADE, ALTERIDADE E IDENTIDADE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A palavra globalização, conforme Maciel (2013), tem sido usada como uma termo guarda-chuva para se discutir mudanças de diferentes perspectivas, em períodos distintos. Embora existam vários pontos de vista sobre esse assunto, há no entanto, um aspecto de convergência nas discussões acadêmicas: a particularidade desse fenômeno, que descreve a sociedade atual, com características de rápidas mudanças, sem precedentes na história.

No que se refere ao efeito da globalização nas relações pessoais, Brydon (2011) aponta que até mesmo as pessoas que não possuem mobilidades geográficas são afetadas globalmente pelos acontecimentos e seus imaginários interagem com ideias em outras partes do mundo. Não se trata de uma dicotomização do local e global, como elementos de oposição, ou como alguns autores chamam de glocal, que remete uma interferência do global no local. Essas interações, segundo a autora, deveriam ser vistas como coconstruídas. Ainda segundo Maciel (2013, p. 97), sobre o aspecto cultural, Kumaravadivelu (2006) menciona os estudos do crítico cultural Appadurai (1996) e do sociólogo Robertson (1992) que apontam uma tensão entre a hegemonia e heterogeneização cultural, como um problema central na interação global. Esses dois fatores coexistem e, considerando por essa ótica, o local está globalizado e o global está localizado. Com isso, Kumaravadivelu (2006, p.134) afirma que as culturas em contato se

modelam e remodelam e que, por suas complexidades, “não podem ser compreendidas na dicotomia centro-periferia”.

É importante observar também as transformações culturais operadas pela globalização. Ao mesmo tempo em que favorece a proliferação de referências culturais comuns para além das fronteiras nacionais, evocando ideais cosmopolitas, pode levar à homogeneização e erosão de especificidades culturais. Pode reforçar culturas e identidades particulares, promover combinação, interação e intrerpenetração de elementos culturais diferentes e, simultaneamente, reforçar lealdades tradicionais, ressurgindo vínculos regionais, nacionais e étnicos. Em outros termos, possibilita o surgimento de “novas formas de cultura universal, novos tipos de particularismo, novos desenvolvimentos híbridos, todos eles ganhando significado nesse novo contexto global” (ROBINS, 1997, p.17).

Pode se afirmar, portanto que alguns povos indígenas têm reagido com presteza, resistindo e lutando por sua identidade, memória, autonomia, convivência pluralista, etc., expressando-se através das TIC e redes sociais. Nesse sentido, a globalização parece favorável para a liberdade de expressão.

No contexto educacional, temos interesse em pensar e discutir a globalização no sentido de um processo radicalmente incerto e ambivalente que deixa inteiramente aberta a questão do sentido, em um mundo em movimento que afeta espaços culturais e geográficos.

Nesse sentido a internet implica diferentes transformações sociais, culturais na qual os povos indígenas podem se apropriar, resignificando novos usos a partir de suas tradições. Segundo Mill (2012, p. 10-11):

[...] a internet trouxe-nos transformações plurais, com implicações diversas de natureza cultural, social, política, ambiental, geográfica, artística, trabalhista etc. Na base dessas transformações está o redimensionamento dos espaços e tempos tradicionalmente estabelecidos em períodos anteriores à cibercultura. As TIC possibilitaram-nos novas relações com o espaço e o tempo, novas experiências e novas noções em relação ao lugar e ao horário ou momento de socialização. Nesse sentido, ao tratar das mudanças nos espaços urbanos e nos processos de trabalho em regiões metropolitanas na era da internet, Castell (2003, p. 193) considera que as TIC promoveram o surgimento de “um espaço híbrido, feito de lugares e fluxos: um espaço de lugares interconectados”.

Com o processo de globalização e as transformações proporcionadas pela internet, surge a nossa experiência da formação continuada no ciberespaço fazendo na

rede social uma fronteira virtuosa²². Nela é fomentado um diálogo intercultural, permitindo deslocamentos de uma prática de formação continuada de professores na produção colaborativa de saberes, tecnologias, práticas e processos. Isto acontece onde quer que as pessoas, grupos, instituições e povos queiram, ampliando o alcance para muitos, por meio da comunicação e da solidariedade em rede, por meio de intercâmbio de conhecimentos, culturas, tradições e saberes entre povos indígenas e não indígenas.

Ao examinar o impacto da globalização sobre a identidade, Castells (2004) afirma que as vidas das pessoas estão sendo moldadas por forças da sociedade em rede. Ele sugere que as interconexões da tecnologia, economia, cultura e identidade são mutuamente desafiadoras, conflitantes e impactantes, em escala global. Embora a maioria das pessoas nascidas neste milênio tenham conhecimento de internet, dos telefones celulares e da televisão, isso não quer dizer que todas tenham acesso às TIC. Um estudo²³ feito pelo Banco Mundial e pela Agência Internacional da Energia (AIE) em maio de 2013, aponta que pelo menos 1,2 bilhão de pessoas vivem sem energia no mundo. Isso demonstra que muitas pessoas estão ficando para trás na chamada revolução tecnológica. Existem escolas que recebem computadores e não têm luz elétrica ou acesso à internet. Essas situações permitem que pensemos e criemos outros tipos de histórias sobre como a globalização econômica está afetando o campo educacional e que nos incentivem a pensar sobre como lidar com a formação continuada entre diferentes espaços, lugares e cultura.

Vivemos a proliferação das interconexões entre telas, conteúdo da mídia em múltiplos lugares e possibilidades de interações em diversos locais e com várias pessoas. Tais interconexões só podem ser sondadas quando se coloca em movimento um imaginário de pesquisa que leve em conta o contexto social vivido. Desterritorializar implica abrir a nossa imaginação a entender e agir eticamente nos limites da nossa situação. Segundo Fischer (2011, p. 245-246), o pesquisador crítico é desafiado:

[...] a fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de causalidades mecanicistas de todo tipo. Isso significa dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas,

²² Fronteira virtuosa é uma palavra emprestada de Guilherme Gitahy de Figueiredo - autor do artigo "Fronteira virtuosa: universidade, mídias livres e diálogo intercultural". Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2841-1.pdf>>. O conceito de "fronteira" nos permite, pensar estas apropriações num único quadro, no qual o diálogo intercultural mostra-se como colaboração "virtuosa", com ganhos táticos para todos os envolvidos.

²³ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/meio-ambiente-e-energia/noticias/pelo-menos-1-2-bilhao-de-pessoas-vive-sem-energia-no-mundo>>. Acesso em: 11 Jun. 2013.

especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também e, finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estururados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais. Isso porém exige trabalho, dedicação, estudo pormenorizado de práticas, apropriação criativa de um sólido referencial teórico.

Contudo, isso implica, que o pesquisador esteja criticamente atento às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento.

A autora destaca, ainda, que:

os meios de comunicação é um espaço inegável de produção de subjetividades (isto é modos de ser que assumimos como verdade para nós), já que os seus produtos oferecem, permanentemente, uma série de receitas de como viver, comportar-se, nas mínimas ações cotidianas. (FISCHER, 2011, p. 243).

As palavras de Fischer (2011) provocam fazer o exercício de pensar diferente do que estamos acostumados, a rever conceitos, padrões, pensar e agir para novas ações mais adequadas. Os processos de subjetivação são diversos, nas diferentes épocas, produzindo nelas modos e estilos de vida muito próprios.

Vivemos um tempo em transição, um tempo onde o contato, as redes de encontro produzem novas formas de subjetivação.

Portanto, no pensamento de Guatarri (1992), a subjetividade é, por natureza, polifônica e coletiva, engendrada por componentes semióticos irreduzíveis a uma tradução em termos de significantes estruturais e sistêmicos que subverte, abre sistemas e os deixa fluidos. Ainda, para Guatarri (1993), toda sociedade produz equipamentos ou máquinas de modelização da subjetividade: máquinas iniciáticas, retóricas, afetivas, embutidas nas instituições (religiosas, educacionais, corporativas, financeiras), nas tecnologias (língua, escrita, livro, computador) e nos dispositivos (câmera, celulares, televisão, realidade virtual etc.). É nesse contexto que entram as TIC e redes sociais e novos modos de subjetivação discutidos nessa pesquisa.

Seria interessante considerar também as TIC e redes sociais como fato cultural multitemporal, ou seja, acontecimentos singulares que remetem ao passado, ao presente ou ao futuro e é desta forma que as tecnologias remetem ao duplo movimento de aceleração e desaceleração, inovação e tradição.

Santaella (2013, p. 38) ao citar Guatarri enfatiza que para esse autor, a subjetividade precisa ser compreendida no calor das relações humanas. Nesse sentido, a subjetividade possui uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, com vistas a mostrar a pertinência dessa posição. A autora destaca que a “subjetividade só se define pela presença de outra subjetividade, um território que se constrói com base em outros territórios”. Ela se molda evolutivamente pela diferença que a constitui em princípio de alteridade.

No nosso entender, as redes sociais na internet estão propiciando transformações nas relações humanas com os dispositivos tecnológicos, devido ao formato das possibilidades de comunicação e conectividade que provocam o contato com a diversidade sociocultural, ou seja, podemos criar novas formas de subjetivação, construção e reelaboração permanente ouvindo tantas outras vozes.

Hoje, talvez perguntemos, se não estaríamos inventando uma proposta diferenciada de uma formação continuada no ciberespaço, com o computador conectado em rede, capaz de ir em todos os lugares, ver e agir a distância, ao mesmo tempo, sem deixar aquilo que herdamos culturalmente. A força que promove essa formação continuada está em dizer que outras relações sociais, solidárias, colaborativas, emancipatórias são possíveis, na construção de formas de convivência, onde os professores no diálogo poderão ser reconhecidos, como também seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciadas.

Portanto, um dos desafios é ouvir a voz daqueles que tiveram “culturas negadas e silenciadas” durante tanto tempo (SANTOMÉ, 1995). Outro desafio é relacionar com a comunidade envolvente como um ato de contribuição e solidariedade no sentido de fortalecer os conhecimentos indígenas, como destaca Santos (2000, p. 30) “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade”.

Essa força iniciativa pode ser pensada e vivenciada pela educação intercultural que é conquistada por meio do combate a qualquer forma de discriminação, seja de gênero, etnia, cor, conduta sexual ou credo e esse exercício do acatamento da diversidade cultural poderia iniciar-se o mais cedo possível. Tal aspecto aponta a importância dessa formação continuada no ciberespaço, na vivência coletiva com esse grupo de professores indígenas e não indígenas o qual aprende e troca experiências uns

com os outros, discute concepções de vida, experiências vividas e seus saberes tradicionais.

A possibilidade da experiência vivida com professores indígenas e não indígenas nos faz refletir sobre representações em uma escola que ensina o conteúdo folclorizado, acentuando as diferenças em datas comemorativas e não são pensadas como conteúdo de aprendizagem. Essa possibilidade que a formação continuada intercultural proporcionou e contribuiu para a desconstrução de representações estereotipadas sobre os povos indígenas, as quais foram produzidas num contexto de colonização que segundo Backes e Pavan (2011b, p. 118):

Essas representações também não vieram do acaso. Elas foram produzidas num contexto de colonização e acionadas segundo os interesses de um determinado grupo: os sujeitos brancos, ocidentais, eurocêntricos, masculinos, heterossexuais. Apesar de serem hegemônicas (também na educação e na formação docente), sempre houve espaços de resistência e lutas, que acabam produzindo processos híbridos.

Ao refletirmos sobre essa experiência de formação continuada em tempos de globalização, percebemos como os indígenas se apropriam das TIC, sem abrir mão de suas identidades.

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens das tecnologias podem oferecer leva-nos cada vez mais a refletir que os avanços tecnológicos permitiram não só a ampliação e a padronização lexical por estarem em constantes transformações como também o “ciberespaço tem capacidade de integrar diferentes vozes sem que haja prevalência de uma sobre as outras” (LEVY, 1999a, p.161).

Temos, nesses espaços tecnológicos, nas redes sociais, um ambiente interativo, permeado pelos sentidos que cada um atribui na condição de um lugar de livre enunciação, sem interrupções ou silenciamentos, conforme nos conta Romão (2006, p. 312):

Várias vozes entram no ciberespaço para comentar (comments) dados pessoais, enviar contribuições, dicas, orientações (post), endereçar fotografias, polemizar sobre certo assunto e provocar o riso por meio de brincadeiras. Esse jogo de movimentos é o que torna a página atraente, criativa e marcada pela disputa, tensão ou graça (inexistente no antigo diário, no qual se cria o efeito de monofonia), posto que a fronteira entre as vozes se camufla sob o efeito de a continuidade interminável de dizeres sobre certa pessoa, questão, tema etc.

Portanto, compreendemos as redes sociais como um diário, no qual o sujeito

não escreve para si em caderno guardado em uma gaveta, armário, mochila, mas para o outro, que lhe é, no entanto desconhecido. Nesse aspecto, criar espaços de grupo de formação nas redes sociais é uma oportunidade de valorizar e preservar história de vida, de trazer a tona vozes da cultura de um povo.

Segundo Recuero (2012), um dos elementos fundamentais para compreender aquilo que é dito nas conversações no ciberespaço é o contexto. Todo ator envolvido em uma conversação precisa ser capaz de negociar, construir e recuperar o contexto. A autora afirma que:

[...] há um largo histórico de debates a respeito do contexto em diversas áreas do conhecimento, inicialmente a partir da antropologia (Malinowski desenvolveu um amplo debate a respeito da compreensão da cultura em seu contexto) e também dentro da linguística e outras áreas. Efetivamente o contexto é um elemento essencial para a compreensão e a recuperação da conversação, especialmente porque sua negociação, nesse espaço é mais complexa. Isso por que o contexto não é óbvio e não é imediatamente dado. Ao contrário, o contexto precisa ser construído, reconstruído e recuperado a cada nova interação. (RECUERO, 2012, p. 95-96).

Assim, é preciso pensar em formas de compreender e reconstruir o contexto das conversações nas redes sociais *online* como forma de acrescentar valor para a informação. Para Kerbrat-Orecchioni (2006), o contexto de conversação é composto por três elementos: o lugar, que compreende o quadro espaço-temporal da conversação; o objetivo da interação; e os participantes. Apoiando-se nos três elementos, podemos dizer que o quadro espaço-temporal é o momento no qual a interação está inserida, composto de suas particularidades, que podem ser também associadas à cultura, aos signos divididos pelos participantes e por suas experiências anteriores. O objetivo da interação reflete aquilo que os participantes desejam atingir, que também é negociado pelas suas expectativas com relação ao processo. Finalmente, os próprios participantes com suas ações, expectativas e experiências anteriores também compõem o contexto.

Aos poucos, vamos aprendendo que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político. Nesse sentido, o ciberespaço está representando um modo de subjetivação contemporânea, um lugar na produção de valores, costumes, conhecimentos e linguagens.

Assim, nesse espaço/tempo de interações com os professores indígenas suas identidades passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da

alteridade que reforça sua indianidade²⁴.

É nesse encontro de interações que nos desafiamos e buscamos uma compreensão de reconhecimento da alteridade que revela o “outro” e as relações de hierarquia e poder.

Gusmão (2003, p. 87) traz sua reflexão sobre alteridade. “A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagem múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê”. E que esse processo não se dá de forma unidimensional, pois depende, igualmente, de outros fatores. Depende de como eu me constituo como sujeito, como membro de um grupo, inserido em uma sociedade, com determinada cultura. Enfim, trata-se de processos que decorrem de contextos culturais, de nossa posição frente ao igual e ao diferente e de nossa percepção de mundo.

A noção de alteridade como constitutiva de si já foi examinada por diversos estudiosos. Partimos, aqui, do pensamento de Freire (2005a) a respeito do outro: o conhecimento de nós mesmos não ocorre em nós, mas a partir do outro.

Assim, alteridade é ser capaz de compreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença, ou seja, uma pessoa que constitua a sua identidade desrespeitando o direito do outro, sendo intolerante e incapaz de manter uma convivência, cria um confronto com a alteridade, gerando preconceitos, discriminação, segregacionismo e estigmas²⁵.

Imergindo nas questões de identidade, pensamos com Kreutz em como

[...] a cultura está vinculada à vida social. Movimentos sociais, conflitos, instituições, espaço social, a linguagem e a visão de mundo dos indivíduos, tudo isto é uma expressão cultural. As culturas, mesmo onde aparecem como marginalizadas e excluídas, não são realidades mudas, mas são fontes de sentido e de construção do real. O ser humano de fato nasce culturalmente situado, o que, no entanto, não é um destino já que vai resituando sua situabilidade cultural, retomando constantemente o conflito de tradições oculto sob o signo de uma

²⁴O conceito de indianidade (VAZ FILHO, 2006) vem da antropologia e refere-se à modalidade étnica de ser índio, a uma identidade construída a partir de ideias, opiniões e avaliações de outras pessoas, mas muito mais dependente de um sentimento de pertencimento, um “modo de ser”, que não é fixo.

²⁵é uma palavra de origem grega, o estigma se faz presente quando o indivíduo se encontra numa situação na qual sua aceitação social não é plena, estamos diante de uma situação de perda da alteridade.

“identidade estabelecida” (KREUTZ, 1998, p.5).

Isto implica que ao fazermos referência aos processos de hibridização como presenças marcantes nas relações entre colonizadores e colonizados, “a identidade que se forma não é mais integralmente original, embora guarde traços delas” (SILVA, 2004, p. 87). Cabe então pensar que uma cultura pode ser, de alguma forma, atravessada por outra, sendo que as identidades podem ser construídas pelas relações que se estabelecem com o outro e assim possibilitam refletir sobre sua própria identidade e sobre a identidade do outro, vendo-as como diferentes, mas nunca inferiores ou superiores.

Pensamos a formação continuada com os professores indígenas Terena como o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais. Desejamos despertar os alunos, professores e a sociedade para uma relação de práticas educativas interculturais entre as culturas para seu enriquecimento mútuo.

Tais discussões nos fazem olhar a nós mesmos e pensar em nossas práticas educativas. Assim, se buscássemos produzir novas formas de práticas educativas interculturais que se expandam com as TIC, talvez encontrássemos caminhos para promover espaços de reflexão e discussão, expressar nossas vozes, concepções. Trazer à tona os saberes que eles possuem e colocá-los em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o seu dia a dia, o fazer pedagógico e o mundo (por meio das TIC e redes sociais, oficinas, encontros pedagógicos, palestras, roda de conversas, documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas, etc) para serem conhecidos pela comunidade escolar e pela sociedade. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos. Como González cita, “[...] não se pode estabelecer o diálogo intercultural, se não se oferece aos alunos a possibilidade de conhecer outras manifestações culturais que permitam o reconhecimento e a valorização de sua própria cultura” (GONZÁLEZ, 2008, p. 130).

Nesse sentido, cabe destacar que, estamos aprendendo com a presença dos indígenas em nossas vidas e estamos caminhando para o fortalecimento das relações interculturais. Durante essa vivência no decorrer da formação continuada podemos perceber que muitas vezes nosso olhar intimida e discrimina os indígenas, muitas vezes

não conseguimos perceber que o conhecimento do grupo carrega marcas do saber, do poder e do ser colonial, e isso tudo descontrói nossos pensamentos. Fomos assim contruindo um diálogo intercultural, valorizando os saberes daquele grupo de professores e contruindo outros modos de pensar, conhecer, compreender e viver a partir da convivência com eles em momentos presenciais e virtuais. Reforçamos ainda, que esse contato com os indígenas produziu em nós a busca pela compreensão do outro e isso provocou no grupo de pesquisadores formadores envolvidos na formação continuada um maior interesse em discutir e compartilhar esse desejo.

Parece que esse desejo de conhecimento e compreensão do outro indica uma pedagogia do respeito, do diálogo entre gerações, raça, etnia, a capacidade de dar e receber, permanecendo aberto à dignidade, à fraternidade e à igualdade que são pontos fundamentais para um diálogo intercultural.

No capítulo IV, metodologia, apresentamos o desafio na busca de metodologia de pesquisa e optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, bem como o detalhamento do processo de geração de registros que são tratados no desenvolvimento do trabalho de investigação da tese.

Ao constituirmos como pesquisadores formadores, adotamos junto aos sujeitos com os quais entramos em contato, determinadas posturas de posicionamento e situacionalidade, aventurando-nos por interpretações culturais que nos permitiram dimensionar os tensionamentos estabelecidos na relação entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos pesquisados. Este dimensionamento foi fundamental para analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais, possibilitando que nós pudéssemos em todos os momentos da investigação construir, desconstruir, reconstruir, concepções sobre a inserção das TIC e redes sociais no contexto educacional.

Ao longo do texto alguns verbos aparecerão em três tempos verbais (passado/presente/futuro) propositalmente, para marcar a ideia de “movimento”, de processos que ainda estão acontecendo, se fazendo e, por isso, não estáticos.

A formação continuada é desenvolvida pelo grupo de pesquisadores formadores e alunos do PIBIC. No desenvolvimento da tese realizamos uma recorte da formação continuada no decorrer de 2 anos e centramos o nosso olhar para alguns aspectos contemplados nos objetivos da pesquisa.

O nome dos professores indígenas foram identificados por letras e número, no sentido de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

4.1 A ETNOGRAFIA VIRTUAL COMO UM MÉTODO DE PESQUISA

Minayo (1994) aponta que, no mundo da ciência, qualquer produção científica só pode ser reconhecida quando contiver teoria, método e técnicas de abordagem. “O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica”. A autora complementa:

[...] pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamentos e ação. (MINAYO, 1994, p. 47).

Sendo assim, esta tese adota uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características bem específicas. A investigação envolve um grande trabalho descritivo proveniente de diversas fontes e o campo onde gera registros faz parte do ambiente social dos sujeitos de pesquisa. Existe a possibilidade da constituição de caminhos interpretativos no decorrer do trabalho. Além dos resultados, a pesquisa qualitativa preocupa-se com os significados e com o processo de investigação e, também, são considerados os aspectos subjetivos dos pesquisados e do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BLIKEN, 1994). Ainda, seguindo as considerações de Bodgan e Biklen (1994, p.49), a pesquisa qualitativa tem em sua essência cinco características: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente, na escolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Concordamos com Bodgan e Biklen (1994, p.49) quando afirmam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nessa perspectiva, os pesquisadores questionam continuamente os sujeitos da investigação, com o objetivo de tentar perceber aquilo que eles experimentam, a percepção que eles têm em relação a uma dada situação e como esses sujeitos interpretam e constroem significados no mundo em que vivem.

Recorrendo a Fragoso, Recuero e Amaral (2011), reforçamos a ideia da abordagem qualitativa que visa a “uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social”. Também cabe destacar que Minayo (2012) defende que as Ciências Sociais, ao mesmo tempo, seguem os cânones de qualquer estrutura científica, mas possuem uma forma de atuar e uma contribuição peculiar. A autora chama a atenção que na sua peculiaridade, o objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que elas, ao se construírem têm que levar em conta a historicidade e o contexto de cada sociedade, grupo, segmento, instituição ou organização. Como consequência dessa primeira característica, é importante assinalar que o objeto de estudo das Ciências Sociais possui consciência histórica. Noutras palavras, não é apenas o investigador que tem visão de seu tempo e capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os grupos e instituições que são objeto de pesquisa dão significado a suas ações, a suas construções e fazem projeto de futuro dentro de um contexto histórico comum a todos: investigadores e investigados. Assim sendo, nessa pesquisa as experiências dos pesquisadores formadores e professores indígenas são valorizadas e compartilhadas dentro de um contexto social. A autora destaca ainda que:

[...] em qualquer estudo no campo das Ciências Sociais existe uma peculiaridade que não é um defeito e nem uma impossibilidade, mas uma condição de possibilidade: a identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato existencial comum que reúne investigador e investigado, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. (MINAYO, 2012, p. 50).

A nossa opção pela pesquisa qualitativa se dá por considerarmos que a descrição constitui uma importância significativa no desenvolvimento de uma pesquisa além de conciliação de diversos procedimentos de geração de registros de forma complexa e rigorosa, uma necessidade que emana dos objetivos e questões propostas na pesquisa.

Para Pimentel (2009), as condições necessárias para o rigor na pesquisa são criadas na medida em que o pesquisador “[...] se diferencia dos demais pela impregnação dos conceitos e interpretações teóricas com os quais busca compreender o estatuto epistemológico na relação entre o observado, o pensado e o vivido” (PIMENTEL, 2009, p. 135). O rigor então estaria na capacidade de o pesquisador olhar o seu objeto de estudo

com um estranhamento familiar que lhe permita aproximações entre o empírico e o teórico. O estranhamento é conquistado no processo reflexivo de busca da interpretação, a familiaridade se dá a partir do compartilhamento do contexto investigado.

É importante destacar que as metodologias tradicionais são ainda insuficientes e incompletas em relação à pesquisa na/da e com a internet, redes sociais, ambientes virtuais. Os estudos e adaptações propostos para a pesquisa *online* ainda são muito recentes e é inevitável passar por alguma insegurança no processo de organizar a pesquisa neste âmbito. Isto ocorre em razão de se constituir um campo relativamente novo em termos de pesquisa, mas que é povoado, tanto por usuários e internautas quanto por aplicativos, ferramentas e novos formatos e produtos comunicacionais. Estes, ao surgirem carregam tracejados simbólicos, códigos e outros padrões de comportamento culturais, inscritos a partir da sociedade que os desenvolveu, que nos move a contribuir para a ampliação do debate de procedimentos adequados para a geração de registros que lhe permitirão descrever situações de estudos em Redes Sociais.

Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 198-202), apresentaram diferentes terminologias referentes a etnografia nos meios digitais, como netnografia, etnografia virtual, webnografia e ciberantropologia, que foram criados, a partir principalmente dos anos 1990, para tentar dar conta da “adaptação” do método etnográfico para os meios digitais, sendo ora tomados na bibliografia como sinônimos, ora como termos específicos defendidos por alguns pesquisadores.

Buscamos como opção, uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual, sob a forma de netnografia (BISHOP *et al.*, 1995; KOZINETS, 1998) ou etnografia virtual (HINE, 2000), termo que tem sido usado para pesquisar redes sociais *online* estabelecidas em diversos suportes. A mesma autora reforça que a etnografia virtual, ou netnografia, analisa as práticas sociais na Internet e o sentido destas para os participantes. Portanto, entendemos que por meio dela é possível estudar as relações de um grupo humano em processo de formação continuada presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais.

Ainda Hine (2000) menciona como base fundamental da netnografia, a necessidade de o pesquisador se aprofundar no mundo que estuda por um determinado tempo, entendendo que as relações se formam com quem participa dos processos sociais. É interessante mencionar aqui, como reflexão, utilizando o termo netnografia virtual, que o pesquisador se agrupa à comunidade que está sendo pesquisada e o campo de pesquisa

é agora o texto, a imagem, o vídeo e áudio em uma tela de computador e grupo de pessoas envolvidas na comunidade.

Para Evans (2010) a etnografia virtual é o processo de conduzir e construir uma etnografia utilizando o ambiente virtual, *online*, o site da pesquisa. Enquanto uma etnografia antropológica que ocorre 'na vida real' é realizada para detalhar as experiências de pessoas no meio cultural específico, a etnografia virtual vai procurar fazer o mesmo trabalho, mas em um ambiente que se presta a diferentes meios de geração de registros.

Evans (2010) destaca que tradicionalmente, na etnografia, um pesquisador mergulha na comunidade em que deseja estudar para se familiarizar com as pessoas daquela comunidade e com as práticas que realizam, em todos os dias da vida. A entrevista da pesquisa que é tão importante para o etnógrafo pode ser suplantada pela geração de registros de informações pré-existentes que é abundante em ambientes *online*, tais como sites de redes sociais e fóruns de internet. A informação pode ser localizada e arquivada a partir da Internet sem que tenha de ser gravado e transcrito como o etnógrafo tradicional teria que assegurar. Isto pode ser feito, sem sacrificar a necessidade de o etnógrafo participar no meio ambiente e refletir sobre os *insights* experienciais de estar imerso no comunidade que a abordagem tradicional etnográfica permite. A etnografia virtual pode utilizar certo número de métodos baseados na comunicação pelo computador, a fim de gerar registros que podem ser utilizados na construção do perfil etnográfico de uma comunidade. De acordo com Miller e Slater (2004, p. 21-22), “a imersão em um caso particular, a referência a uma específica localidade e observação participante (por exemplo, em salas de bate-papo) ainda são os pilares da pesquisa etnográfica, mesmo quando se usa a internet como ambiente de pesquisa”.

Na comunicação mediada pelo computador pudemos derrubar o mito de que não ocorre interação e processo de ensino e aprendizagem virtual ou *online*, e acreditar e promover processos de aprendizagem e reflexão educativa utilizando as TIC e Redes Sociais na educação e tentar analisar e compreender, por meio da etnografia virtual, professores e alunos numa situação de interação. Quanto ao problema em questão, Kozinets (2007) aponta como desvantagem da etnografia digital o fato de se ater apenas à linguagem textual, o que resulta na perda da leitura dos gestos e das expressões da comunidade estudada.

Reynaldo e Tornaghi (2012, p. 56) em contraponto à Kozinets, ressaltam que a linguagem textual dos ambientes virtuais possui “gestos” ou “expressões” que denotam

os sentimentos dos alunos, como escrever sempre com letras minúsculas e quando se usa o texto em maiúsculo é porque se quer representar o ato de gritar, ou o uso dos *emoticons*²⁶ etc. Além disso, as redes sociais fornecem espaço tanto para postagem de fotos dos indivíduos quanto para pequenos vídeos e *chats* de voz, o que supera os limites iniciais desses ambientes quando a interação era exclusivamente textual. Ainda reforçam os autores que, portanto, atualmente, eles podem discordar de Kozinets neste aspecto, entendendo que há ampla possibilidade de expressão por outras formas de representação além da textual.

Já os autores Sibilia (2003) e Lemos (2007) em suas pesquisas, perceberam que há um processo permanente de construção e expressão de identidade por parte dos atores no ciberespaço. Um processo que perpassa não apenas as páginas pessoais, como *fotologs* e *weblogs*, *nicknames* em *chats* e a apropriação de espaços como perfis em *softwares* como o *facebook*, *twitter* e outros. Essas apropriações funcionam como uma presença do “eu” no ciberespaço, de alguém “que fala” através desse espaço.

Esse processo de construção e expressão de identidades dos atores no ciberespaço parece apontar para uma forma de exteriorização e de partilha de sentimentos em rede, essa presença do eu atrelado em conversação nas redes sociais virtuais, muitas vezes dá forma e conteúdos às manifestações coletivas complementados por comentários, imagens, textos, vídeos, poesias. Cada interação na rede deixa traços, características, registros e gera conteúdos importantes a serem estudados.

Essa visão de perda da leitura dos gestos e das expressões em contexto virtual exige dos educadores o rompimento com uma visão da rede estática. Precisa levar em conta que a forma dos jovens se relacionarem e aprenderem mudou e com o avanço tecnológico são fortes as possibilidades de comunicação e de conectividade que estimulam o contato com a diversidade sociocultural. Estas relações possibilitam partilhar identidades, experiências, concepções e conhecimentos e é nesse momento que o pesquisador fica atento ao surgimento de pistas nas redes sociais quando a escolha é a etnografia virtual, ou seja o pesquisador não segue caminhos rígidos, fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise,

²⁶ Os emoticons são signos de imagem digital utilizados com frequência em *Chats*, principalmente pelos adolescentes, para expressar seus sentimentos. Além disso, são vistos pelos usuários da Internet como uma alternativa de interação comunicativa descomplicada, informal, lúdica; conseqüentemente, mais atrativa. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/emoticons.pdf>>. Acesso em 12 fev 2013.

novos caminhos. É um momento que requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado.

Explorar os usos das TIC e Redes Sociais na contemporaneidade, é cada vez mais relevante, pois as formas tradicionais como por exemplo, os materiais impressos, estão dividindo espaço com as formas digitais.

Ao mesmo tempo, convivemos com os livros digitais (*e-books*) e de papel, os REA²⁷, o MP3 e o CD, o arquivo de vídeo e o Blue-ray, a televisão, o celular, o YouTube, o *smartphone*, a lousa digital, o tablet, o óculos 3D, os prédios das Universidade com suas salas, os AVA (*moodle*²⁸ e outros) e as Redes Sociais (*Facebook*, *Twitter* e *Whatsapp* e outras). Por isso, ao propormos uma reflexão sobre os uso das TIC e Redes Sociais, não podemos deixar de destacar que elas têm um papel fundamental nas trocas culturais, possibilitando encontro de diferentes culturas e permitindo constante diálogo intercultural.

Nesse sentido, as TIC e redes sociais possibilitam um estudo mais aprofundado com a vivência do pesquisador para olhar os detalhes de como os usuários experienciam estes espaços virtuais. Assim, buscamos a etnografia virtual para apresentar um contexto que é mediado pelas práticas construídas no ciberespaço.

Segundo Goetz e Lecompte (1988), a etnografia é uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais. A etnografia traz as crenças, práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada. É nesse sentido que visualizamos a abordagem etnográfica como um método adaptado para a etnografia virtual sem deslocamento físico para o campo e redimensionado pelas TIC através do engajamento com o contexto cultural e das pessoas que estão inseridas nele. Hine (1998, p. 1) indica que:

A etnografia virtual não é um avanço de um novo método para substituir um antigo, e sim, é apresentada como uma forma de trazer em foco tanto os pressuposto nos quais a etnografia é baseada, e as

²⁷ O termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi criado pela UNESCO em 2002 e abrange qualquer material educativo, tecnologias e recursos oferecidos livremente e abertamente para qualquer uso e, com algumas licenças para remixagem, aprimoramento e redistribuição. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=2652>. Acesso em: 12 fev. 2014.

²⁸ O *Moodle* é um software utilizado para produção e gerenciamento de atividades educacionais baseadas na comunicação entre redes, seja na Internet ou em uma rede local. Foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. Disponível em: <<http://moodle.org>>. Acesso em: 12 fev.2014.

características que são consideradas especiais no que diz respeito às tecnologias envolvidas.

Assim, compreendemos que os ambientes virtuais constituíram-se em objeto de pesquisa central nos últimos anos em vários campos disciplinares. Os pesquisadores das “práticas comunicacionais mediadas por computador” (AMARAL, NATAL, VIANA, 2008, p. 3) tiveram que buscar um método que se adequasse às pesquisas dedicadas à *web*. Um deles é a “netnografia” ou etnografia virtual, que utiliza elementos etnográficos com as devidas adaptações para o ambiente virtual.

Em 1995, Bishop *et al.* (1995) ao descreverem uma plataforma de testes para o desenvolvimento de uma biblioteca digital, cunharam o termo netnografia ao lidar com os desafios teóricos e metodológicos do projeto. Os pesquisadores da Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, tinham como meta preservar os detalhes provenientes do campo etnográfico, realizadas por meios eletrônicos. A ideia foi seguir os usuários, gerando detalhes sobre o uso em grande escala sob os mais variados pontos de vista. O objetivo era ainda entender o uso (tanto factual quanto virtual) a partir de um número de pontos de vista, e em uma larga escala crescente. A apropriação da técnica etnográfica, entretanto, suscitou nos pesquisadores uma questão epistemológica na direção do avanço na reflexão sobre os métodos para lidar com os objetos emergentes da Internet.

No Brasil, Montardo e Passerino (2006) realizaram um estudo sobre o uso da netnografia na pesquisa escolar. Neste trabalho, o uso da netnografia no estudo de blogs ou comunidades que utilizam blogs. Chama a atenção para a facilidade da coleta e para a diversidade dos tipos de dados: texto, áudio, vídeo, que podem ser coletados. Todavia alerta para as questões éticas que surgem quando o pesquisador se aproxima da comunidade pesquisada, principalmente em relação ao uso da geração de registros e a identificação dos sujeitos pesquisados.

Segundo Kozinets (1988, p. 367), a netnografia pode ser utilizada de três diferentes maneiras: 1) como metodologia para estudar culturas cibernéticas e comunidades virtuais puras; 2) como ferramenta metodológica para estudar culturas cibernéticas e comunidades virtuais derivadas; e 3) como ferramenta exploratória para estudar tópicos em geral. Para o autor, as comunidades virtuais puras são aquelas cujas relações sociais se dão apenas mediadas por computador. Em comunidades derivadas, aquelas em que a comunicação não se limita a mediação exclusiva de computador, o autor sugere que a netnografia pode ser utilizada como ferramenta complementar a outras

abordagens, como entrevistas pessoais, grupos de discussão.

Ao considerarmos a netnografia para estudar culturas cibernéticas e comunidades virtuais derivadas, destacados por Kozinets, abre possibilidades para entrar em contato com o grupo, ir a campo (selecionar, observar, entrevistar pessoalmente, documentar) e estar presente virtualmente nas redes sociais com um novo espaço de (socialização, troca de experiência, olhar crítico no movimento da rede, desvendando encontros e desencontros, fazendo printscreens, efetuando downloads de materiais etc.). Essas duas combinações podem permear a formação continuada de professores em um contexto intercultural mediada pelas TIC e redes sociais.

Como em outros métodos de pesquisa, a netnografia possui um corpo de procedimentos, organizado por Kozinets (2007) e utilizados por diversos outros autores (LANGER; BECKMAN 2005; ROCHA; BARROS; PEREIRA, 2005; SANDLIN, 2007). Os procedimentos são: (1) *entrée*, (2) geração de registros, (3) análise e interpretação, (4) ética de pesquisa e (5) validação com os membros pesquisados (*member checks*).

Noveli (2010, p. 117), destaca que o procedimento de *entrée*:

[...] constitui a formulação da pergunta de pesquisa e a identificação da comunidade *online* de interesse para o estudo. Algumas características que ajudam a identificar uma comunidade *online* pesquisável e que devem ser levadas em consideração são: um segmento, tópico ou grupo focado e relevante para a questão de pesquisa, alto tráfego de postagens, alto número de membros que postam mensagens; dados mais detalhados e descritivamente ricos, e mais interações entre membros do tipo necessário às perguntas de pesquisa.

A geração de registros envolve copiar diretamente os dados da *homepage*²⁹ ou do site da comunidade em questão e a observação das interações e dos sentidos da comunidade e dos seus membros (LANGER; BECKMAN, 2005).

Sobre a análise e interpretação, Noveli (2010, p. 117) ressalta que “refere-se à classificação, análise de codificação e contextualização dos atos comunicativos. Em geral, ela acontece de maneira informal, quando um evento está acontecendo”. O pesquisador pode fazer algumas perguntas sobre as ações que estão ocorrendo ou essas questões podem ser respondidas imediatamente após o evento. A mesma situação pode suceder nas redes sociais, em momentos de geração de registros sobre os atos comunicativos.

²⁹ Na rede mundial de computadores, significa, página inicial. Exemplo do uso da palavra Home page: *Entrou na internet, digite o home page (www)*.

A ética de pesquisa diz respeito ao anonimato dos indivíduos pesquisados, ao consentimento informado e à posição cuidadosa do pesquisador frente às questões públicas e privadas.

Ainda, Noveli (2010, p. 118) ressalta, no que diz respeito à ética de pesquisa, que o pesquisador precisa:

[...] cumprir várias atividades para garantir a idoneidade da pesquisa, dentre elas: se apresentar para a comunidade, garantir confiabilidade e anonimato aos indivíduos pesquisados, buscar e incorporar os *feedbacks* da comunidade, ter uma posição cuidadosa quanto à questão de informações públicas/privadas e conseguir consentimento informado

Por fim, a última etapa corresponde à validação do relatório de pesquisa junto aos indivíduos pesquisados, para assegurar as interpretações realizadas e permitir que os pesquisados opinem sobre o que foi escrito, dizendo se as observações estão coerentes ou não com a realidade em que vivem.

Pensar em procedimentos metodológicos para o ambiente virtual se faz fundamental na medida em que se evidenciam novas formas de interações sociais pela internet.

Para Medrado (2012), a metodologia de uma etnografia é inseparável do contexto no qual ela foi aplicada e é resultado de uma abordagem adaptativa que floresce da reflexão sobre o método (HINE, 2000, p. 13). Tanto o resultado de um trabalho de pesquisa quanto o processo de pesquisa são consequência de uma atividade interpretativa do sujeito pesquisador. Interpretam-se os dados, mas também o método de acordo com crenças, valores e histórias de vida. Pieniz (2009, p. 3), por exemplo, ressalta:

Pode-se analisar o ciberespaço como ambiente de inteligência e memória coletivas, como mídia passível de apropriações culturais de cidadãos comuns, como meio de produção, recepção ou circulação de discursos, como cenário de visibilidade diante de um contexto de midiaticização. E, ainda, como formas de representação do eu, como espaço de reafirmações ou reconfigurações identitárias, como palco de expressão da diversidade, como ícone da globalização, como território virtual que desterritorializa e reterritorializa culturas locais, como espaço de ciberativismo e difusão de ideias de minorias. Enfim, como novo espaço de sociabilidade humana.

Assim, entendemos que a netnografia ou etnografia virtual modifica a relação espaço temporal e apresenta um contexto que é mediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelas práticas construídas no ciberespaço. A netnografia, por meio da observação participante virtual na rede social *facebook* e *Ning* e, no caso dessa pesquisa,

também de modo presencial, em encontros na Aldeia e na Universidade e demais procedimentos de geração de registros, possibilitará uma maior compreensão da realidade estudada, permitindo, também, entender os caminhos on e off-line trilhados por professores sujeitos da pesquisa. Segundo, Montardo e Rocha (2005, p. 19-20):

[...] a validade da etnografia na contemporaneidade na observação de manifestações de formas da cibercultura, merece um aprofundamento que leve em conta a possibilidade de olhar o objeto, de aproximar-se dele de modo virtual, *online* e netnográfico, mas também, quando existir a chance, de modo presencial.

Noveli (2010) menciona que o método denominado netnografia tem sido utilizado, discutido e atualizado, à luz do avanço nos conhecimentos advindos da prática na utilização do método, bem como do avanço das tecnologias de informação e comunicação, que permitem novas formas de explorar o cotidiano dos grupos ou culturas específicas. Ou seja, na cibercultura somos libertados das barreiras de espaço-tempo e sentimos que estamos em toda parte ao mesmo tempo, conectados com tudo e com todos. No meio de toda esta complexidade do conectado e do desconectado, ainda há a janela das redes sociais, observada nessa pesquisa como um caminho de formação continuada de professores, ou seja, uma janela se entrelaça com a identidade profissional. É justamente nesse sentido que acreditamos que as redes sociais podem promover novas possibilidades de socialização e aprendizagem onde os seres humanos se relacionam em rede.

A etnografia virtual pode observar os detalhes de como os usuários experienciam este fenômeno e percebem os relacionamentos entre as mudanças tecnológicas e o entendimento que os sujeitos têm destas tecnologias (HINE, 2000).

Dessa forma, a etnografia virtual consiste na vivência do pesquisador durante um longo período no campo virtual, percebendo as relações, atividades e entendendo aqueles que vivenciam e participam da experiência do objeto de estudo. O espaço-tempo das relações, a formação identitária, as fronteiras entre *online-offline*³⁰ e as consequências do uso contínuo das tecnologias são exemplos de temáticas que podem ser descritas pela etnografia virtual (HINE, 2000).

Os pesquisadores Oliveira et al. (2011) relatam que diferentemente da etnografia tradicional, tipicamente realizada por antropólogos, a netnografia não requer a

³⁰*Offline* é um termo da língua inglesa é habitualmente usado para designar que um determinado usuário da internet ou de uma outra rede de computadores não está conectado à rede. De forma oposta, *online* significa que o usuário está visível e pode ser contactado.

presença física do pesquisador. De tal modo, as abordagens – desde a inicial – até a chegada ao campo a ser pesquisado se mostra de modo totalmente diferente.

De acordo com Triviños, o questionário com questões abertas pode se transformar em veículo importante para atingir os objetivos que o pesquisador qualitativo se propõe ao desenvolver uma pesquisa, e talvez seja um dos “instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”. (1987, p. 138).

Triviños (2001) ao destacar questionários com questões abertas, nos faz pensar que novos caminhos podem ser incrementados nas redes sociais e plataformas *online*, ou seja, o foco de questões abertas de um questionário pode ser trabalhado com uma temática de discussão em um fórum na rede social e esse pode ser um caminho apropriado para geração de registros.

A observação participante esteve presente durante todo o processo etnográfico. Segundo Mercado (2012, p. 176):

O objetivo da observação participante é desvelar os encontros que permeiam o dia a dia da prática *online*, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano virtual.

É importante enfatizar que nem só de observação vive a pesquisa de campo, mas também de intercâmbios e trocas culturais e de ouvir os informantes. Fritzen (2012, p. 63) argumenta que:

[...] a combinação de diferentes fontes de registros (nota de campo, diários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo), a comparação entre eles, em conjunto com uma rica descrição e densa interpretação dos registros são, assim, formas de validar a investigação de orientação etnográfica em contextos educacionais.

Buscando aproveitar melhor o tempo nas idas a campo, realizamos também o registro fotográfico do conviver, do estar juntos presencialmente.

As duas redes sociais, *Ning* e *Facebook* apresentadas foram utilizadas na formação continuada dos professores e essa variedade de fontes de geração de registros possibilita uma apreensão mais rica e aprofundada das análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente das questões destacadas no objetivo geral e nos específicos da pesquisa. Ou seja, as redes sociais não funcionam apenas como objeto de pesquisa, mas também como o próprio diário de

campo e ferramenta de geração de registros a partir do *feedback* com os participantes e a interação.

A *Ning* é uma plataforma *online* que permite a criação de múltiplas redes sociais individualizadas. Cada utilizador pode criar a sua própria rede social e aderir a redes de utilizadores que partilhem de interesses comuns. É necessário possuir um computador com acesso à Internet para sua utilização. Essa rede é composta das ferramentas de comunicação assíncrona (Fóruns, Página Pessoal, Membros, Eventos, etc.) e síncrona (*Chat*). Possibilita a introdução de multimídia e hipertexto, uma vez que se pode expor vídeos, músicas, mensagens, fotos, hiperligações. Essas interfaces possibilitam os envolvidos aprenderem mutuamente através da troca de impressões, *feedback* e do esclarecimento de questões relacionadas às temáticas abordadas.

Na *Ning*, tem-se a possibilidade de estruturar e registrar ideias, percepções e convicções dos seus membros, porque cada registro feito fica com a data de inserção e com a possibilidade de acompanhar todos os documentos ou informações anexadas. Nessa rede, encontram-se fotos, vídeos e textos compartilhados pelos professores indígenas participantes da formação e pesquisadores formadores com referências às suas lutas, suas atividades e suas narrativas sobre o cotidiano, que podem ser recortados no campo, seja ele exclusivamente *online* ou híbrido (*online e offline*), e adaptados para ajudar o pesquisador na análise netnográfica como pontua Mercado (2012, p. 173) citando Kozinets (2010):

A abordagem netnográfica é adaptada para ajudar o pesquisador a estudar não apenas fórum *online*, *chats* e grupos de discussão, mas também blogs, audiovisuais, fotografias, comunidades de podcasting, mundos virtuais, jogadores de videogames em rede e sites de redes sociais.

Já o *Facebook* é uma rede social que possui características semelhantes às opções da rede *Ning* e permite aos participantes realizar trocas, discussões, compartilhar informações e experiências, traçar os rumos do grupo de forma coletiva. São esses movimentos que levam todo o grupo a encaminhar-se para novos tópicos de discussão ou novos caminhos de experimentação na construção do conhecimento dos diversos saberes adquiridos nas interações com outros membros, postando suas opiniões por meio de participação e ações desenvolvidas na rede. Segundo Alves e Araújo (2013, p. 5):

O Facebook é uma rede social onde cada pessoa tem um perfil, com dados pessoais, fotos, vídeos, links, comentários e compartilhamentos

de textos. Os participantes desta rede social adicionam seus amigos/conhecidos e mantêm contato com eles através do símbolo *curtir*, de comentários, de trocas de mensagens entre si, podendo visitar outros perfis.

Por meio das redes sociais, os professores podem se expressar para além do contato presencial. Entendemos que o contato nas redes sociais pode ser fundamental na consolidação da colaboração e das ligações sociais afetivas entre os integrantes da formação continuada.

Segundo Patrício e Gonçalves (2012), o Facebook é uma ferramenta popular, fácil de usar, que não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de software, sendo útil para alunos e professores.

No olhar de Netto (2006, p. 61), os ambientes virtuais e redes sociais, podem ser “estruturados de tal forma que propiciem espaços de aprendizagem, onde o aluno não só receba a informação vinda do professor, mas que construa o conhecimento através das ferramentas interativas disponibilizadas”, fazendo deste *lócus* virtual espaço de construção de aprendizagem, e não apenas um banco de informações.

Ao escolher a etnografia virtual nessa pesquisa, a percepção de campo como uma rede ou como um espaço de conexões subverte a noção de campo como lugar. A organização agora é por conexões em redes sociais, neste viés, as comunidades são desespecializadas e o foco se desloca do lugar para o processo cultural. Nesta conjuntura, o etnógrafo virtual precisa constantemente refletir se está ou não “em campo” a depender do momento e do processo em que se encontre. Aceitar esta natureza fluida de campo implica um trabalho etnográfico virtual que perceba como os diferentes contextos culturais vividos pelos colaboradores são refletidos e significados em suas práticas. (HINE, 2000). Esta multiplicidade de conexões às quais o etnógrafo virtual tem que lidar abre espaços para várias maneiras de delinear a proposta etnográfica, sendo que cada escolha implica em limites e em estruturas diferentes para os resultados do estudo.

Para esta pesquisa, nas escolhas realizadas, consideramos os dez princípios propostos por Hine (2000) para uma etnografia virtual que leva em conta a internet como parte de seu campo de conexões. Os dez princípios foram traduzidos por Medrado (2012, p. 45-48), como segue:

O primeiro princípio sugere que a Internet pode ser considerada “[...] como uma forma de comunicar, como um objeto inserido na vida das pessoas e como um ambiente onde uma formação com características de comunidade é constituída e

sustentada pelas maneiras como é usada, interpretada e reinterpretada”³¹ (HINE, 2000, p. 64). Baseando-me neste princípio, delineamos esta pesquisa considerando que os sujeitos envolvidos comunicam-se, relacionam e interagem com o outro e com o mundo utilizando-se das redes sociais e suas interfaces com possibilidades de interação. Esta comunicação e interação não são desconectadas da vida dos sujeitos, são parte integrante delas e são tão reais quanto qualquer outra forma de comunicação e interação.

O segundo princípio considerado pela autora é que “[...] as mídias interativas, tais como a Internet, podem ser entendidas como cultura ou como artefato cultural. Concentrar em um aspecto e excluir o outro leva a um empobrecimento da percepção”³² (HINE, 2000, p. 64). Consideramos que entender este princípio é compreender que a experiência digital faz parte da vida e que a vida faz parte da experiência digital. Estamos inseridos em múltiplas culturas as quais não são separáveis da forma como entendemos e construímos o mundo. A cibercultura é construída por nós e, ao mesmo tempo, contribui em nossa constituição enquanto sujeitos. Ou seja, podemos ser locais e globais ao mesmo tempo e fortalecer a produção de culturas e de conhecimento dentro de uma comunidade e, ao mesmo tempo, olhar para dentro, para ela e fora dela, para o mundo.

O terceiro princípio considera o campo como conexões e afirma que “podemos nos beneficiar pensando a etnografia das interações mediadas como móvel ao invés de multilocada”³³ (HINE, 2000, p. 64). Para nós, esse princípio se aproxima da questão intercultural. Nosso entendimento é ser necessário trabalhar com as conexões e relações estabelecidas pelos professores indígenas e não indígenas, pois as suas relações com o mundo, com o outro e com si mesmo estão conectadas e constroem um ambiente de significação. Desta forma, acreditamos que esta relação implica uma negociação entre culturas de forma aberta a novas articulações e que resulte em uma comunicação mais democrática, ampliando, também, as possibilidades de cidadania mediante a livre manifestação dos envolvidos de forma colaborativa.

O quarto princípio afirma que “o objeto da pesquisa etnográfica pode ser beneficiado por uma reformulação do seu princípio organizador em favor do fluxo e da

³¹ Tradução livre do original em inglês: “*The status of the Internet as a way of communicating, as an object within people’s lives and as a site for community-like formations is achieved and sustained in the ways in which it is used, interpreted and reinterpreted*”.

³² Tradução livre do original em inglês: “*Interactive media such as the Internet can be understood as both culture and cultural artifact. To concentrate on either aspect to the exclusion of the other leads to an impoverished view*”

³³ Tradução livre do original em inglês: “*We can usefully think of the ethnography of mediated interaction as mobile rather than multi-sited*”.

conectividade ao invés do lugar e suas fronteiras”³⁴ (HINE, 2000, p. 64). Entendemos este princípio como alinhado ao anterior.

O quinto princípio trata da delimitação do estudo como algo fluido já que “o próprio objeto etnográfico pode ser reformulado a cada decisão de seguir outra conexão ou retroceder a um ponto anterior”³⁵ (HINE, 2000, p. 64), desta forma, na fluidez de conexões e possibilidades, “encerrar a etnografia transforma-se em uma decisão pragmática”³⁶ (HINE, 2000, p. 64). Percebemos esta questão inserida na continuidade e fluidez das relações estabelecidas ao longo da vida. O etnógrafo não tem condição de seguir todas as conexões, desta forma, o trabalho inevitavelmente será limitado pelas escolhas realizadas. Não há, entretanto, como supor estas conexões *a priori* e delinear todo o estudo antecipadamente. É preciso sentir, experienciar e refletir de acordo com os objetivos estabelecidos a relevância ou não de seguir um fluxo encontrado durante o trabalho de campo.

O sexto princípio leva em conta as múltiplas temporalidades da vida quando afirma que “a etnografia virtual é intersticial, já que ela se ajusta às outras atividades de ambos: etnógrafo e sujeito. A imersão no cenário só é alcançada de forma intermitente”³⁷ (HINE, 2000, p. 65). A cibercultura é apenas parte das nossas vidas e é repleta de símbolos que globalmente representam as sociedades, independente de língua, cultura e crença, e podem aproximar pessoas de todos os lugares e tornar a comunicação rápida com possibilidade de interação e diálogo individual e coletivo por meio de nós e conexões.

O sétimo princípio considera que a “etnografia virtual é necessariamente parcial. Uma descrição holística do informante, do local ou da cultura é impossível de ser alcançada”³⁸ (HINE, 2000, p. 65). Certamente, por mais longo que ocorrer a formação continuada, por mais tempo que ocorrer as interações nas redes sociais, por mais engajada e duradoura for a experiência, sempre vai ser inconclusa, inacabada. Entendemos, então,

³⁴ Tradução livre do original em inglês: “*The object of ethnographic enquiry can usefully be reshaped by concentrating on flow and connectivity rather than location and boundary as the organizing principle*”.

³⁵ Tradução livre do original em inglês: “*The ethnographic object itself can be reformulated with each decision to either follow yet another connection or retrace steps to a previous point*”.

³⁶ Tradução livre do original em inglês: “*Stopping the ethnography becomes a pragmatic decision*”.

³⁷ Tradução livre do original em inglês: “*Virtual ethnography is interstitial, in that it fits into the other activities of both ethnographer and subjects. Immersion in the setting is only intermittently achieved*”.

³⁸ Tradução livre do original em inglês: “*Virtual ethnography is necessarily partial. A holistic description of any informant, location or culture is impossible to achieve*”.

que sempre haverá mais perguntas e que a decisão de encerrar o estudo é um momento crítico e difícil para o grupo de professores em formação e para as pesquisadoras.

O oitavo princípio afirma que “a forma de interação com os participantes por meio da tecnologia são parte da etnografia, assim como as interações do etnógrafo com a tecnologia”³⁹ (HINE, 2000, p. 65). Para nós, este princípio expressa a necessidade de imersão e engajamento cultural, aceitando as formas de interação das culturas envolvidas, pois imergir na cibercultura é não só ter que interagir com os outros se utilizando dos meios tecnológicos, mas também interagir com a tecnologia em si, o que muitas vezes provoca desafios e dificuldades relacionados à participação dos professores em espaço virtual.

O nono princípio destaca que “todas as formas de interação são etnograficamente válidas, não apenas a face a face”⁴⁰ (HINE, 2000, p. 65). Compreendemos, conforme este princípio, que as interações mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e redes sociais são válidas pelo fato de existirem na sociedade contemporânea e por sua crescente popularização como espaços *online* de expressão pessoal. Os fóruns, os *chats*, entrevistas e gravações, por exemplo, são formas de interação que fazem parte da cultura digital como espaços de diálogo e interação.

O décimo princípio localiza a etnografia virtual como uma “etnografia adaptada que se configura para adequar-se às condições em que se encontra”⁴¹ (HINE, 2000, p. 65). Em nossa avaliação, neste princípio é destacada a qualidade do método de considerar as características da sociedade e isso nos faz pensar que por estarmos inseridos em uma sociedade digital na qual as tecnologias de informação e comunicação estão presentes, não podemos ignorá-las no processo educacional. Pensando nos professores indígenas e não indígenas, a negação da existência destas tecnologias pode implicar um processo de exclusão, aumentando o fosso entre as diferentes culturas e contextos e minimizando as possibilidades pedagógicas de uso de tais recursos. Este reconhecimento de que o método é adaptável, ao mesmo tempo em que dá liberdade ao pesquisador, lhe atribui a responsabilidade de refletir antes e durante sua ação.

³⁹ Tradução livre do original em inglês: “*The shaping of interactions with informants by the technology is part of the ethnography, as are the ethnographer’s interactions with the technology*”.

⁴⁰ Tradução livre do original em inglês: “*All forms of interaction are ethnographically valid, not just the face-to-face*”.

⁴¹ Tradução livre do original em inglês: “*It is an adaptive ethnography which sets out to suit itself to the conditions in which it finds itself*”.

Diante dessa reflexão sobre a metodologia, cujo intuito foi apresentar um método que viabilizasse novas maneiras de enxergar a geração de registros em todo o processo da formação continuada com professores indígenas e não indígenas, assim, todas as interações das discussões ocorridas no ciberespaço no decorrer de 24 meses foram registradas. Com base em Noveli (2010) a análise e interpretação na pesquisa de cunho etnográfico virtual acontece de maneira informal, quando um evento está acontecendo, nesse sentido, a análise dos dados não foi definida a priori, emergiu nos encontros, das respostas, das conexões, dos compartilhamentos, dos comentários e implicou em constantes idas e vindas na geração de registros, de modo que elencamos os olhares dos professores sobre a formação continuada; olhares dos professores sobre as relações dialógicas estabelecidas na formação presencial e virtual e, olhares dos professores sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação e Redes Sociais na Educação e na Prática Pedagógica, que serão descritas na análise dos registros, capítulo VI.

Levando em consideração os estudos realizados com o método da etnografia virtual, pretendemos nessa pesquisa analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais, assim, optamos por utilizar uma combinação de geração de registros, como apresentadas no quadro 1:

4.2 ONDE, COMO, COM QUE E PARA QUE: GERAÇÃO DE REGISTROS NA ETNOGRAFIA VIRTUAL

A partir de tantos objetos possíveis de serem observados e analisados na internet, no campo da etnografia virtual, selecionamos alguns como apresentados no quadro 1, que contribuíram com a qualidade na pesquisa.

Quadro 1 – Espaços de pesquisa, procedimento metodológico, instrumentos e objetivo

Espaços de pesquisa. Onde?	Procedimento metodológico. Como?	Instrumentos Com o que?	Objetivos Para que?
Presencial: Escola Indígena e Universidade	Observação com ações participativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ anotações de campo ✓ entrevista gravada ✓ fotos 	Descrever o perfil dos professores; Analisar as concepções dos professores indígenas sobre

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ filmagem ✓ oficinas ✓ questionário ✓ textos impressos 	<p>formação continuada e sobre a inserção das TIC e redes sociais; Analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente.</p>
Virtual: Rede Social <i>Ning</i> e <i>Facebook</i>	Observação com ações participativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ chat ✓ fórum ✓ figuras ✓ fotografia ✓ google docs ✓ imagens ✓ livros digitais (<i>e-book</i>) ✓ links ✓ textos digitais ✓ vídeos 	<p>Descrever o perfil dos professores; Compreender as relações dialógicas estabelecidas na formação continuada; Compreender as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada no espaço virtual; Analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente.</p>

Fonte: a autora (2014)

Conforme o Quadro 1, a pesquisa presencial ocorreu nos espaços da Escola Municipal Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, município de Aquidauana/MS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Região Centro Oeste. Escola Indígena e Universidade, ambas consideradas nessa pesquisa não só como espaço físico, mas lugar que permite o conviver e o vivenciar da cultura, lugar de estudos, encontros afetivos, conversas, confrontos e discussões.

As anotações de campo foram organizadas coletivamente pelos pesquisadores formadores e alunos do PIBIC com trocas por email, facebook, google docs. Após cada encontro com os professores indígenas, destacávamos os temas, as atividades desenvolvidas, bem como as interações ocorridas e intepretações realizadas.

Analisando os primeiros registros, percebemos que eles pareciam um tanto tímidos em relação aos outros posteriores que descrevíamos com muitos detalhes os momentos vividos com os professores indígenas Terena da Aldeia bananal. Relatávamos

as dificuldades e alegrias encontradas durante a realização do trabalho de campo. Revelamos particularidades das interações com os sujeitos da pesquisa quando eles nos recebiam na escola, dispondo-se a dialogar conosco, permitindo nossa inserção nas práticas do dia a dia da escola indígena. Registramos nas anotações de campo as belezas, as incertezas, as angústias, os silêncios, as dificuldades, os problemas, os conflitos, os estranhamentos e as emoções que nos acompanharam durante a realização dos trabalhos de campo na Escola Municipal Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, município de Aquidauana/MS. Essas anotações auxiliaram na compreensão da formação continuada de professores indígenas. No processo de escrita da tese, retomamos muitas vezes as anotações de campo, buscando produzir uma reflexão que contribuísse para a compreensão da formação.

A observação com ações participativas esteve presente durante todo o processo etnográfico com o diálogo, intercâmbios, trocas culturais no sentido de ouvir os informantes para analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais.

O questionário impresso, com questões abertas e fechadas, possibilitou descrever o perfil dos professores em relação à sua formação inicial e continuada e analisar as concepções dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das TIC e redes sociais na Educação.

Textos Impressos com temáticas que discutiam as TIC no contexto educacional no sentido de provocar discussões e reconhecer as diferentes intepretações que os professores indígenas e pesquisadores formadores têm do assunto.

Realizamos também o registro fotográfico, entrevista gravada, vídeo, filmagens por meio das rodas de conversas (em sala de aula e ao redor de uma árvore) possibilitando analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente dos professores indígenas participantes da formação e compreender as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada no espaço virtual.

As fotografias registraram os momentos vividos com os professores indígenas Terena e o cotidiano da escola indígena da Aldeia bananal. Selecionamos fotos e agrupamos temas que demonstraram suas relações com os modos de construção de conhecimento na prática pedagógica por meio da fotografia. Essas fotografias, foram

compartilhadas no grupo do facebook para desafiar, criar, produzir suas próprias narrativas

Oficinas (rodas de conversas/encontros), nas quais os professores indígenas, pesquisadores formadores e alunos do PIBIC pudessem se manifestar espontaneamente, e, assim, foram mostrando seu jeito de ser, de viver e de conviver, no mundo e com o mundo. Ao dizerem de si, foram aos poucos nos revelando as principais rupturas, mudanças e permanências por eles sentidas e vividas em sua trajetória histórica, de formação e prática pedagógica.

Textos digitais e livros digitais (*e-book*) foram compartilhados e discutidos, onde procurávamos problematizar e enfatizar a compreensão crítica do ato de ler em textos produzidos pelos pesquisadores formadores em diálogo com outros pesquisadores e pensadores, um sentido crítico de refletir sobre o conhecimento dos diferentes saberes na ação pedagógica, explorando teorias educacionais na construção coletiva do conhecimento integrada na realidade da escola indígena com discussões das possibilidades, escolhas e oportunidades de inserção das TIC e redes sociais na formação e na prática pedagógica.

Na formação continuada dos professores indígenas e não indígenas no ambiente virtual utilizamos as duas redes sociais, *Ning* e *Facebook*, onde os envolvidos podiam discutir, curtir, compartilhar, comentar, postar, expressar suas opiniões e desenvolver diálogos constituindo assim uma formação continuada dinâmica, sobre assuntos e eventos que considerassem relevantes sobre a formação e temas relacionados a tecnologias educacionais, também como fontes de geração de registros, anotações de campo a partir do *feedback* com os participantes, interação, laços afetivos.

A geração de registros no facebook foi realizada mensalmente, de forma impressa no sentido de evitar a perda de registros. Mapeados os conteúdos dos registros no período de referência da pesquisa, 2012/2014, estabelecemos três olhares dos professores indígenas que organizaram a análise dos registros, sendo: sobre a sua formação inicial, continuada e os seus saberes; sobre as relações dialógicas estabelecidas na formação presencial e virtual: Interação, identidades produzidas e diálogo intercultural e, sobre a inserção das Tecnologias de informação e comunicação e Redes Sociais na Educação e na prática pedagógica.

No Google docs, elaboramos um questionário *online* com questões fechadas e abertas, baseada em uma série de perguntas, possível de conhecer um pouco dos professores indígenas, do grupo de pesquisadores formadores e alunos do PIBIC. Depois anexamos o link do questionário na rede *Ning*, eles retornaram com as respostas em forma de planilha. As respostas ampliaram a compreensão sobre as informações e sobre o campo de pesquisa como um todo, perfil do professor, idade, língua indígena, formação, utilização da internet e do computador, participação em redes sociais, as TIC em sala de aula, as dificuldades de utilização das TIC.

Chat e fórum, essas interfaces foram utilizadas através das interações pelos professores indígenas, alunos do PIBIC e pesquisadores formadores para discussão e troca de idéias relacionadas às temáticas abordadas na formação continuada e na pesquisa.

Link, figuras e imagens foram compartilhadas, comentadas, curtidas na rede social com o objetivo de envolver os professores indígenas e o grupo de pesquisadores formadores para representar um lugar de memórias, ou melhor, um lugar onde as memórias poderiam se fazer e refazer em processos de resignificação, reapresentação, tradição, modernidade, visibilidades e invisibilidades, novos lugares de memórias.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os pesquisadores formadores totalizaram cinco, sendo três com formação que contempla mestrado e 2 com doutorado, todos os professores formadores são estudiosos das TIC e Redes Sociais na educação, integrantes do GETED e 4 alunos estudantes de graduação integrados na pesquisa científica (PIBIC).

Quando iniciamos a formação na escola indígena, todo o grupo de professores totalizando 23, foi convidado a participar da formação continuada, entretanto apenas 8 aceitaram o convite e continuaram na formação continuada tecnológica.

No período de geração de registros para essa pesquisa, o grupo constava de oito professores indígenas. Os professores na sua maioria são jovens, possuem cursos de licenciatura, já passaram da fase inicial da prática docente, nem todos possuem internet disponível em sua residência, mas procuram utilizá-la na escola.

O quadro de professores da escola indígena durante a geração de registros teve alteração devido questões políticas que permeiam a comunidade. Alguns professores fazem parte do quadro efetivo e outros são convocados, o que muitas vezes, no início do período letivo, provoca mudanças no corpo docente. Também, os professores efetivos não se sentem seguros com a sua permanência em cada ano letivo na escola, pois por interferências políticas do município o quadro de professores altera constantemente.

Os professores indígenas participantes na construção desta pesquisa têm cada qual a sua própria história de vida. Residem no estado de Mato Grosso do Sul e convivem com certa frequência, direta ou indiretamente, com situações de violação de direitos de povos indígenas, questões de conflito agrário – retomada de áreas, resistências, assassinatos de lideranças, como também manifestações em protestos, reuniões na comunidade. São alguns dos temas recorrentes, que fazem parte do cotidiano destes professores, que trabalham, estudam e cuidam das suas famílias.

É possível perceber que os professores indígenas da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, Aldeia Bananal habitada, por índios Terena, localizada no distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, orgulham-se da sua identidade cultural que emerge do seu pertencimento étnico, linguístico e religioso. Alguns dos professores são falantes da língua Terena e estudaram ou estudam em escolas públicas e universidades do estado de MS e estão sempre buscando aperfeiçoamentos para assumir a educação escolar indígena nas escolas existentes nas Aldeias daquela região.

O quadro 2 apresenta a caracterização dos professores indígenas e do grupo de pesquisadores formadores e alunos do PIBIC, quanto à, formação inicial e continuada, tempo de docência, experiências com as TIC e idade, que contribuíram com as análises das situações em estudo.

Quadro 2 – Perfil dos professores indígenas, pesquisadores formadores e alunos do PIBIC em relação a sua formação inicial e continuada, tempo docência e experiência com as TIC.

PROFESSORES INDÍGENAS			
Formação Inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Experiência com TIC
1 professor cursa Graduação;	1 professor mestre em letras;	1 professor tem 3 anos em sala de aula;	2 professores não utilizam TIC na sala de aula, não possuem computador e
2 professores cursaram magistério;	1 professor cursa mestrado profissional	2 professores 8	

5 professores concluíram graduação entre elas pedagogia e matemática.	em educação; 2 professores concluíram pós graduação em nível de especialização entre os cursos, estão gestão escolar e gestão pública municipal; 2 professores estão participando da formação continuada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no curso para a formação dos professores alfabetizadores; 1 professora participa do Projeto Saberes Indígenas na Escola	anos; 2 professores 2 anos; 3 professores 3 anos.	internet em casa; 5 deles, possuem computador, utilizam em casa ou na sala de tecnologia da escola para (divertimento, pesquisa de conteúdos para sala de aula, leituras, planejamentos de aula, informação) e não possuem internet em casa; 1 professor utiliza TIC na escola e na sala de aula para aperfeiçoamento do conteúdo, softwares diversos e não possui computador e internet em casa.
---	---	---	---

Total de professores indígenas = 8

Observações:

- ✓ Idade dos professores indígenas - entre 21 a 40 anos
- ✓ Todos os professores indígenas atuam na educação básica.
- ✓ Apenas, 1 professor indígenas cursou disciplina específica durante o ensino superior que discutia a integração das TIC no currículo escolar.

(PESQUISADORES FORMADORES E ALUNOS DO PIBIC) não indígenas

Formação Inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Experiência com TIC
4 professores concluíram graduação em Letras 1 professor concluiu graduação em pedagogia	4 professores concluíram pós graduação em nível de especialização entre os cursos, estão (Língua Inglesa; Administração em Produtividade e Qualidade Total; Administração e Supervisão Escolar; Tecnologias em Educação; Gestão	1 professor tem 46 anos em sala de aula; 1 professor tem 25 anos em sala de aula; 2 professores tem 14 anos em sala de aula; 1 professor	5 professores utilizam diariamente o computador e a internet na sala de aula e em casa; 4 alunos utilizam diariamente o computador e a internet na sala de aula e em casa.

	<p>avançada em Recursos Humanos</p> <p>5 professores concluíram mestrado entre os cursos, estão (Comunicação e Letras; Linguística; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Educação).</p> <p>2 professores concluíram doutorado, entre eles (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Língua Portuguesa).</p> <p>4 alunos estudantes de graduação (Pedagogia, Letras, História e Direito) integrados na pesquisa científica (PIBIC)</p>	<p>tem 10 anos em sala de aula.</p> <p>4 alunos PIBIC, com 2 anos de experiência de estágio em escolas.</p>	
<p>Total de Pesquisadores Formadores (5) e Alunos do PIBIC (4) não indígenas = 9</p> <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade dos pesquisadores formadores - entre 30 a 61 anos ✓ Todos os pesquisadores formadores atuam no ensino superior ✓ Todos os pesquisadores formadores e alunos do PIBIC são integrantes do grupo de Pesquisa GETED, vinculados à Linha 2 do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). ✓ 2 professores cursaram disciplinas específicas durante o ensino superior que discutia a integração das TIC no currículo escolar. 			

Fonte: A autora (2014)

No quadro 2, podemos observar que os professores indígenas totalizam 8, com idade entre 21 e 40 anos, as atividades docente concentra na educação básica. Em relação à formação inicial, formaram-se em uma época em que as TIC faziam parte do cotidiano e, a maioria deles não teve contato com disciplinas que discutiam as TIC no contexto educacional. Em relação à sua formação continuada, buscamos refletir que os professores indígenas Terena esforçam em ampliar, buscar, pesquisar e compreender o

conhecimento e aprofundamento dos seus saberes em busca de uma educação diferenciada e adequada à realidade indígena, dois dos professores indígenas cursam mestrado e são motivados a continuar seus estudos

Observamos que do total de oito professores indígenas, apenas, dois professores não utilizam TIC na sala de aula, relataram não ter conhecimento básico suficiente para a inserção na educação e pouca familiarização com o computador e seus aplicativos, cinco professores indígenas utilizam as TIC em sua casa ou na sala de tecnologia da escola para divertimento, pesquisa de conteúdos para a sala de aula, leituras, planejamentos de aula, informação, nesse caso, os professores possuem familiaridade com os equipamentos tecnológicos, utilizam no processo de formação atualizando seus conteúdos, mas não utilizam na prática pedagógicas com os alunos, apenas um professor indígena, utiliza na sala de aula como um recurso a mais no conteúdo, esse professor possui familiaridade com softwares diversos e destaca que cursou uma disciplina específica durante o ensino superior que discutia a integração das TIC no currículo escolar.

Quanto aos professores não indígenas, observamos que são cinco pesquisadores formadores, com idade entre 30 e 61 anos, todos utilizam diariamente o computador e a internet na sala de aula e em casa, apenas 2 pesquisadores formadores cursaram disciplinas específicas durante o ensino superior que discutia a integração das TIC no currículo escolar. Somavam na formação como pesquisadores formadores iniciantes 4, alunos do PIBIC, todos os pesquisadores formadores e alunos do PIBIC são integrantes do grupo de Pesquisa GETED que discute a formação e o uso das (TIC) e redes sociais no âmbito educacional presencial e a distância.

Apesar do foco desta pesquisa ser os professores indígenas, os professores não indígenas também dialogaram e participaram da formação, contribuindo para o entendimento do cenário intercultural.

CAPÍTULO V – PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS TERENA

A ideia que a princípio orienta este capítulo insere-se no campo das redes de conhecimento, das tessituras de ideias, das inventividades, dos diálogos, das aventuras humanas na construção do novo, do novo que aproxima, une e se mescla. Ao analisarmos essa formação, observamos uma infinidade de caminhos, possibilidades que implicam repensar práticas, mudar mentalidades colonizadas e excludentes e desenvolver formação de professores para responder aos desafios de uma realidade que é de outra natureza, ou seja, uma realidade que é digital virtual, uma realidade que é comunitária e cultural. Isso implica não ignorar conhecimentos produzidos, mas criticá-los, desconstruí-los, ajustá-los a uma perspectiva a favor da vida, da natureza, da realidade social, planetária e cósmica, buscando explicações onde novas significações e apropriações podem ser elaboradas.

5.1 A PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A proposta que utilizamos em nossas atividades de formação foi uma aprendizagem contínua em que as TIC e Redes Sociais proporcionassem a construção de conhecimentos. Buscamos somar nossas experiências, ideias, concepções, práticas, informações às dos professores não indígenas, no que concerne à inserção das tecnologias no contexto educacional.

A formação continuada não tinha um currículo fechado, ela se desenvolveu de acordo com as necessidades e características dos participantes do grupo.

A formação foi pensada e planejada no sentido de vivenciar as possibilidades da realidade do contexto, ou seja, “o contexto determina o significado, as transformações” (SILVA, 2006b, p.89), voltada para uma discussão de formação continuada que respeitasse as diferenças de culturas. Assim, todo o esforço do grupo de pesquisadores formadores foi para um olhar tanto aos referenciais teóricos que

subsidiassem as reflexões como às práticas educativas de cada participante do grupo.

Considerando o desabafo da diretora da escola General Rondon (gestão 2011-2015) que afirmava o abandono que sentia como professora da etnia Terena em relação à formação continuada voltada às discussões sobre as tecnologias no contexto educacional, apresentamos a proposta de uma formação continuada ao grupo de professores que pertenciam à Escola Municipal Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, em setembro de 2011. A proposta da formação continuada tinha como objetivo apresentar, discutir e problematizar as questões referentes ao uso e à inserção das tecnologias, principalmente as de informação e comunicação e as redes sociais, no contexto educacional, suas características, implicações e possibilidades.

Após a apresentação da proposta em setembro de 2011, foi realizada a primeira reunião presencial com os professores indígenas e não indígenas. A partir daquele momento inicial, os participantes do grupo começaram a explorar as possibilidades de comunicação e de acesso às informações que as ferramentas da *web* ofereciam. Durante quatro meses, de setembro a dezembro de 2011, os professores se familiarizaram com a rede social *NING* e suas interfaces de comunicação como *chat*, fórum, e-mail, blog, fotos, vídeos, buscando adequar as ferramentas disponíveis às suas necessidades, contextos e realidades culturais.

5.2 ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENCIAL E EM REDES SOCIAIS COM PROFESSORES INDÍGENAS TERENA

A oficina⁴² aconteceu na Escola Indígena da Aldeia Bananal no período matutino e vespertino. No matutino, ocorreu uma roda de conversa informal com a diretora da escola e 23 professores indígenas e não indígenas. Esse momento proporcionou a revelação de muitos saberes e fazeres desse grupo de professores, compartilhados conosco.

Esse espaço foi organizado pelos professores indígenas com cadeiras à sombra de uma árvore, como exemplificado na fotografia a seguir, que como fontes de

⁴² O conceito de oficina adotado no grupo vai ao encontro do que Candau propõe. “[...] a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências” (CANDAU, 1995, p.31).

informação e registro, como uma etnografia visual, exigem um olhar atento, no sentido de que possam revelar muito mais que uma mera ilustração ou recordação desses momentos.

Fotografia 6 - Roda de conversa com professores na Escola Indígena da Aldeia Bananal



Fonte: A autora (2014)

Nesse dia ouvimos a realidade de cada um deles, conhecendo o contexto da pesquisa. O grupo de pesquisadores formadores⁴³ explicou a proposta da pesquisa. O objetivo deste encontro foi promover a interação, participação entre os professores e os pesquisadores formadores, partilhando experiências, práticas, formação e vivências relacionadas ao uso das tecnologias no contexto educacional a fim de estabelecer ações para a formação.

No período vespertino, deslocamo-nos ao laboratório de informática e o primeiro passo foi criar um endereço eletrônico para os participantes que não possuíam e-mails.

Fotografia 7 - professores no laboratório de informática da Escola Indígena da Aldeia Bananal

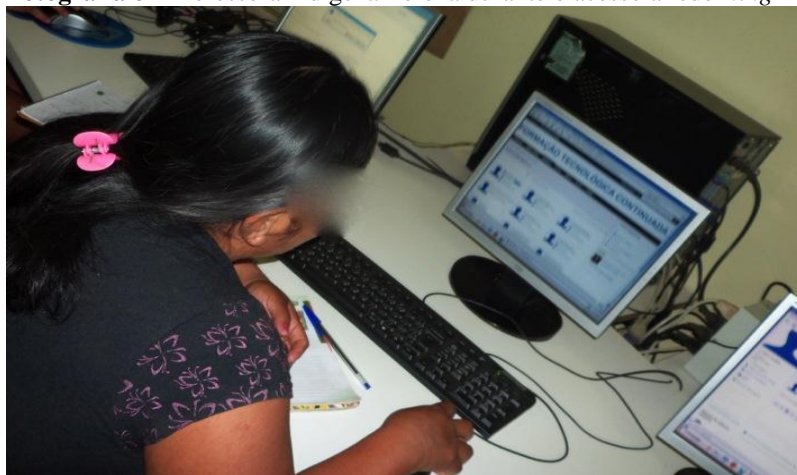
⁴³ Vale ressaltar que a pesquisadora faz parte do grupo de professores formadores.



Fonte: A autora (2014)

Apenas 5 professores indígenas não possuíam endereço de email. Em seguida, apresentamos a rede *Ning* que foi uma das redes sociais utilizadas durante a formação, uma rede de perfis individuais utilizada no contexto educacional por muitos professores e educadores. Cada professor criou um perfil na *Ning*, em seguida, apresentamos as principais interfaces da rede (*chat*, fórum, postagens, perfil, mural e mensagens). No momento inicial, notamos uma interação presencial entre os professores e a pouca familiarização com a rede social.

Fotografia 8 - Professora indígena Terena durante o acesso a rede *Ning*



Fonte: A autora (2014)

Ao observarmos os professores indígenas, percebemos que cada um possuía dúvidas e dificuldades em relação aos acessos às TIC e inclusive dificuldade para manusear o mouse, que é o dispositivo periférico de apontamento, que controla a posição de um cursor na tela e que conta com um ou mais botões. Cada acerto de alguns professores, usado para indicar e selecionar opções, ícones e outros elementos de

interface, era comemorado com alegria. O grupo de pesquisadores formadores foi bastante colaborativo e participativo, todos ajudavam uns aos outros e partilhavam os conhecimentos obtidos. Durante esse momento de interação foi possível notar a vontade dos professores de explorar as interfaces e aprender com elas. Podemos afirmar que alguns professores participantes da formação eram iniciantes no uso das TIC e outros mais avançados. Surpreendemo-nos com seus depoimentos relatando que utilizavam a rede social *facebook* e que as interações poderiam também ocorrer por essa rede social.

A segunda oficina ocorreu no Laboratório de Informática da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) ao qual o grupo de pesquisadores formadores pertence, por pedido do grupo dos professores da Escola Indígena da Aldeia Bananal, pois alguns deles manifestaram a vontade de conhecer a universidade presencialmente. Uma professora indígena chegou a dizer “meu sonho é conhecer a universidade”.

Fotografia 9 - Oficina na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)



Fonte: A autora (2014)

Nessa oficina, realizamos uma apresentação rápida dos professores e dos pesquisadores formadores, retomamos os objetivos da pesquisa e destacamos que todos estavam sendo convidados a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária e aqueles que gostariam de participar poderiam preencher e assinar um documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o referido documento se encontra no apêndice A, deste trabalho. Também dissemos que antes de concordar em participarem da pesquisa, era muito importante que todos compreendessem as informações e instruções contidas no documento e que os pesquisadores formadores estavam à disposição para responder todas as dúvidas antes que decidissem participar. Informamos que para participar daquele estudo não teriam custo algum, nem receberiam

qualquer vantagem financeira e que a qualquer momento eles teriam o direito de desistir de participar da pesquisa, sem nenhuma penalidade. Comunicamos que o local da geração de registros seria os encontros presenciais e as redes sociais *Ning* e *Facebook* utilizadas no decorrer da formação continuada.

Naquele dia, no laboratório de informática da Universidade, aplicamos um questionário *online*, para respostas no Google Docs⁴⁴, com questões fechadas e abertas, que se encontra nesse trabalho (apêndice C), baseada em uma série de perguntas, possível de conhecer um pouco dos professores indígenas, do grupo de pesquisadores formadores e alunos do PIBIC. Após esse momento, trabalhamos as funcionalidades da rede social *Ning* (fotos, vídeos, blog, fórum) e solicitamos aos participantes que conhecessem melhor a rede social *Ning* e postassem um comentário, inserissem uma foto no perfil, utilizassem o serviço de e-mail, e encaminhassem e-mail para outro colega. Percebemos nesse momento, enquanto que, para os professores não indígenas o laboratório de informática parecia algo confortável, para os professores indígenas, em alguns momentos, parecia sufocador. Eles evidenciaram a necessidade de se deslocarem para fora do espaço entre quatro paredes, o que provocou alterações nos planos iniciais da formação.

Essa alteração foi uma antecipação do cronograma das atividades da formação estabelecida. Sendo assim, após o almoço, ao invés de retornar para a sequência da oficina, resolvemos leva-los para conhecer a biblioteca da Universidade, conforme fotografia 10 e caminhar em outros espaços mais arejados na Universidade, possibilitando, maiores pausas e intervalos entre as ações desenvolvidas.

Fotografia 10 - visita dos professores na biblioteca Pe. Félix Zavattaro (UCDB)



Fonte: A autora (2014)

⁴⁴ O Google docs é um aplicativo do Google. Utilizamos esta interface do Google como uma ferramenta importante para a geração de registros e uma possibilidade de apresentar aos professores para conhecimento e prática proporcionando aos mesmos a familiarização com a cultura digital.

Após esse tempo maior em um espaço aberto, retomamos para o laboratório de informática, apresentamos e cadastramos todos os professores participantes da formação na rede social *facebook* e alertamos quanto ao uso crítico e consciente das TIC e redes sociais e solicitando que navegassem, consultassem sites educativos e, se necessário, pedissem auxílio aos pesquisadores formadores.

Além da formação voltada à familiarização ao uso das tecnologias, também discussões, partilhas, trocas, leituras, problematizações e estudos foram realizados entre os professores em processo de formação nas redes sociais *Ning* e *Facebook*. A rede social *Ning* permaneceu ativa até abril de 2013. Após essa data, todas as interações com o grupo permaneceram no *facebook*, ou seja, em 2012, criamos um grupo na rede social *facebook*, como apresentado na figura 1 intitulado “Formação continuada tecnológica: Linguagens, Saberes e Interculturalidade”⁴⁵. A opção do grupo pelo *Facebook* deu-se pelo fato de esta rede já fazer parte do universo da maioria dos professores indígenas e não indígenas. Além disso, visualizamos esta rede social como um possível espaço educativo na construção colaborativa do conhecimento.

Figura 1 - página do grupo de Formação Continuada no *facebook*



Fonte: A autora (2012)

⁴⁵ Endereço de acesso ao grupo:
<<https://www.facebook.com/groups/Formacaocontinuadaatecnologicaintercultural/>>.

Nos primeiros acessos da utilização da rede social *Ning*, quanto do *facebook*, fixamos um comentário *online* aos professores de que sejam bem-vindos(as) e os convidamos para relatar um pouco sobre suas trajetórias de estudos, profissional e pessoal. Ainda, destacamos para que compartilhassem o que quisessem com os membros. Essas redes, inicialmente, foram atualizadas com fotografias, vídeos, textos, imagens e comentários relacionados às TIC na educação e à interculturalidade na formação de professores e avançaram no sentido de compartilhar experiências e interesses de cada um.

O terceiro momento de formação continuada ocorreu de forma presencial por meio de uma oficina na Escola Indígena da Aldeia Bananal. Os pesquisadores formadores, conforme fotografia 11, iniciaram uma discussão do livro “Mas será que nasceria a macieira?” - autoria de Alê Abreu e Priscilla Kellen.

Fotografia 11 - momento da discussão do livro “Mas será que nasceria a macieira?”



Fonte: A autora (2012)

A história gira em torno de uma reflexão sobre a vida e os momentos de cada um como indivíduo dentro de uma sociedade. Cada participante da formação tentou apresentar sua compreensão do texto por meio de uma ilustração, exteriorizando e materializando no desenho sua história de vida pessoal e profissional, conforme fotografia 12.

Fotografia 12 - Professor indígena relatando o desenho desenvolvido durante oficina



Fonte: A autora (2012)

Dada a importância da formação continuada em saber escutar como afirma Freire (2005a), na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fossemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente.

Após as atividades nas folhas de papel exemplificados nos desenhos de 1 a 10, solicitamos que voluntariamente relatassem oralmente aos demais participantes do grupo suas atividades desenvolvidas. Deixamos os participantes à vontade para se manifestarem, ocorrendo concomitantemente filmagem de vídeo e gravação, conforme fotografia 13. Esse momento nos propiciou muito aprendizado, aumentando a dialogicidade e interação entre o grupo.

Fotografia 13 - filmagem/vídeo e gravação durante oficina na Escola Indígena



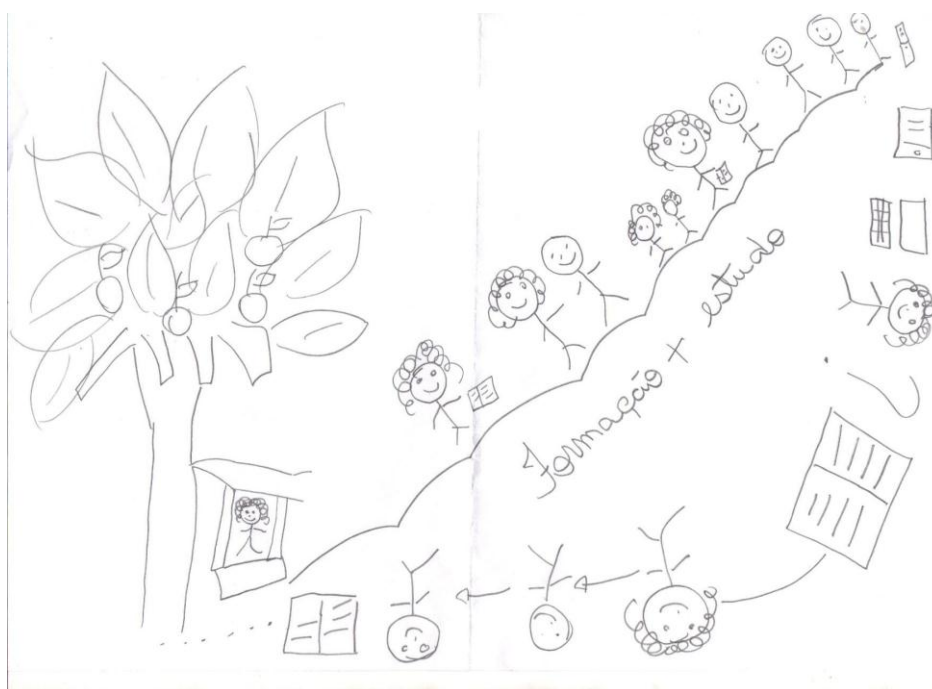
Fonte: A autora (2012)

Desenho 1 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

Quando criança, fui animado pelo meu pai, um
 bonerador, me ensinou a ser autônomo nos trabalhos de
 roca, mas com aquele trabalho me ajudou e me
 mandou a estudar, pois dizia que queria que sua
 filha fosse espelho de alguma coisa.
 Como meu sonho era ser professor, hoje sou espelho
 dos meus alunos. Devo estar bem formada e
 informada para passar um das melhores
 formações a eles.

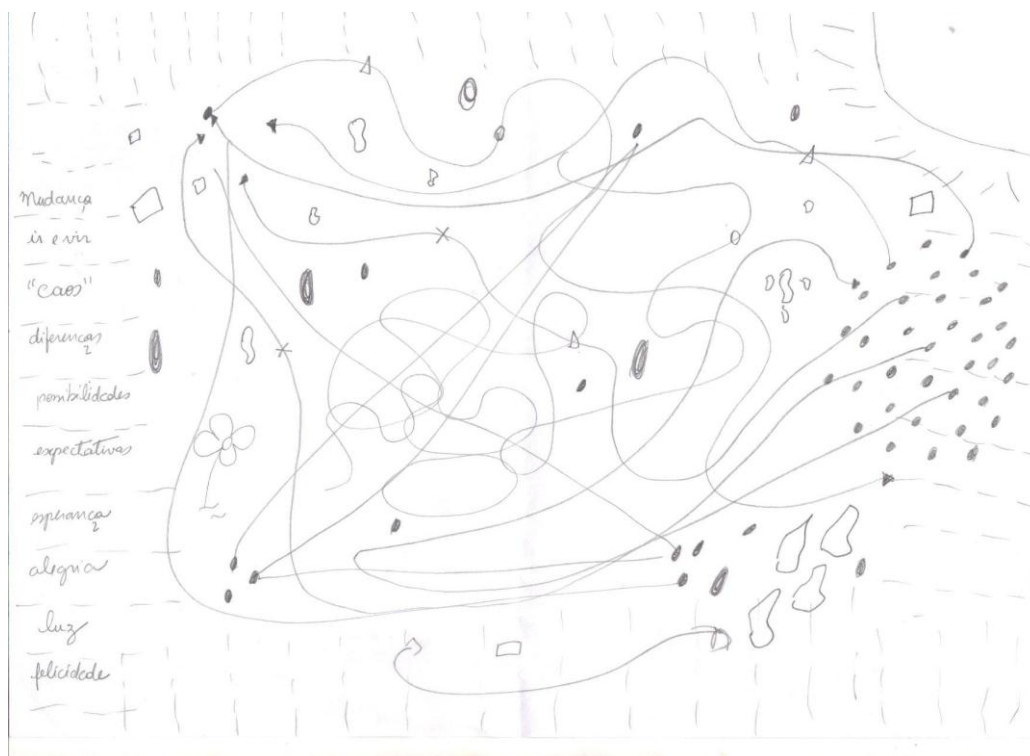
"Professora é espelho dos Alunos."

Fonte: A autora (2012)

Desenho 2 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

Fonte: A autora (2012)

Desenho 3 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada



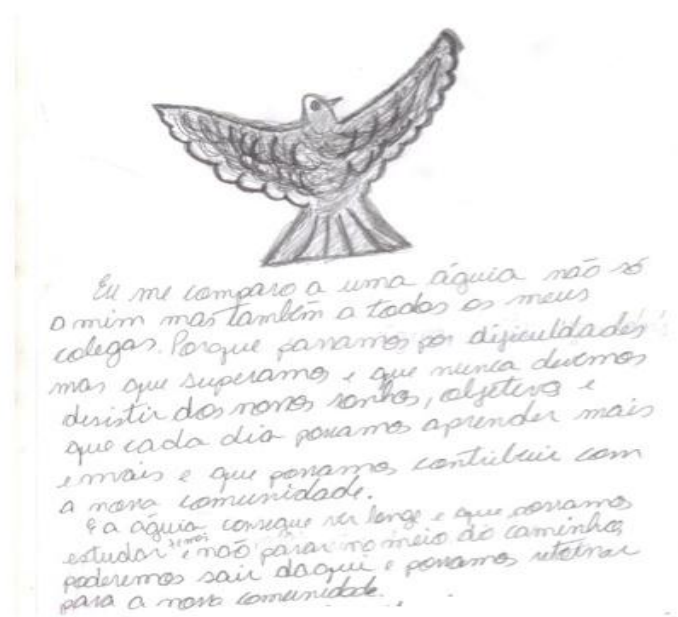
Fonte: A autora (2012)

Desenho 4 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada



Fonte: A autora (2012)

Desenho 5 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

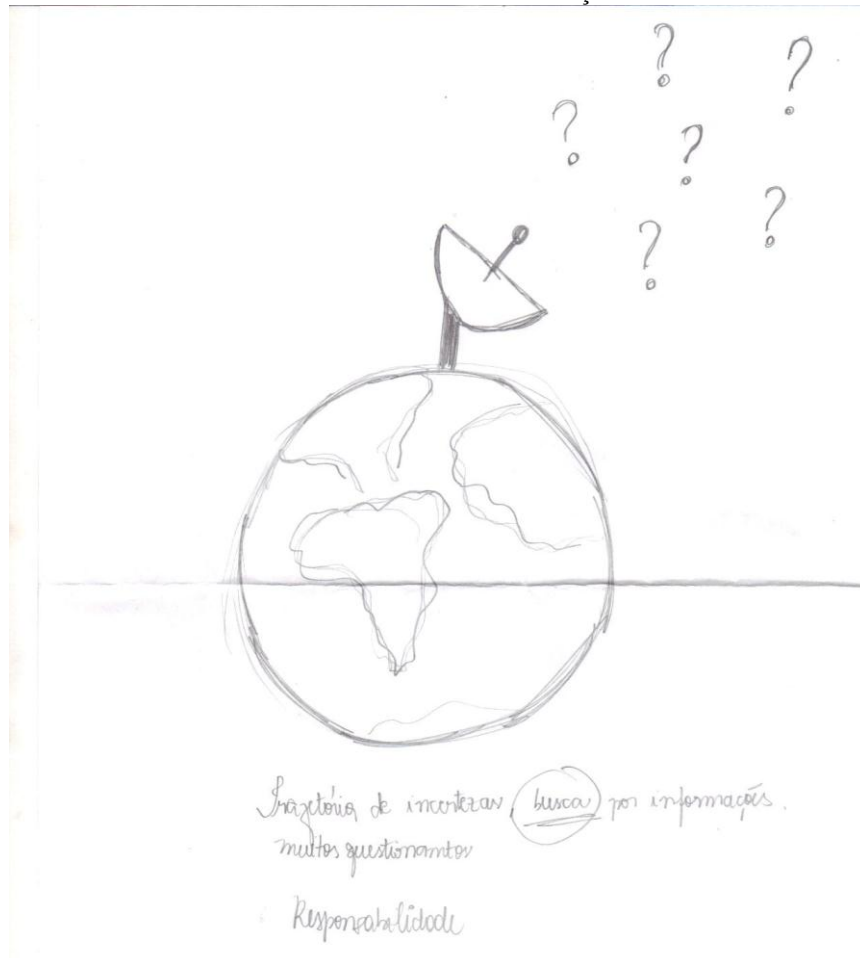


Fonte: A autora (2012)

Desenho 6 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada



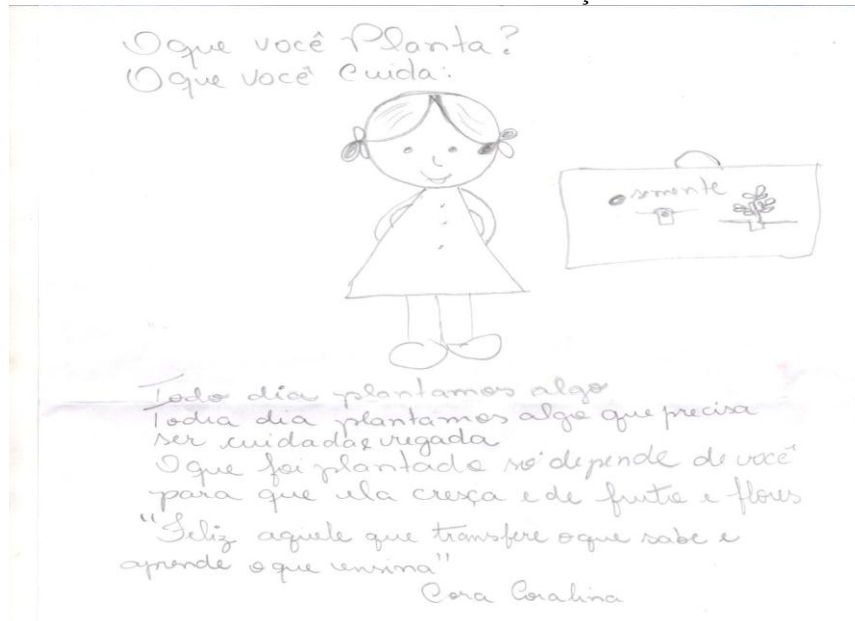
Fonte: A autora (2012)

Desenho 7 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

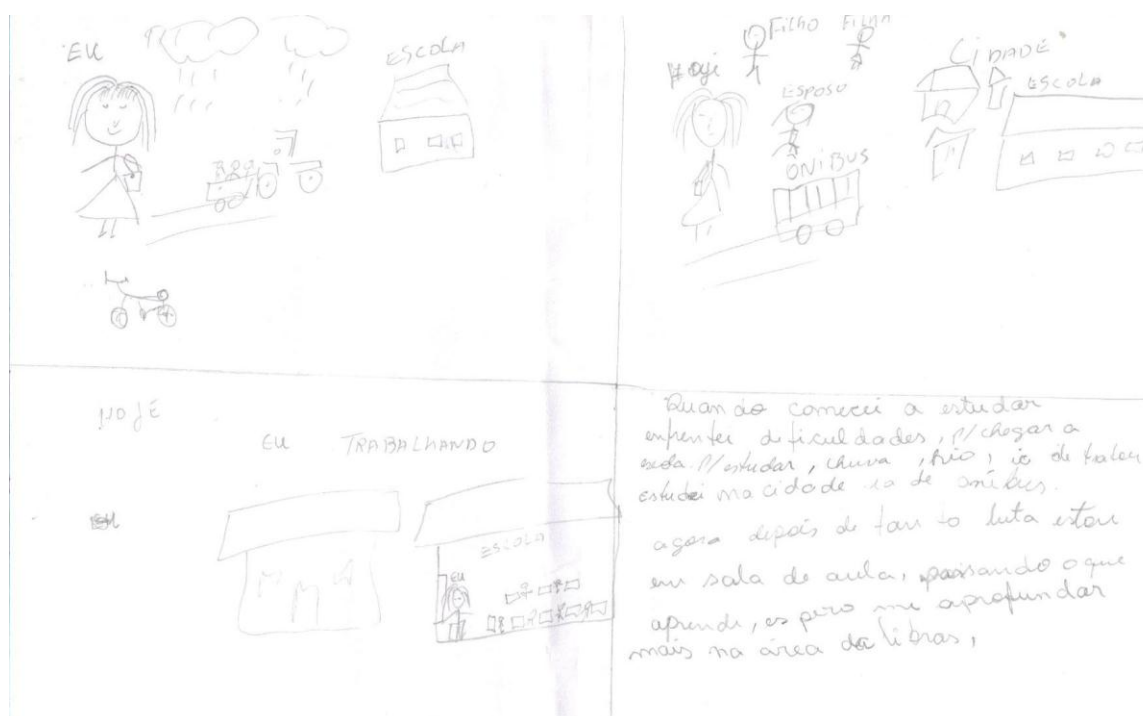
Fonte: A autora (2012)

Desenho 8 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

Fonte: A autora (2012)

Desenho 9 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

Fonte: A autora (2012)

Desenho 10 – Atividade desenvolvida durante a formação continuada

Fonte: A autora (2012)

Essas atividades permitiram o compartilhar das diferentes práticas sociais que permeiam o cotidiano da Aldeia Indígena Bananal e da história de vida dos professores indígenas, particularidades que foram reveladas durante as apresentações dos desenhos

como por exemplo, nas atividades da escola, no trabalho em sala de aula, nos trajetos de locomoção até a escola, nos momentos alegres, como o nascimento de uma criança, uma formatura e conquistas profissionais, como nos momentos triste, muitas vezes por dificuldades de diversas ordens que, em alguns momentos, pensavam em desistirem da profissão, outros marcado pelo falecimento de algum morador da comunidade. Nessa atividade com os professores indígenas terenas aprendemos o exercício proposto por Freire (2005a, p. 8) de “escrever sua vida, como autor e testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”, auxiliam nessa reflexão.

Viver essa experiência e aprender com ela, nos estimulavam a permanecer e conhecer melhor a realidade dos professores indígenas daquele contexto, a princípio uma experiência tão desafiadora, cheia de possibilidades para muitas outras leituras, diálogos e reflexões. Essa convivência permitiu que aos poucos pudéssemos construir uma relação de confiança, amizade, carinho, respeito e reciprocidade. Nesse conviver, podemos afirmar que muito aprendemos com os professores indígenas Terena da Escola Indígena Terena da Aldeia bananal.

Alguns desenhos realizados pelos professores indígenas e pelos pesquisadores formadores foram postados no grupo do *facebook*, e convidamos os professores indígenas para produzir um texto acadêmico coletivamente, questionando, problematizando os desenhos sobre os temas que foram levantados pelo grupo no decorrer das apresentações. No entender de Freire (1981a, p. 51) “o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe”. Nesse sentido, diferentes pesquisadores podem construir compreensões distintas do mesmo fenômeno. Ainda, reforçamos ao grupo de professores indígenas que o texto ficaria mais rico construindo opiniões próprias de cada um. Apenas, um professor indígena manifestou o interesse, relatando que escrever um texto é difícil, mas não impossível e que ele precisaria ficar mais confiante para escrever, e que não assumiria escrever naquele momento, mas deixaria para outra oportunidade o desafio de produzir colaborativamente.

A quarta oficina, novamente na Escola Indígena, em uma roda de conversa informal em uma sala de aula com os professores participantes da formação, foi aberto espaço para expressarem como se sentiam até aquele momento, o que a formação vinha propiciando, dúvidas que vinham emergindo, ideias que vinham surgindo. Deixamos todos a vontade para partilharem suas angústias, esperanças, anseios, facilidades e dificuldades referentes ao uso das tecnologias em suas práticas docentes. Neste sentido,

Nóvoa (1995) argumenta que [...] “a formação se dá centrada nos problemas reais dos professores, nos seus contextos diários da sala de aula, que contemple trabalhos em equipe num espaço participativo, investigativo e flexível”. Após a roda de conversa, aplicamos um questionário impresso, com questões fechadas e abertas, que se encontra nesse trabalho (apêndice D), baseada em uma série de perguntas, escolhidas em função do objeto de estudo: questionamos sobre a formação inicial e continuada, sobre o uso das TIC e a experiência na docência, no sentido de caracterizar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Posteriormente dirigimo-nos à sala de tecnologia da escola que naquele momento tinha 11 computadores, os quais apenas 4 estavam funcionando, conforme fotografia 14. Reforçamos o caminho de acesso às redes sociais, pois alguns professores indígenas não recordavam a senha ou login da rede. Nesse dia, conversamos sobre um texto que pesquisadores formadores tinham escrito “Formação continuada virtual de educadores de comunidades indígenas com REA e redes sociais em um contexto intercultural” que tratava do contexto da pesquisa e deixamos uma cópia para o conhecimento dos professores. Procuramos sempre dar retorno da pesquisa realizada, durante o seu andamento, por meio de discussão no grupo do *facebook*, seja por meio de texto escrito ou vídeo gravado no sentido de confrontar perspectivas e intepreções, bem como entender que existem interpretações múltiplas expressas em diversas vozes. Sugerimos que os professores realizassem a leitura do texto e posteriormente poderíamos agendar um bate papo virtual.

Fotografia 14 – Professores na sala de tecnologia da escola indígena



Fonte: A autora (2012)

No início do mês de setembro de 2012, uma professora indígena, participante da formação, tomou iniciativa de conversar com uma pesquisadora-formadora no *chat* do *facebook* para verificar a possibilidade de discutir o texto⁴⁶ com todos os professores pelo *chat*⁴⁷ do *facebook*, tirar dúvidas dos professores e dialogar. A própria professora Indígena sugeriu dia e horário para o debate do texto. Um dos pesquisadores formadores do grupo concordou com o dia e horário e inseriu um comentário no *facebook* convidando os demais pesquisadores formadores e professores participantes da formação para conectar e dialogar no *chat*. O objetivo do *chat* foi discutir o texto “Formação continuada virtual de educadores de comunidades indígenas com REA e redes sociais em um contexto intercultural”, autoria de Lopes; Jesus; Lima; Bueno; Santos (2012).

O texto é uma publicação em um capítulo de livro com licença Creative Commons (CC BY – SA)⁴⁸ com registros da própria pesquisa, durante a formação continuada com os professores indígenas e não indígenas. O texto apresentava a pesquisa baseada na análise e interpretação das discussões estabelecidas pelos professores indígenas e não indígenas participantes da formação por meio das redes sociais virtuais *Ning*, *Facebook* e suas interfaces de comunicação.

O debate no *chat* provocou saber como os professores indígenas em formação reagiriam ao ler o texto. No texto, os pesquisadores formadores apresentaram alguns desenhos realizados pelos professores em formação que representavam seu processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, o debate, provocou problematizar a formação no sentido que os pesquisadores formadores, alunos do PIBIC e professores indígenas Terena, ambos, vão se tornando sujeitos no processo vivido, crescendo juntos. Acerca disso, Freire (2005b, p.69), ao defender o educador problematizador, mostra-nos que ele constrói, “constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos que, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

⁴⁶ Título do texto: Formação continuada virtual de educadores de comunidades indígenas com REA e redes sociais em um contexto intercultural. Autores: Lopes, M.; Jesus, A.; Lima, E.; Bueno, M.; Santos, R. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=2652>. Acesso em: 17 mar 2014.

⁴⁷ *Chat* é recurso de conversa em tempo real.

⁴⁸ CC – Creative commons significam “alguns direitos reservados”; BY é um tipo de licença creative commons, ou seja, os licenciados tem o direito de copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, conquanto que deem créditos devidos ao autor ou licenciador, na maneira específica por estes.; SA, os licenciados devem distribuir obras derivadas somente sob licença idêntica à que governa a obra original. As licenças creatives commons combinadas (BY – SA), resultam em atribuição + compartilhamento pela mesma licença. (GABRIEL, 2013, p. 48-49).

Em março/2013, tínhamos confirmado mais um deslocamento para a Escola Indígena da Aldeia Bananal, entretanto, dois dias antes da viagem, recebemos um email da diretora da escola, informando que não seria possível a formação na data agendada, pois a escola receberia acompanhamento da Secretaria de Educação com presença de autoridades políticas e todos os professores estariam envolvidos naquele evento.

Em abril do ano de 2013, indagamos à direção da Escola Indígena da Aldeia Bananal sobre a possibilidade do grupo de pesquisadores formadores, deslocar-se à Escola para uma conversa informal com os professores presentes na escola. Procuramos sempre, nos agendamentos, lidar com a rotina e com a vida habitual da escola. No primeiro momento, realizamos uma breve apresentação do grupo dos promovedores da formação, posteriormente conhecemos os novos professores que estavam participando da formação continuada. A pesquisadora formadora e líder do grupo de formação realizou uma retrospectiva do trabalho de formação ao novo grupo de professores⁴⁹ e focou que a proposta de formação não era para ensinar manusear os aplicativos tecnológicos. Na visão do grupo dos pesquisadores formadores era importante, também discutir questões pedagógicas e metodológicas para beneficiar o ensino e aprendizagem. Posteriormente, realizamos uma atividade que foi elaborada por um aluno do PIBIC, a qual utilizamos uma *charge* em comemoração ao dia do índio, destacada na figura 2, e relacionamos duas atividades, onde foi possível discutir alguns assuntos relacionados à cultura indígena e à cultura do não índio.

No primeiro momento trabalhamos a charge por meio de slides, foi ocultado da imagem o menino que fala com o índio e os diálogos. Logo, apresentamos a primeira questão: **“Em sua opinião, quem está falando com o pequeno índio?”**.

Pensamos que com esse pequeno exercício os professores indígenas poderiam, baseado no contexto deles, dar palpites e procurar respondê-la. Sempre buscando, através da resposta, argumentos que possam dar sustento ao que eles respondessem.

Então, depois de uma breve discussão, apresentamos a eles que a charge é um menino aparentemente da cidade e, perguntamos a respeito do contexto da imagem. Se ambos os garotos fazem parte do mesmo contexto e se não, o que se difere entre eles.

⁴⁹ O novo grupo de professores foi ajustado em função de instabilidade política ocasionada no ano de 2013 na prefeitura do Município de Aquidauana/MS, alterando o quadro de funcionários efetivos e convocados.

Após a troca de idéias, sugerimos a pergunta relacionada ao diálogo dos meninos na charge: **“Qual seria o tema da conversa entre ambos?”** Mais um breve momento de discussão, sempre fazendo com que eles conseguissem dar respostas fundadas em argumentos.

Enfim, apresentamos a charge por inteiro, que tem por tema tecnologia e abordaria o tema de “tecnologia e educação”. Focando que na atividade realizada foi proposta uma leitura. Não exatamente uma leitura em que eles lessem uma frase ou um texto, mas, baseado em conhecimentos próprios deles, foram realizando-a de uma maneira diferente e talvez mais atrativa, que motivou os professores em diferentes interpretações, exteriorizaram pensamentos, conforme apresentada na fotografia 15, despertando uma curiosidade com atitude crítica do ontem, do hoje e do amanhã. Conforme Freire (1996), a atitude crítica é o único modo pelo qual homens e mulheres realizarão da sua integração, superando a atitude de simples ajustamento ou de acomodação, pois vendo o ontem, vivendo o hoje e descobrindo o amanhã, poderão aprender os temas, os desafios e as tarefas de uma dada época. [...] logo, é nesse processo de captação do seu tempo é que vai se construindo a sua historicidade.

No momento final da charge, proporcionamos um pequeno levantamento de acordo com eles a respeito de indígenas estarem aderindo às tecnologias.

Figura 2 – Charge do dia do índio



Fonte: <<http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/indio.jpg>>

Fotografia 15 – Discussão da charge do Dia do Índio



Fonte: A autora (2013)

Em momentos da formação presencial, na Escola Indígena da Aldeia Bananal, houve também a participação de professores das escolas de Aldeias vizinhas, por motivo de substituição em sala de aula de alguns professores. Naquele momento, por parte dos professores de outras escolas, houve a solicitação para fazerem parte do grupo. Assim, os convidamos a entrarem na rede social *facebook* e participarem das discussões.

No dia 28/06/2013, o grupo de pesquisadores formadores convidou os professores da Escola Indígena para conversar no *chat* do *facebook*, conforme figura 3. A proposta foi discutir um texto intitulado “Intersubjetividade nas Redes Digitais: Repercussões na Educação” de autoria da Professora e Pesquisadora Lúcia Santaella. O texto foi disponibilizado em arquivo pdf na rede social *facebook*. Os pesquisadores formadores acessaram o *chat* no horário agendado, inclusive o dia e o horário foram definidos coletivamente com todos os professores da Escola Indígena. Depois de 40 minutos, aguardando os professores da Aldeia, um professor indígena postou no *facebook* do grupo que eles estavam com muita dificuldade por causa dos protestos dentro das Aldeias, em função da retomada na terra indígena e que estava tudo parado, sem internet na escola e que ninguém saía e entrava na Aldeia e que as manifestações estavam tensas. Essa situação nos mostrou que os professores indígenas não participaram da formação por que estavam envolvidos no movimento e isso nos fez refletir não só na situação em que eles se encontravam no momento, mas, historicamente como, por exemplo, a sua história de luta por justiça social. Como Freire cita, “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1996, p. 81).

Figura 3 – Convite para conversar no *chat* do *facebook*



Fonte: A autora (2013)

Em 27 de setembro de 2013, o grupo de pesquisadores formadores deslocou-se à Escola Indígena. Essa data foi previamente agendada com a diretora da escola. Estavam presentes sete (7) professores indígenas e a diretora da escola. Nesse dia, a pesquisadora formadora e líder do grupo reuniu-se com os professores presentes e disse que gostaria de ouvir mais o grupo de professores da Escola Indígena. O que eles esperavam da formação? Ainda reforçou a professora que considerava importante que o grupo falasse o que eles queriam, o que gostariam de contemplar na formação e mencionou que a intenção era contruir juntos. A professora, ainda, destacou que gostaria que os professores falassem o que queriam trabalhar, o que estavam vivenciando em sala de aula e o que gostariam de discutir nos próximos encontros, repensar textos, oficinas, questões práticas e teóricas. No entanto, abrir espaços interativos para construir conhecimentos juntos, entre culturas diferentes, são iniciativas que se constitui referências para se pensar a interculturalidade. Diante da reflexão com diferentes sujeitos, criando contextos interativos, buscamos nas palavras de Azibeiro e Fleuri (2010, p.293), “precisamos saber o que queremos e também nos abrir para saber o que os outros querem”. É nesse sentido que direcionamos o nosso olhar para a formação continuada aos quais os diferentes sujeitos se tornam ora como professor, ora como cursista, ora como pesquisador formador.

Durante esse encontro, distribuimos alguns livros que recebemos como forma de doação, conforme fotografia 16, que contemplavam várias disciplinas do currículo escolar que poderiam contribuir com o grupo em formação e 8 (oito) notebooks aos professores participantes da formação, conforme fotografia 17, equipamentos adquiridos

com recursos do projeto aprovado pelo edital chamada FUNDECT/CNPq N° 05/2011 – PPP. Os professores receberam os equipamentos e assinaram um termo de responsabilidade pela guarda e uso de equipamento de informática. Foram orientados que ficariam com os equipamentos até o término do projeto, e que deveriam devolvê-los à universidade responsável pelo projeto de formação.

Fotografia 16 – Livros distribuídos aos professores indígenas



Fonte: A autora (2013)

Fotografia 17 – Foto da entrega dos notebooks aos professores indígenas



Fonte: A autora (2013)

Em outubro de 2013, foi agendado por iniciativa voluntária dos próprios professores, um momento de interação com imagem e som pela ferramenta Skype⁵⁰. A

⁵⁰ O Skype é um software que possibilita comunicações de voz e vídeo via Internet, permitindo a chamada gratuita entre usuários que possuem o software instalado no computador. O Skype foi lançado no ano de

responsável para conduzir o momento era uma professora indígena e o assunto seria apresentar uma pesquisa em andamento “Pintura corporal indígena (Imagens indígenas Terena)”. Esse momento não ocorreu por problemas de conexão com a internet, velocidade lenta e posteriormente a professora não fazia mais parte do quadro de colaboradores da escola. Kenski (2003, p.70) aponta [...] que no atual momento tecnológico, não basta às escolas possuírem computadores e softwares para o uso em atividades de ensino. É preciso também que esses computadores estejam interligados e em condições de acessar a Internet [...].

No mês de outubro e novembro de 2013, convidamos os professores para dois bate-papos no *facebook*, conforme figura 4. Esses dois encontros agendados teve como objetivo relatar a prática pedagógica, as experiências em sala de aula com o notebook (possibilidades e limitações).

Figura 4 – Convite bate-papo no *facebook*



CONVITE!
Próxima reunião da Formação Continuada
 Dia: 09/10/2013
 Horário: 19h
 Como será: Interação escrita pelo bate-papo da rede social virtual Facebook
 Assunto: Falar da prática pedagógica, das experiências em sala de aula (possibilidades, dificuldades).
 Responsáveis pela reunião: Todos os professores participantes da formação continuada.
 GETED, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.
 Coordenadora: Profa Maria Cristina Lima Paniago Lopes
<http://grupogeted.ning.com> <http://www.twitter.com/@grupogeted>

CONVITE
 Convidamos todos (as) para participarem de um momento virtual da formação continuada
 Data: 25/11/2013 (segunda-feira)
 Horário: 19 horas
 Local: Rede Social Facebook (bate-papo)
Aguardamos vocês!
 GETED, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.
 Coordenadora: Profa Maria Cristina Lima Paniago Lopes
<http://grupogeted.ning.com> <http://www.twitter.com/@grupogeted>

Fonte: A autora (2013)

Durante esses encontros, surgiram ideias da necessidade de envolvimento colaborativo dos professores indígenas Terena nos temas de interesse formativo, também a negociação de atribuições que viabilizassem melhorias na rede da internet na escola. Esses encontros forneceram informações precisas para a ação do grupo de pesquisadores formadores, não excluindo os conflitos, mas os enfrentando e negociando coletivamente.

Em março de 2014, em data sugerida pelos professores indígenas, o grupo de professores formadores, deslocou-se até a Escola Indígena da Aldeia Bananal.

Discutimos os avanços da ciência e tecnologia, as oportunidades que elas podem oferecer, assim como os riscos e as relações entre tecnologia e educação. Utilizamos o recurso *powerpoint*⁵¹ para realizar a apresentação sobre Geração Digital, apresentamos a evolução da tecnologia, fizemos uma correlação com a formação docente e também com o aprendizado e desenvolvimento dos alunos e professores. Também, trabalhamos uma imagem impressa em papel com uma idosa utilizando o joystick⁵² para fazer tricô no computador, conforme fotografia 18, destacamos que a mesma imagem foi divulgada no grupo de formação no *facebook* e convidamos os professores para falar da imagem, o que a imagem representava. Uma professora indígena argumentou que ela tinha observado a imagem da idosa no grupo e, comentou com o filho, o mesmo, falou que já possui outros equipamentos mais avançados, e que ele tinha falado de uma câmera/WebCam de jogo/games que fazem a interação com o jogador utilizando somente a imagem capturada por uma câmera/WebCam e identificando o movimento na imagem capturada. O professor indígena finalizou refletindo que precisa avançar muito para aprender as funções básicas do computador para depois pensar no que o filho falou para inovar com possibilidade de criar jogos dirigidos para as crianças. Entendemos que as possibilidades de combinar momentos presenciais e virtuais no decorrer da formação continuada possibilitam “formar redes colaborativas de aprendizagem” Nunes (2000, p. 2) oportunidade em que cada participante teve a oportunidade de expor suas ideias nos momentos presenciais ou nas redes sociais *Facebook* ou *Ning*, complementando-os, inserindo novas informações ou ressignificando o conhecimento.

Fotografia 18 - imagem impressa em papel com uma idosa utilizando o joystick

⁵¹ PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas. Podendo usar: imagens, sons, textos e vídeos que podem ser animados de diferentes maneiras.

⁵² Joystick é um periférico de computador e videogame pessoal ou um dispositivo geral de controle que consistem em uma vara vertical na qual os pivôs se aproximam de uma extremidade e transmitem seu ângulo em duas ou três dimensões a um computador.



Fonte: A autora (2014)

Finalizamos a reunião discutindo coletivamente a data e local da próxima reunião. Ficou combinado de ocorrer no dia 07/04/2014, por meio do Skype ou Google hangout⁵³, conforme familiaridade dos professores.

No dia 07/04/2014, um pesquisador formador realizou uma postagem no *facebook*, reforçando o horário combinado da reunião e convidando todos os integrantes do grupo à participarem do momento. Ainda, destacou que a reunião virtual seria conduzida por três professores da Escola Indígena com relatos de experiência do uso das TIC em sala de aula. A reunião iniciou na ferramenta skype e a conexão foi falha por questões de velocidade baixa da internet. Posteriormente no *facebook* os professores postaram os seus comentários de dificuldades de conexão com a internet. Isso nos indica a presença de professores que conseguem [...] adequar suas estratégias de acordo com os suportes tecnológicos que tenham a sua disposição”. (Kenski 2013, p. 106).

Em 09/05/2014, tínhamos agendado um momento presencial de formação continuada na Escola Indígena da Aldeia Bananal. Por pedido dos professores indígenas, cancelamos a data agendada, pois os referidos professores iriam participar de uma assembléia na comunidade.

No dia 25/07/2014, o grupo de professores formadores deslocou-se para a Escola da Aldeia Indígena, conforme combinado com a direção da escola e nesse dia discutiu-se o texto “Formação Continuada com Professores Indígenas e Não Indígenas no Ciberespaço: O Que se Mostra Afinal?”, esse texto foi escrito de forma coletiva com participação de dois pesquisadores formadores e a direção da Escola indígena da Aldeia Bananal - gestão (2011-2015) e tinha como objetivo refletir e problematizar as

⁵³ Google Hangouts é uma plataforma desenvolvida pelo Google, que foi lançada em 15 de maio de 2013 e permite a troca de mensagens por texto, voz e vídeo.

identidades produzidas no ciberespaço de professores indígenas e não indígenas que emergem do contexto dessa pesquisa.

Após a apresentação do texto, convidamos os professores indígenas para assistir a um vídeo⁵⁴, conforme fotografia 19. O vídeo intitulado “Formação Continuada Tecnológica: Linguagens, Saberes e Interculturalidade, de autoria de dois pesquisadores formadores e um aluno do PIBIC tinha como objetivo apresentar, refletir e problematizar a formação continuada em momentos presenciais e virtuais na rede social *facebook*. As imagens apresentadas no vídeo são resultados parciais da pesquisa com os professores indígena Terena que encontra-se em andamento, momento que proporcionou aos pesquisadores formadores, alunos do PIBIC e professores indígenas Terena reunirem-se para refletir sobre os conhecimentos socializados no vídeo com o campo teórico apresentado pelos pesquisadores formadores, daquilo que está por trás das práticas construídas pelos professores indígenas Terena, gerando novos questionamentos e outras aprendizagens.

Fotografia 19 – professores assistindo ao vídeo



Fonte: A autora (2014)

No dia 12/11/2014, na escola indígena da Aldeia bananal, a pesquisadora formadora e autora da tese, a líder do grupo GETED e um aluno do PIBIC ouvimos os professores indígenas presentes, conforme fotografia 20, referente aos avanços ocorridos na prática pedagógica, após a formação continuada. Cada um dos professores presentes

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNj3vUSQuPs>>. Apresentado no II ENEI - Encontro Nacional de Acadêmicos Indígenas - GT 6 -Tecnologias da informação, comunicação e a demanda indígena.

destacou os seus avanços e limitações com o uso do notebook e outras possibilidades que enxergaram para avançar na utilização das TIC e redes sociais. Comentamos sobre a qualificação da tese, compartilhamos os resultados parciais da pesquisa no que diz respeito as três categorias de análise e procurou realçar pontos da análise que diz respeito aos rituais, o mágico e simbologia que apareceram na pesquisa. Nessa direção procuramos realçar os resultados descritos com a ajuda dos professores indígenas que retomaram os momentos vividos pelo olhar da pesquisadora formadora, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões colaborativas. Esse momento proporcionou na metodologia da etnografia virtual assegurar as interpretações realizadas e permitir que os pesquisados opinassem sobre o que foi escrito (Noveli, 2010), o que merece um aprofundamento dessas questões em outros estudos.

Fotografia 20 – Professores indígenas relatando a formação continuada



Fonte: A autora (2014)

Apesar de a formação ter tido momentos presenciais, a análise centrou nas redes sociais, não distanciando, sobretudo, de uma postura de observação participante presencial.

Para nós, pesquisadores formadores, o maior ganho na geração de registros para essa análise foi o importante passo de criar e ilustrar o grupo na rede social *facebook*. Organizamos estratégias na rede social *facebook* na intenção de estabelecer diálogos em rede com os professores em formação, no sentido de valorizar os diferentes saberes e produção.

A princípio, esse grupo de professores indígenas e não indígenas manteve um silêncio, muitas vezes por falta de conexão com a internet, outras vezes por não querer se

expor, participar, argumentar, foi se soltando e manifestando suas opiniões, dúvidas e necessidades à medida que se sentiu valorizado. Por meio da apresentação de seus conhecimentos relatados e divulgados nas diversas estratégias no grupo da rede social, fomos articulando o aprender a conhecer o grupo, o aprender a viver juntos, compreendendo o outro com seus valores, e o aprender a ser, no sentido de estabelecer relações interpessoais, um ajudando o outro. Como diz Freire (1981b, p.11), aprendendo a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual todos aprendem juntos e em colaboração.

Como pesquisadores formadores cada vez mais entendíamos que os encontros eram únicos, possibilitando o fortalecimento de identidades, a partir da história de vida, costumes, tradições e troca de conhecimentos nos diversos momentos da formação junto ao grupo de professores indígenas Terena.

Como a formação contemplava momentos presenciais e virtuais, algumas dinâmicas foram realizadas em processo, durante todo o tempo de pesquisa de modo a abordar aspectos subsidiados pela fundamentação teórica desta pesquisa: Formação continuada de professores, tecnologias de informação e comunicação e redes sociais e interculturalidade.

No *facebook* trabalhamos com fotografias, textos, imagens, vídeos. Essas escolhas, não foram aleatórias, foram pensadas e expressas de forma dinâmica, na maneira com que os professores enfrentam o mundo, se encontram envolvidos na sua realidade, em que se refletia sobre a própria formação. Imagens que provocaram uma escrita de si, de um mundo de aflições. Concordamos com Freire (1981b) ao afirmar que, a investigação temática que dá no domínio do humano, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

O movimento do campo de pesquisa, a reflexão, a teoria construída e reconstruída e a aproximação de cunho etnográfico virtual, possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

As publicações no *facebook*, conforme figuras 5 a 16, contêm, além de texto, outras inserções que são ligações feitas entre textos de outros sites, blogues com imagens, vídeos, áudio, gráficos, charge e outros elementos publicados com diversos assuntos e temas que ocuparam a atenção de alguns professores e que serviram para reforçar, ampliar diversos entendimentos relacionados às discussões que aparecerão nas categorias de análises.

Figura 5 – O livro aberto



Fonte: A autora (2013)

As reflexões produzidas a partir da figura 5 inquietaram-nos a pensar sob uma perspectiva intercultural, a acolher o olhar do outro e refletir sobre o contexto vivenciado na escola indígena, possibilitando-nos uma reflexão sobre as dificuldades e limitações de infraestrutura tecnológica que é negada no espaço escolar dos professores participantes da formação continuada.

Figura 6 – Dinâmica de imagens



Fonte: A autora (2014)

A figura 6 possibilitou-nos refletir questões importantes a serem abordadas com relação aos saberes próprios dos professores indígenas, destacando fatos que

caracterizaram a infância, família, cultura, o trabalho, os problemas, conflitos e sonhos.

Figura 7 – recordando momentos presenciais



Fonte: A autora (2013)

Nas possibilidades de diálogo com a professora indígena, figura 7, é impressionante aprender escutar as coisas, os sonhos que a precedem, os problemas advindos da prática escolar, os mecanismos que as animam presentes na prática da vida cotidiana ricas de interlocuções e carregadas de significados, sendo importante trazê-las para serem discutidas na formação continuada. Perguntamos: Qual tem sido o papel de pesquisadores formadores preocupados com este novo contexto em que estão os professores inseridos? Encontramos nas palavras de Ibiapina (2008) uma das respostas quando traz para discussão o real papel da universidade:

[...] aproxima a universidade da escola, visto que, de um lado, contempla o campo da pesquisa, quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado contempla o campo da prática. (IBIAPINA, 2008, p. 114).

Ressaltamos que na pesquisa colaborativa professores e pesquisadores formadores juntos discutem soluções para problemas, dificuldades e conflitos encontrados.

Figura 8 – Dinâmica do arraial intercultural



Fonte: A autora (2014)

A dinâmica sugerida na figura 8 teve como objetivo abrir possibilidades de construção do conhecimento coletivo, refletir de forma conjunta sobre os processos de aprendizagem que levassem em conta a experiência do grupo e das relações sociais interculturais.

Figura 9 – Relato de vídeo



Fonte: A autora (2014)

Conversar sobre a própria experiência de vida, conforme figura 9, motivaram os professores indígenas à ampliação de horizontes que se abrem como desafios ao entendimento compartilhado e à ação solidária de todos na comunidade em que vivem e trabalham.

Figura 10 – Dinâmica do diálogo



Fonte: A autora (2014)

A dinâmica do diálogo, provocada na figura 10 teve, sobretudo como objetivo, expressar-se com base na convivência democrática, no apoio grupal, fortalecendo-os no sentimento de força, abrindo-o para o imaginário e o simbólico, conhecendo o que os professores fazem e pensam, reforçando a necessidade de se utilizar práticas colaborativas em um processo permanente de aprendizagem no sentido de informar, confrontar e reconstruir.

Figura 11 – Dinâmica do baú de ideias

Formação continuada tecnológica: Linguagens, saberes e interculturalidade

8 de setembro de 2012

A ideia do baú remete a lembranças de tempo passado, lugar onde guardamos coisas antigas que podem ser retiradas e mexidas quando queremos.

Baú de Ideias

Pense sobre o que há nesse baú?
A sua história de Vida, A sua formação inicial, A sua formação continuada, A sua experiência em sala de aula, sonhos, sentimentos, objetos, projetos, cartas, cultura, valores, imagens, diálogo, respeito, avanços....

Descurtir · Comentar · 8 · 19

Você, Gustavo Moura, Omercio Dias, Adriana Silva e outras 4 pessoas curtiram isso.

Olhando no meu baú encontrei histórias da minha formação que gostaria de contar para você: Localizei no baú uma caixa de giz colorido e um apagador que utilizava para brincar com a minha prima de dar aula e isso fez recordar que adorava ser professora na minha infância. Também, encontrei uma folha de papel com uma atividade de registros de uma aula do meu primeiro curso de formação inicial que foi "Gradação de Professores" e

A minha alegria é de ter vencido todas as dificuldades que encontrei em minha caminhada para chegar até aqui e conquistar um pedaço do meu sonho..

13 de setembro de 2012 às 16:38 · Descurtir · 3

Olhamos para o horizonte notamos a logentude, mas, se você e olhar para o Baú, notamos a beleza, a caminhada, os obstáculos, mas superamos e vencemos tudo, para um grande conquista que nos almeja, esperando por nós, para batalhar e conseguir uma nova conquista a "HONRA AO MERITO".

28 de setembro de 2012 às 13:38 · Descurtir · 3

Olhando para o meu baú encontrei o memorial da minha vida comecei a virar as paginas deste livro porque ali estavam as lembranças da minha vida desde da infancia ate no dia da minha formatura na faculdade. ali comecei a fazer um retrospecto da minha vida tantas alegrias, tristezas, frustrações e ate das conquistas lembro me quando comecei a estudar nao entendia nada da lingua portuguesa pq naquela epoca quem dava aula era branco mas conforme o tempo foi passando ja tinham indigenas estudando cursando magisterio e começaram a dar aulas e ai fui me desenvolvendo mas so que quando sai da aldeia novamente encontrei a mesma dificuldade e sofria discriminação e nao consegui terminar meus estudos em aquidauana as dificuldades financeiras me impediam a continuar meus pais não conseguiram pagar aluguel e ai casei tive dois filhos que o grian eo junior e depois mudamos para sidrolandia ali passamos muitas dificuldades financeiras mas nunca pensei de desistir de estudar novamente comecei uma nova caminhada em 2005 fiz 3º ano do ensino medio e no final de 2005 fiz vestibular passei em 1º lugar essa foi umas das conquistas pq ninguem esperava que eu ia passar mas comecei a minha faculdade na uems de maracaju encontrei professores que me deram muito apoio me incentivaram muito mas tambem durante essa caminhada academica tive perdas das pessoas queridos como meu pai ,irmão , sogro ,foi dificil o dia mais triste foi quando as pernas do meu foi amputado bem no dia que estava fazendo prova do vestibular foi marcanto mas o final da minha historia que consegui terminar a minha faculdade e tirei dez no meu artigo cujo tema foi a formação dos professores indigenas e a primeira academica indigena a se formar na uems de maracaju hj posso dizer que sou feliz e nunca vou desistir dos meus sonhos que ainda vou fazer mestrado nunca e tarde e nada e impossivel hj posso me defender e questionar os meus direitos mas antes tive que passar num processo de aprendizagem ter um conhecimento amplo da coisas para que eu possa contar a minha verdadeira historia como indigena. eu venci todos os obstaculos da vida que me impediam a ter sucesso .

1 de outubro de 2012 às 15:00 · Descurtir · 4

QUANDO OLHO PARA O BAÚ SINTO A TRISTEZA,EMOÇÃO AO MESMO TEMPO A ALEGRIA, O ORGULHO DE SER VENCEDOR COMO TODO MUNDO PASSANDO POR VARIAS LUTAS MAS NUNCA DESISTIR DE NOSSOS OBJETIVOS, VÁRIOS TROPEÇOS, CAIMOS MAS NÃO FOI IMPOSSIVEL DE NOS LEVANTAR E CONTINUAR A JORNADA.NESTE BAÚ ESTÃO GUARDADOS OS REGITROS, FATOS QUE ACONTECERAM NA MINHA VIDA.

4 de outubro de 2012 às 09:26 · Curtir · 1

Fonte: A autora (2012)

A imagem apresentada na figura 11 foi postada por uma das pesquisadoras formadoras com um texto que trazia uma provocação voltada às lembranças de cada membro do grupo sobre a vida profissional. Alguns registros apresentaram que a história de vida docente é permeada de palavras em oposição: alegrias/tristezas/frustrações/caminhos de um sonho. Outros registros apontam que, ao mesmo tempo, que se objetiva uma história de vida que perpassa pela infância à formatura, percebe-se que ela é marcada pela alegria, conquista, obstáculos, dificuldades, orgulho da profissão docente.

Figura 12 – Dinâmica da caixa eletrônica

Fonte: A autora (2013)

A dinâmica apresentada na figura 12 teve como objetivo abrir possibilidades da formação continuada ser pensada, planejada pelo ciberespaço integrando diferentes vozes. Como pesquisadores formadores, nossa preocupação sempre foi muito mais do que uma formação técnica e meramente instrumental, mesmo sendo algumas ações desenvolvidas no sentido de possibilitar a utilização das potencialidades que as ferramentas tecnológicas oferecem. Este uso sempre foi acompanhado de reflexões que visassem desenvolver uma postura crítica a fim de não lhes atribuir “valor de uso que chega a obliterar o lugar dos sujeitos”, esvaziando, intensificando e subordinando o trabalho docente (BARRETO, 2011, p. 355).

Figura 13 – Local de encontro



Fonte: A autora (2014)

A imagem apresentada na figura 13 foi pensada como um local de encontro para somar-se à formação continuada de professores, no sentido de ampliar as relações entre grupos, criar espaços para reflexão coletiva e oportunizar aprendizagens.

Figura 14 – Dinâmica do bambu



Fonte: A autora (2014)

A dinâmica do bambu figura 14, teve como objetivo provocar uma discussão que contribuísse com o estabelecimento de relações sobre os costumes, tradições por meio das palavras, dos textos, dos símbolos que expressam os saberes dos indígenas Terena.

Figura 15 – Dinâmica da mala



Fonte: A autora (2014)

A dinâmica da mala, figura 15 apresentava uma provocação para a dimensão pessoal, desafiando os professores a escrever sobre a história ‘postos de sentidos de ser’, que envolve as pessoas, as coisas e os lugares.

Figura 16 – Prática pedagógica com o notebook



Fonte: A autora (2014)

A formação continuada proporcionou-nos interações vivenciadas nas práticas dos professores indígenas, conforme figura 16, com discussões e reflexões que buscassem compreender sobre teorias e práticas docentes relacionadas às tecnologias de informação

e comunicação inseridas no contexto educacional. Sob este prisma e refletindo sobre a inserção das tecnologias no contexto educacional e a relação das mesmas na formação continuada, retomamos os questionamentos de Barreto (2011, p. 355) quando pergunta: tecnologias para quem? para quê? em que termos? Segundo a autora, “é preciso forjar alternativas de apropriação fundadas nos sentidos atribuídos pelo coletivo dos sujeitos nas salas de aula. As prontas, por mais variadas que sejam, não dão conta das desigualdades e das diferenças ali presentes”.

As imagens apresentadas nas figuras 5 a 16, visualizadas, curtidas e comentadas pelos membros do grupo podem ser consideradas como aquelas que ao longo de dois anos provocaram a vontade de cada membro expressar o seu ponto de vista, narrar um fato relacionado às experiências vividas. Trabalhar com imagens provocaram os professores, como exemplifica a fala da (PT 2) “ [...] sabemos a força e o impacto que as imagens têm. Pois uma imagem vale mais que mil palavras. Os nossos educandos cresceram rodeados de imagens e os seus cérebros estão moldados nesse contexto ”.

Dessa forma, percebemos a importância da imagem e os desdobramentos que ela possibilita nos momentos em que ela é interpretada. Segundo Ribeiro (1994, p. 19):

A memória desses informantes, estimulada pelas fotografias é expressa nos depoimentos, é analisada pelo pesquisador e apresentada juntamente com estas mesmas imagens [...] que deram origem à identidade cultural.

Assim, entendemos que a imagem representa um meio estético de informação de conhecimento que registra memórias que contêm valor documental.

As histórias de vida dos professores indígenas, suas vivências nos espaços escolares e seus depoimentos não ocorrem sem um antecedente histórico. Ao longo do processo colonial, no Brasil, marcas e diferenças foram produzidas em suas identidades étnicas. Por meio delas, é possível estabelecer pontes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. Portanto, todos esses saberes são considerados e também seus produtores, sujeitos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na construção do conhecimento e partilha em momentos presenciais e no ciberespaço, ou nos espaços intersticiais, assim designados por Santaella (2010), também chamados por Souza e Silva (2006) de espaços híbridos, combinando físico e digital.

No capítulo VI, descrevemos e analisamos os olhares dos professores indígenas Terena.

- Olhares dos professores indígenas Terena sobre a formação continuada.

- Olhares dos professores indígenas Terena sobre as relações dialógicas estabelecidas na formação presencial e virtual
- Olhares dos professores indígenas Terena sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação e Redes Sociais na Educação e na Prática Pedagógica.

O termo olhares, utilizado nesta tese, é empregado no sentido de concepções, significados carregados das práticas, fundamentação teórica, experiências em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, de raça e de etnia.

As categorias foram criadas, à medida que surgiam nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Infere-se, pois das diferentes falas, diferentes concepções de mundo, de escola, de indivíduo, sociedade. (MERCADO, 2012, p. 180).

No próximo capítulo apresentamos a análise dos registros que permitiu responder às questões e atingir os objetivos propostos de uma forma ampla, mas não totalizante. Apresentamos os diversos caminhos trilhados para desvelar esse tema, que se mostra, ao longo desse estudo, um desafio, a começar pelo encontro entre grupos distintos que trocam experiências, ampliam saberes e se enriquecem mutuamente na luta de uma educação que acompanha o mundo contemporâneo. De modo criativo, construindo e desconstruindo concepções e teorias, conseguimos reconhecer as dificuldades que assomam quando se desenvolve uma pesquisa com bases nos conceitos de formação continuada de professores, tecnologias de informação e comunicação e redes sociais e interculturalidade.

CAPÍTULO VI – OLHARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS TERENA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo apresenta as análises dos dados produzidos no decorrer da presente pesquisa. Partimos do pressuposto de que o processo de análise abarca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às concepções relativas a seu cotidiano educacional. Concepções que se apresentam carregadas de valores e conhecimentos que os sujeitos constroem ao longo de sua vida pessoal e profissional, o que nos leva a reiterar que nenhuma ação humana é neutra, visto que se apresenta sempre carregada de significados acerca da forma de cada sujeito ver, sentir e interpretar o mundo. Neste sentido, a etnografia virtual, aliada à forma de registro das informações, foi importante no sentido de apresentar um contexto que é mediado pelas práticas construídas em momentos presenciais e no ciberespaço. Limitamos os sujeitos da pesquisa em oito professores indígenas Terena da Escola Municipal Indígena General Rondon.

Propomos, então, iniciar a análise com base nos:

- ✓ Olhares dos professores sobre a sua formação inicial, continuada e os seus saberes;
- ✓ Olhares dos professores sobre as relações dialógicas estabelecidas na formação presencial e virtual: Interação, identidades produzidas e diálogo intercultural e,
- ✓ Olhares dos professores sobre a inserção das Tecnologias de informação e

comunicação e Redes Sociais na Educação e na prática pedagógica.

6.1 OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E OS SEUS SABERES

Além dos dados registrados em oficinas presenciais, questionário aplicado, buscamos descrever os eventos etnográficos ocorridos na rede social *facebook* e *Ning*, e nas situações captadas em atividades presenciais, com foco nos olhares dos professores indígenas sobre a formação continuada.

Buscamos problematizar a formação continuada de professores em diferentes espaços/tempos em que suas práticas cotidianas são representadas em movimento de saberes cotidianos tradicionais e científicos.

Analisamos dados que conduzem à compreensão da concepção de formação continuada dos professores participantes da pesquisa.

A fala da professora PT2: *“Formação continuada é um momento de reflexão do nosso trabalho como professor...o q stou fazendo? como? Porq? e Praq? pois os alunos esperam mto de nós e acreditam no potencial de cada professor para falar do passado e do presente!!!”*, parece indicar que a formação continuada abre um espaço reflexivo sobre a prática pedagógica, sobre o trabalho do professor. Segundo essa mesma professora, o professor tem um papel importante perante os alunos, principalmente no que tange falar sobre o passado e o presente, possibilitando muitas ressignificações.

A PT2, ao recordar-se da formação, chama atenção para pensar sobre um espaço de formação híbrido, em que professores, pesquisadores formadores e estudantes possam expor suas identidades, [...] *O que está havendo são trocas de ideias, conhecimentos e principalmente cultural com os professores da Universidade e os estudantes e isso nos ajuda refletir na sala de aula.* O que se observa nesse depoimento é o que Candau (2010) defende sobre diálogo intercultural, ou seja, a formação continuada proporciona momentos de reflexão coletiva e a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar. Ainda, reforça Candau (2010, p.32), “é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos”, conforme evidenciam estes excertos: - *A Formação Continuada Tecnológica proporcionou aos professores participantes um novo olhar, o reconhecimento do outro. Abre possibilidades de troca de experiências, pesquisas, a novos conhecimentos (PT5).* - *A Formação com os professores da Universidade é mais*

um desafio aos nossos educadores indígenas, para utilizar a tecnologia na sala de aula, e isso é muito bom para os alunos e para nós professores, uma inovação na escola que discute a nossa cultura e a de vocês. Muito bom participar dessa formação com vocês da Universidade e estou aprendendo muito (PT4).

Vale notar que, nessas falas, a formação continuada proporcionou o respeitar aprendizagens, conhecimentos e valores do grupo que são carregados de significados e de grande sentido para os sujeitos. Portanto, foi o tempo, a convivência com o grupo em espaço físico e virtual que revelou e continua revelando os sonhos, desejos e expectativas desse grupo e que nos indica a forma como cada um compreende seu espaço de vida e a leitura de mundo, não deixando de lado o que é gerado na família, na comunidade e outros.

Podemos observar que a participante *PT3* evidencia a importância da formação continuada e das TIC: *“nós professores temos alunos que têm várias dificuldades na aprendizagem e essa formação ajuda pensar na nossa aula com experiências de outros colegas para ter um processo com sucesso e quem não atualiza com a tecnologia fica para trás”*. A fala da professora *PT3* exemplifica uma realidade comum entre os demais professores indígenas que participam da formação, ou seja, destacam que a formação continuada propicia ajuda pelo contato de experiências com outras pessoas e as TIC contribuem para avançar no sentido de não ficarem desatualizados de informações. Sentimos que o contato, o diálogo e a interação com grupos culturais diferentes, como afirma Candau (2010) obriga-nos a repensar práticas pedagógicas como um processo de negociação cultural. Dentro desse entendimento, quando grupos distintos entram em contato, deparamos-nos errando, mesmo pesquisando, observando e ao mesmo tempo aprendendo. Assim, *“a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”*. (FREIRE, 1991, p. 58).

O depoimento da *PT3* ainda nos faz pensar sobre a importância da prática e da realidade dos alunos, compartilhando situações vivenciadas que podem apresentar novas possibilidades pensadas no coletivo.

Na concepção de formação continuada, a *PT 4* afirma *“sem palavras para expressar o sentimento de agradecimento pelas aulas que serão importantes para cada professor, os conhecimentos obtidos através de troca de experiência. aynapú yakue”*. Podemos perceber, nessa fala, que o espaço praticado na formação continuada é uma

oportunidade de aprender com as trocas de experiências e desmonstra a importância da formação continuada e também aparece o senso de gratidão. No início da formação, tais ações de gratidão causaram estranheza e até certo desconforto para o grupo de pesquisadores formadores, mas, depois de um certo período de convívio, familiarizamos com a lógica do processo cultural dentro da Aldeia, ao qual passamos a entender a sua diferença cultural.

Essa estranheza e desconforto inicial do grupo de pesquisadores formadores em relação aos professores indígenas, ou seja, aquilo que permanece diferente desmistificando o nosso pensamento, ensinaram-nos a aprender as novas lógicas que disciplinam a apreensão que ‘nós’ temos do ‘outro’. Partimos, aqui, do pensamento de Freire (1981b) a respeito do outro: o conhecimento de nós mesmos não ocorre em nós, mas a partir do outro. Freire demonstra por meio dos seus trabalhos uma prática da alteridade, pois ele não pensa só em si, e leva em conta o contexto das pessoas, da escola, ele pensa no outro e nas relações. O autor convida-nos a construir um “olhar” em que não há certezas, possibilitando-nos outros modos de pensar, de problematizar situações de tensões e conflitos.

Assim, as relações estabelecidas com os professores indígenas em uma prática intercultural tiveram resultados positivos, além da pluralidade de pensamentos, costumes, às diferenças e alterações sociais e culturais a partir das interações, que provocaram o grupo a concentrar esforços na busca de pertencimento para ressignificar situações provocadas pelo estranhamento da presença do outro, reconhecendo seus sentidos próprios, respeitando a alteridade do diferente e aprendendo com eles.

Partindo das concepções de pertencimento e identidade, sabemos que a constituição do “eu” acontece em relação com o “outro” mediada pelos valores, pela história, cultura. Desse modo, Bauman (2005, p. 17) afirma que “o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis”. São essas semelhanças e diferenças que determinam o nosso pertencimento a esse grupo de professores em processo de formação continuada.

Mesmo que de forma precária, com dificuldades de acesso à internet, o grupo de professores indígenas continua firme na formação continuada e percebe que é bom para a escola e para os alunos, como afirma a (PT 1): *Apesar das dificuldades da net, estamos tentando acompanhar o curso da melhor forma possível....é uma formação dos professores indígenas através do uso da tecnologia em sala de aula.....acredito q temos*

uma oportunidade e tanto para aperfeiçoarmos as nossas aulas para os nossos alunos Terena, como sempre temos debatido em nossas reuniões pedagógicas de que a Escola é centro de tdo e os alunos esperam muito de nós Professores então porq....não inovar? os alunos nos esperam.....tdo depende de nós!!!!

Observamos no discurso da (PT 1) a importância da escola na vida do aluno e a responsabilidade e compromisso do professor em aperfeiçoar, buscar a inovação para os alunos. O depoimento da (PT 1) revela um discurso de solidariedade e esperança presentes no espaço da escola e, ao nosso ver, isso é uma boa razão para estarmos sempre envolvidos, nós e o grupo de pesquisa, em contribuir, pesquisar, numa busca permanente de melhor compreender a complexidade da escola, os processo de ensinar e aprender, as dificuldades, as limitações nos processos de formação continuada, onde vemos a cada descoberta um novo desafio. Como diz Freire (2002, p. 48), “[...] da necessidade de conhecer a realidade em que atua, para conhecer o que pode ser feito, pois que se faz o que se pode e não o que gostaria de fazer”.

Percebemos que a formação continuada no ciberespaço possibilita a abertura de fronteiras e conquista espaço por permitir a interação entre várias pessoas de diversas localidades em torno de inúmeros interesses, problematizações, motivando constantes negociações. Todos nós temos diferentes origens e culturas e ampliamos a nossa identidade quando aprendemos com a cultura dos outros, quando conhecemos melhor o outro e estabelecemos espaços de diálogo, de interação, oportunizando expressar nossas ideias, valores e tradições. Ao mesmo tempo, pensamos que é neste contexto intercultural que muitas vezes encontramos lugar para fazer escutar a nossa voz. Freire (2005a) coloca como necessário para a educação o diálogo, que pressupõe trocas entre sujeitos. Através do diálogo, os sujeitos podem pensar juntos e recriar a realidade.

Com base nas discussões sobre formação continuada no ciberespaço, chamamos a atenção para a relevância da aprendizagem colaborativa que pode ser assim designada quando “os integrantes do grupo trabalham colaborativamente e produzem conhecimentos mais profundos e ao mesmo tempo deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (PALOFF e PRATT, 2002, p. 141).

A aprendizagem colaborativa é entendida nesse grupo de professores em formação como uma prática social, em um contexto, em um tempo e em um espaço que são construídos e que constroem suas possibilidades. Por outro lado é importante perceber que a liberdade de ação abre espaço para que se destaque a postura proativa do

grupo que assumiu participar da formação.

Para Freire (2001, p. 84) “o educador e a educadora necessitam de uma postura aberta a múltiplas possibilidades reconhecendo que o estudante aprende e se educa em variados lugares e com várias pessoas”. As discussões ou trocas de experiências no ciberespaço podem favorecer abertura para novas realidades, aprendizagens e experiências. O movimento do grupo de pesquisadores formadores e professores indígenas no *facebook* possibilitou o compartilhar textos, as imagens, os vídeos, as notícias, as perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porque se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a aprendizagem colaborativa e reflexão. Essa busca por uma aprendizagem colaborativa é mencionada nas seguintes falas: [...] *“Quando você interage com outros sujeitos de outras culturas você aprende muito com eles. Estou aprendendo muito nesse grupo”* (PT5) ; [...] *Observando o vídeo que foi compartilhado, faz com que reflitamos sobre a atualidade o chamado capitalismo “o sistema” como tem sido influenciado em nossas vidas e nem se quer paramos pra pensar o q estamos fazendo para contribuir para um mundo melhor”* (PT1); [...] *“Estou compartilhando um vídeo das aula e de pesquisa realizada com alunos e a comunidade em que vivemos”* (PT8).

A aprendizagem com os pares é evidenciada como um ponto importante na formação desses professores, com propostas de diálogos com os professores participantes da formação, fortalecendo e ampliando os saberes e fazeres. Sob uma perspectiva de uma educação crítica, são necessárias rupturas de organizações pré-estabelecidas e surgem possibilidades de encontrar caminhos de forma coletiva com soluções que poderão ser consensuais ou não. Podem surgir conflitos no ciberespaço no sentido de vencer desafios de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas e articular os saberes advindos da prática com teorias que possibilitem compreendê-los e incorporá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos, também, que experiências colaborativas de aprendizagem subsidiam-se no que Santos (2010) intitula *Ecologia dos Saberes*⁵⁵ ao discutir a linha/fronteira/barreira invisível que separa os indivíduos. Ou seja, aquilo que não vemos, não existe. Essas linhas que nos separam são tão comuns que, muitos de nós, nem

⁵⁵ O conceito de *Ecologia dos Saberes* de Santos (2010), vem discorrer sobre a validade epistemológica de diversos outros saberes, não apenas o científico, nos quais incluímos os saberes indígenas.

percebemos que elas estão aí, ali e acolá. Portanto, tratamos aqui de um processo em permanente construção, como relata a PT 3, “*hoje ainda estamos aprendendo e adquirindo experiências e conhecimentos que serão repassados e assim complementando a nossa mala que nunca se fechará*”.

No decorrer da formação continuada tanto presencial quanto no espaço virtual os pesquisadores formadores procuravam reconhecer as dificuldades que enfrentam e apresentam os professores indígenas e procurávamos ajudar, descobrir, partilhar estratégias, meios, teorias e práticas para fazer com que eles usassem sua experiência para construir um conhecimento coletivo com o grupo, significativo, contextualizado e humanizador, que não separa teoria e prática, considerando as diferentes condições e contextos.

Segundo Azibeiro e Fleuri (2010, p.293), “essa disposição intercultural vem se colocando como um permanente desafio de não nos relacionarmos com os diversos grupos como o outro a ser estudado ou a ser ensinado, mas de entretecermos relações de reciprocidade”. Para eles, precisamos saber o que queremos e também nos abrir para saber o que os outros querem, ou seja, “o tempo todo, aprendemos, ao mesmo tempo em que ensinamos, em que ousamos nos colocar nos entrelugares, de pensar a partir das margens...”(AZIBEIRO e FLEURI, 2010, p. 293).

Lévy (1999b) nos mostra que, na relação que os homens estabelecem com as coisas, desenvolvem-se as competências; na relação com os signos e com a informação é produzido o conhecimento; e na relação com os outros os saberes se tornam vivos. Nesse sentido, o autor afirma que no processo de reconstrução do laço social, é necessária a busca do aprendizado recíproco, à medida que o mesmo redefine as identidades e também as relações entre os indivíduos, configurando uma interconexão baseada na complementaridade.

Postulemos explícita, aberta e publicamente o aprendizado recíproco como mediação das relações entre os homens. As identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas, como nossas zonas de inexperiência não se justapõem, ele representa uma fonte possível e enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados. (LÉVY, 1999b, p. 27).

Tomando como referência a perspectiva de aprendizado recíproco acima citado, Lévy (1999b) defende que a base e o objetivo da inteligência coletiva residem no reconhecimento e no enriquecimento mútuo entre as pessoas, em uma perspectiva da construção de um “[...] novo humanismo que inclui e amplia o ‘conhece-te a ti mesmo’, para um ‘aprendamos a nos conhecer para pensar juntos’, em um “formamos uma inteligência coletiva, logo existimos eminentemente como comunidade” (LÉVY, 1999b, p. 31).

Quando pensamos no reconhecimento e enriquecimento mútuo entre as pessoas destacados por Lévy (1999b), levamos em conta o conhecimento indígena do ambiente natural em que vive, no que diz respeito à natureza, à cultura e às tecnologias, assim entendemos que os saberes científicos precisam dialogar com os conhecimentos tradicionais, como evidencia Jordão (2014, p.11) “[...] é fundamental a existência do diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes ensinados nas academias, isto é, os saberes científicos”. Como afirma a PT 4 *“Os povos Terena precisam de oportunidades para comunicar suas visões de mundo com o saber indígena que acontece na nossa cultura e esse foi o momento, pois aprendemos muito com o grupo e a formação tecnológica que mostrou que podemos dialogar com o saber científico e o da nossa cultura vivida na escola indígena [...]. ainda, ressalta a PT4 “O primeiro passo já foi dado basta agora cada um de nós que fizemos parte deste grupo seguir o caminho e colocar em prática o que aprendemos pois tivemos bons mestres. Deixo aqui o meu carinho a minha admiração o meu respeito e principalmente o meu MUITO OBRIGADO”*.

Assim, na perspectiva de dialogar com o saber científico e o saber próprio da cultura indígena Terena, essa união entre os dois saberes são fundamentais para a luta política na educação considerando os contextos socioculturais.

A fim de esclarecer o contexto cultural e o modo de vida em que se produz o conhecimento dos professores indígenas Terena, apresentamos a seguir alguns depoimentos relacionados aos saberes científicos e saberes próprios tradicionais.

A produção do conhecimento tradicional parece apontar pelos professores indígenas uma estreita relação com o **ambiente natural**⁵⁶, *“a natureza faz parte dos nossos povos preservando e cuidando desde o início da antiguidade (PT2)”*; *“assim como nós indígenas, amamos a natureza, assim como a terra é o lugar onde vivemos e q*

⁵⁶ grifo nosso.

nos dá a vida onde ali produzimos e construímos (PT1)”; “A verdade é que nós, indígenas, vivemos integrados por um mundo exuberante onde muitas vezes nem notamos as belezas que nos envolvem (PT3)”; “Nós indígenas vivemos no mundo onde há abundância e fartura onde tudo que precisamos está lá. O sol radiante que todas as manhãs nos traz a esperança de um novo dia e leva consigo a certeza de ter cumprido o dever, o fogo que significa a paz e a participação de grupos, a semente que embeleza a pele em tempo de festa, e a terra seca que poderá ser replantada (PT5)”; “Nós indígenas amamos a natureza, assim como a terra é o lugar onde vivemos e q nos dá a vida onde ali produzimos e construímos (PT1)”.

Os depoimentos dos professores indígenas evidenciaram a positividade relativa à natureza como um lugar de energias, de valorização de seu saber, de fartura e espiritualidade onde desenvolvem estilos de vida e relações relacionados a ambientes naturais específicos. Assim, essa relação com a natureza aponta para o modo de vida desse povo e o respeito com o meio ambiente e a sua preservação.

A nosso ver, essa reflexão pode contribuir no sentido de apontar caminhos para o poder público no reconhecimento de preservação de terras indígenas e nas propostas de criação de modalidades de áreas de conservação ambiental para as populações tradicionais que muitas vezes são discriminadas por sua identidade sociocultural e impedidas de reproduzir seu modo de vida. Como afirma Diegues (1996, p. 97): “Mais do que repressão, o mundo moderno necessita de exemplos de relações mais adequadas entre homem e natureza”. A preservação de terras indígenas e a criação de modalidades de áreas de conservação ambiental podem oferecer melhorias das condições de vida para as populações tradicionais oportunizando que o mundo natural [...] “seja valorizado, renovado e até reinterpretado, para torná-los mais adaptados a novas situações emergentes”. (DIEGUES, 1996, p. 97).

Também merecem atenção alguns aspectos que parecem que constituem saberes da cultura Terena que se inserem em uma cosmologia, ou seja, em uma visão de mundo que permite compreender a relação que estabelecem com a natureza, com o meio onde vivem, com o espiritual, com o mágico, rituais e uns com os outros. Segundo Vieira (2004, p. 40), “a cosmologia traduz a maneira peculiar com que um povo pensa sobre sua vida, sociedade e história e como expressa esse pensamento por meio dos mitos, dos rituais, das músicas e das relações com o sagrado”.

Mesmo não sendo o foco dessa tese, não descartamos alguns relatos que

aparecem no decorrer da pesquisa, como, por exemplo, o mágico, o espiritual. Segundo Fleuri (2014):

[...] com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar essa relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade. (FLEURI, 2014, p.93).

Na fala dos professores indígenas, há uma **mágico**⁵⁷ que na maioria dos relatos apontam a partir dos elementos da natureza, numa oscilação entre o mágico e a espiritualidade, “*o povo indígena é abençoado por Deus. Diante de tanta transformações, temos momentos mágicos com a natureza (PT4)*”; “*A natureza é um mundo mágico e tem muito valor (PT3)*”; “*a terra para os indígenas não é apenas um local de moradia, mas também, tem uma dimensão espiritual (PT5)*”; “*Dialogar à sombra desta árvore é uma benção de Deus (PT2)*”, somando à perspectiva de interculturalidade que prioriza o diálogo buscamos em Freire (1992, p.16) “é a sombra que convida e desafia para o diálogo, para a troca e para a comunhão”. Na cultura indígena Terena observou-se que esse mágico aponta para um conjunto de crença na natureza e parece que contêm uma sabedoria para guiar as atividades com as quais os índios Terenas se relacionam.

O **ritual**⁵⁸ apresenta como um meio prático de continuidade da tradição em composição com festas, comidas, plantas medicinais que transmitem significados aprendidos pela tradição, como aponta a fala das professoras Terena. “*NA NOSSA COMUNIDADE ANTIGAMENTE ERA REALIZADO UM BAILE QUANDO SE BATIZAVA UMA BONECA, A MINHA TIA CONTA QUE ERA MUITO BOM E FESTA COMO AQUELA NÃO EXISTE MAIS, SE PERDEU COM O PASSAR DO TEMPO (PT4)*”. É muito comum na fala dos professores indígenas destacar a autoridade do sujeito mais velho, como destacado pela (PT4) “a minha tia conta”. Lembrando (PÊCHEUX, 1990, p.28) “Quem é ele para me falar assim?”. O relato reforça o respeito e a credibilidade que os mais velhos têm no interior da comunidade Terena. Mantivemos o

⁵⁷ grifo nosso.

⁵⁸ grifo nosso. Os elementos constitutivos da estrutura ritual aqui estabelecidos são: lugar, tempo, significado, memória.

uso da letra maiúscula que foi postada pela professora Terena na rede social facebook, esse aspecto é tratado por Reynaldo e Tornaghi (2012, p. 56), acrescentam que a linguagem textual dos ambientes virtuais possui “gestos” ou “expressões” que denotam os sentimentos, como por exemplo, escrever com letras maiúsculas. Assim, entendemos que a professora Terena procurou enfatizar, chamar a atenção a respeito do baile que não acontece mais, aponta para uma perda cultural do costume Terena.

“No mês de festa junina na minha Aldeia organizamos fogueira, comilança, milho, amendoim, pipoca e não esquecendo que tem as melhores equipes de dança de quadrilha (PT5)”. Merece destaque os alimentos que formam a base de sua alimentação, remetendo ao imaginário dos povos indígenas, conhecida por meio da história. *“Ferver o galho do broto de limão e laranja para se fazer um chá é um bom remédio para tosse e resfriado – sem contra indicações (PT6)”*; *“O chifre de vaca, raspar, dar uma queimada e fever é muito bom para dor de barriga (PT1)”*; *“Chá de broto de goiaba, fever bem e depois tomar é muito bom para dor de barriga (PT8)”*.

Quanto à cura pelas plantas medicinais, parece permanecer no espaço da Aldeia o remédio caseiro, a raizada, fortalecendo o conhecimento da cultura indígena. Turner (2005) nos diz que os rituais, além de reproduzir a tradição, criam uma experiência, ou seja, o ritual manifesta a favor da tradição, pois reaviva e celebra memória.

No nosso entendimento o **simbólico**⁵⁹ buscou promover a visibilidade indígena, como elementos de identidade étnica, frente a um contexto de relações interculturais como é possível identificar na fala dos professores Terena: *“para nós indígenas o fogo aquece, une e protege (PT6)”*; *“As pinturas corporais são importantíssimas para os indígenas pois eles expressam seus sentimentos em relação aos momentos e datas comemorativas pelo qual estão passando, cada cor tem o seu significado faz parte da cultura e rituais espirituais na qual está inserida (PT4)”*. Segundo Saneto (2012, p.129) “essa investidura estética imperiosa, por meio das pinturas, não se resume em ornamentar o corpo, mas sim de construí-lo esteticamente, atendendo aos padrões e às referências tradicionais e culturais, que demarcam identidades e papéis sociais”.

Dessa forma, apoiar o simbólico, como a pintura corporal é uma forma de expressão artística e uma linguagem visual em estreita relação com outros meios de

⁵⁹ Grifo nosso.

comunicação verbais e não verbais, que pode ser lida, pois revela intenções pacíficas ou guerreiras, sentimentos, emoções, situações festivas ou circunstâncias religiosas, importância social, assim como o fogo dentre outros símbolos e expressões, podem contribuir para o fortalecimento de identidades, conhecimentos e tradições que são compartilhados coletivamente, trazendo uma identificação que marca fronteiras identitárias e promove um sentido entre os integrantes de uma mesma etnia. Desse modo, Dorsa, Milanez e Casagrande (2013, p.51) afirmam que “a linguagem acompanha e se relaciona com a cultura, através das palavras, dos textos, dos símbolos que expressam os saberes de um povo”.

Entender a importância, o valor e significados desses rituais pode nos apontar novas possibilidades de interação possibilitando-nos explorar novas formas de relações entre o grupo de pesquisadores formadores e de participantes da pesquisa.

Explorando a **tecnologia**, aprendemos como será possível, talvez, enxergar como os povos indígenas se apropriaram das TIC, para veicularem [...] os seus pontos de vista para o mundo, denunciarem os danos que historicamente vêm sofrendo, e reivindicarem o direito de ser e de viver de maneira diferenciada (MinC, 2012, p.20-21), nesse contexto a escuta das vozes dizem o que os professores indígenas Terenas expressam: “*nós estamos conseguindo avançar com o notebook e estou pesquisando na internet e encontrei muitos materiais que falam da nossa cultura e é bom que fica registrada a nossa história através da tecnologia (PT6)*”; “[...] *Faz-se necessário o povo indígena, adaptar-se aos avanços tecnológicos...porém jamais deixará de ser índio, a cultura e a identidade cultural estarão sempre de mãos dadas a esses desafios e superações, principalmente na educação (PT5)*”; “[...] *as tecnologias além de nos deixar conectados e informados buscando e adquirindo conhecimentos p serem aplicados em sala de aula elas proporcionam usar esse mecanismo a nosso favor e principalmente que os alunos sejam beneficiados (PT4)*”.

Toda a articulação do povo Terena parece voltada para o processo de transformação, de que decorre uma mescla de costumes e uma “atualização” dos antigos padrões de vida. Isso demonstra a riqueza e dinamicidade dos povos Terenas em acompanhar as mudanças a partir dos seus valores, crenças e saberes. “O contato com o não índio pode suavizar os limites e contornos identitários, mas não eliminá-los, pois os Terena, em qualquer lugar, em qualquer situação, mesmo falando outra língua ou reconhecendo outros valores, permanecerão Terena” (LADEIRA, 2001, p.118).

Ao considerarmos que o processo de aprendizagem dos povos indígenas Terena aponta para a relação com o ambiente natural e as necessidades construídas historicamente como apontados “**o mágico, o ritual, o simbólico e a tecnologia**”, nós o entendemos como um meio de transmissão e perpetuação, que implica a continuidade da tradição e seus conhecimentos significados a partir de sua própria realidade. Quanto à abordagem dos elementos de espiritualidade específica, sua relação particular com a natureza, o mágico e o ritual cabem futuras pesquisas que possam aprofundar esses saberes.

Vale ressaltar que o direito a terra e à identidade cultural por meio da preservação histórica, com seus mitos⁶⁰, rituais, simbologias aponta para a necessidade de uma educação adequada de forma a respeitar a sua cosmovisão e de qualidade para formar intelectuais e profissionais indígenas, capazes de assegurar a promoção, a divulgação e a sobrevivência dos valores culturais próprios e identidades indígenas que devem ser respeitados. A questão que emerge é esclarecida por Dantas (2014, p. 348-349) “[...] os direitos culturais dos povos indígenas somente podem ser concebidos desde que vinculados ao território, espaço de domínio e desenvolvimento interno dos valores da vida, da sobrevivência física e cultural de cada povo”.

Para reconhecermos o conhecimento tradicional dessa população a pesquisa aponta as cinco relações, **o ambiente natural, a tecnologia, o mágico, o ritual e o simbólico**, importantes para compreender as relações dialógicas estabelecidas no decorrer da formação continuada. Vale notar que Diegues (1999, p. 87), reconhece nas culturas e sociedades tradicionais, uma relação estreita com a natureza, relação essa que “constrói um modo de vida”. Para Santos (2010, p.29), “a ciência pode dialogar e articular-se com outras formas de saber, evitando desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimento”.

O estabelecimento dessas relações ajuda a compreender quem são esses professores indígenas, que muitas vezes tiveram suas culturas negadas e silenciadas. Aprendemos com eles que a prática pedagógica é fortemente carregada de costumes e que não pode se afastar das grandes questões que são vitais para a comunidade. Sentimos uma

⁶⁰ Segundo Ramos (1995) os mitos nas culturas indígenas: São veículos de informação sobre a concepção do Universo, incluindo temas sobre a criação do mundo, a origem da agricultura, as relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos, a metamorfose de seres humanos e animais e vice-versa e de ambos em espíritos e índoles, a razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes e até mesmo o surgimento do “homem branco” e a avalanche de fatores desagregadores que o acompanham. (RAMOS, 1995, p.85).

valorização de sua própria cultura, no sentido de assegurar a sua continuidade.

Pelas dinâmicas de discussão⁶¹ publicadas no grupo do *facebook*, pouco a pouco, o grupo de professores indígenas, participantes da formação, foi se familiarizando e se envolvendo, estreitando os laços e compartilhando suas diferenças. Isso, sucessivamente, indica que:

Todos os seres humanos, no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham uma certa visão de mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser. (TORRES SANTOMÉ, 2002, p. 168).

Esse processo de reconhecimento e identificação dos outros como seres diferentes, tal como nos alerta Torres Santomé (2002), vem demonstrando e apontando na formação continuada novas formas de viver numa perspectiva formativa e educativa, articulando diferentes tempos e espaços.

Segundo Cunha e Almeida (2009, p. 81), “é do reconhecimento de que os paradigmas e práticas de ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência”. Ao pensar em uma educação intercultural, com indígenas e não indígenas ocupando espaços de fronteiras na formação, buscamos discutir os saberes dos professores indígenas, valorizando encontros, diferenças culturais, e de identidades.

De maneira geral, do ponto de vista dos professores da escola indígena pesquisada, a escola sempre exerce um papel muito positivo em prol de melhorar a qualidade de vida na Aldeia. Os professores ainda expressam a importância de discutir na escola, um currículo específico e próximo da realidade vivida na comunidade indígena, já que é no currículo que se concretiza a orientação da escola, possibilitando compreender a discussão da pluralidade cultural e construir um discurso do reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, observemos os excertos a seguir: - [...] *Se preciso for perderemos até o maior dos nossos tesouros, mas jamais deixaremos de lutar por uma educação diferenciada na qual o nosso povo indígena merece e necessita. (PT5). - o ppp é o coração da escola todo o processo será definido pelo ppp que discute o currículo, temos que rever o mesmo para que a nossa escola seja de fato diferenciada e indígena.*

⁶¹ As dinâmicas de discussão com imagens, vídeos, figuras, fotos, gravação, entrevista, textos, links, foram propostos no sentido de dialogar em rede, valorizar, respeitar, acolher e refletir as vozes e as experiências do grupo.

(PT4). - educação indígena e diferenciada são conhecimentos tradicionais respeitados e valorizados, tendo materiais didáticos-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo, em especial a revitalização de práticas culturais(PT6).

De acordo com Brand (2001, p.198), “as culturas indígenas são profundamente dinâmicas e têm, historicamente, demonstrado sua enorme capacidade de construir respostas aos novos desafios postos”. Isto vem ao encontro do desafio da implantação da escola indígena diferenciada, que tanto a comunidade indígena tem buscado, com currículos que relacionem os conhecimentos acumulados pela humanidade e os conhecimentos vivenciados no cotidiano da Aldeia, conservando a sua cultura e “articulando igualdade e diferença [...] e expressões da pluralidade social e cultural, sendo o grande desafio para todos os educadores” (CANDAU, 2002, p.9).

Portanto, pensar uma educação escolar na escola, na universidade e em espaços de formação que contemplem um currículo diferenciado para as comunidades indígenas significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças culturais, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando uma educação mais democrática.

Na próxima categoria de análise, vamos aprofundar as relações dialógicas produzidas no espaço virtual.

6.2 OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ESTABELECIDAS NA FORMAÇÃO PRESENCIAL E VIRTUAL: INTERAÇÃO, IDENTIDADES PRODUZIDAS E DIÁLOGO INTERCULTURAL

Sob a perspectiva dos olhares dos professores e suas relações dialógicas procuramos ampliar nossa compreensão dos diferentes discursos produzidos na formação continuada presencial e virtual. Os dados nos levaram a discutir as identidades produzidas no espaço virtual e o diálogo intercultural. Procuramos refletir que esta formação além de ampliar os nossos horizontes proporcionou alicerce para mexermos com nossas identidades, nos tornando capazes de desconstruir e reconstruir o que somos, por meio do diálogo intercultural.

Relacionar com demais sujeitos de culturas, costumes diferentes, é uma condição de riqueza humana. As transformações acontecem gradativamente na prática social dos sujeitos e, nesse processo, vão-se colocando as possibilidades de expressão dos sujeitos, enquanto partes integrantes, pertencentes ao seu contexto.

A identidade pessoal passa por essa mediação, pelo contexto, com os grupos em que cada um se faz pertencente e está sujeita a um contante processo de mudança e transformação. O sujeito transita por uma coletividade que lhe é externa tanto quanto o que o constitui como sujeito, tornando-se parte dele. Segundo Alves (2002, p. 22), “nesse movimento vão sendo reafirmadas identidades, sempre em mudança, ao mesmo tempo em que novas identidades vão sendo criadas ao serem produzidas novas redes de contatos e alianças”.

O fato é que a identidade tanto expressa a individualidade humana, seu campo de subjetividade, quanto demonstra a relação do ser social e seu movimento na sociedade. Portanto, entendemos que identidade será mais bem entendida, quando for analisada no campo das relações sociais e dos seus sujeitos.

Arroyo (1996), ao refletir a diversidade de identidades, grupos, etnias e etc, ressalta os valores ricos que surgem na vivência com essas culturas, acompanhando as ideias de Hardagh (2007) ao dizer que o mundo da cibercultura pode aproximar pessoas de todos os lugares, cultura e crenças. Acrescentamos que é preciso diminuir essas distâncias mediante uma descolonização do olhar, evitando-se os processos de discriminação e inferiorização, marcadas, como nos lembram Backes e Pavan (2011a, p.220), por “um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na interculturalidade”.

Para ajudar a compreender essas questões, apresentamos as vozes dos professores evidenciadas, por meio das tecnologias, implicadas em significados que nos dão ideias para constituir aquilo que pode ser revelado.

Os professores indígenas recorrem repetidamente à expressão “cultura”, “[...] *as comunidades indígenas são prejudicadas, muitos estão perdendo a cultura e principalmente a língua indígena (PT2)*”; “[...] *cada cor tem o seu significado, faz parte da cultura e rituais espirituais na qual está enserida (PT4)*”; “[...] *Muitos dos nossos costume e tradições infelizmente já se perderam no tempo para nós Terena, mas nunca é tarde pra se buscar o que temos de precioso como a nossa cultura e tradição (PT6)*”; “[...] *como professores indígenas temos em nossas mãos o poder de conscientizar através da educação a importância da nossa cultura e principalmente a língua maternal (PT5)*”; “[...] *os professores podem e devem trocar conhecimentos, experiências, culturas (PT3)*”; “[...] *é necessário mostrar aos jovens a importância de se preservar a cultura, raízes, saberes, a tradição (PT8)*”.

As vozes expressas pelos professores indígenas indicam que, apesar de estarem perdendo um pouco dessa cultura, tentam garantir o fortalecimento de sua identidade cultural. Para eles, é preciso não se afastar das tradições, raízes, rituais espirituais que são vitais para a comunidade escolar. A identidade está relacionada ao pertencimento étnico e está em contínua transformação pelas representações e interpelações nos sistemas culturais em que estão inseridas.

Em alguns momentos da formação continuada, tivemos oportunidades de trocar experiências, textos, livros, imagens, vídeos que analisavam aspectos da cultura indígena. Os professores alegravam-se orgulhosos do seu conhecimento tradicional. Essas situações provocaram debates entre os professores indígenas e não indígenas, revelando aspectos da diversidade cultural, a beleza das danças, produção artesanais e artísticas que marcaram e marcam um forte vínculo com suas tradições. Apontam para uma forma de valorização do saberes e experiências desse grupo em função da manutenção da sua identidade. Diante da diversidade cultural, o avanço tecnológico e perante os processos de interação que se estabelecem nas sociedades e, principalmente, por meio das TIC, há que tomar consciência de que:

[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

Consideramos importante acolher modos próprios de construção do conhecimento e transmissão do saber indígena, respeitando suas realidades específicas e particularidades. Como afirma Bauman (2005), “a identidade não é garantida para toda a vida”, portanto a construção da identidade está sempre em processo, são múltiplas, complexas e contraditórias. Ainda, para esse autor, o entendimento da produção das identidades é tecido dentro de uma leitura crítica do contexto do tipo de sociedade onde os indivíduos estão inseridos, ou seja, a construção da identidade, de acordo com o autor, é sempre um projeto incompleto.

Parece que a rede social virtual contribui para a fortificação da identidade desse grupo de professores indígenas, como destacada anteriormente a repetição da palavra “cultura”. Nesse sentido, Silva (2004) explica que “as identidades são produzidas através da possibilidade de repetição, o que acaba gerando um grau maior ou menor de

estabilidade no que diz respeito como são reconhecidas e negociadas socialmente com os outros”. Cabe destacar que nossa cultura ocidental também foi e está sendo afetada pelo diálogo de encontros com a cultura indígena, como nos lembra Freire (1992, p. 118), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.

Assim, enquanto as formas de vida e a cultura dos professores indígenas Terena são valorizadas na formação continuada, a identidade desses professores na rede social é reconhecida como um espaço de luta e contestação para viver em um mundo de grandes e rápidas mudanças. As identidades dos professores indígenas parecem apontar para uma identidade de inclusão onde histórias e vozes são desafiadas em movimentos a favor de uma sociedade de direito em fortalecimento dos interesses indígenas; de uma cultura mais hibridizada de acesso ao conhecimento por meio das redes sociais; de uma receptividade para criar vínculos sociais e afetivos com outros grupos e isso tudo nos faz ter outras compreensões de representações das identidades dos indígenas do passado, do presente e do futuro, ou seja, este espaço de formação continuada cria condições para a articulação, ampliação, construção e reconstrução de diferentes saberes na rede, como afirma Santos e Santos (2013, p. 171):

Esses novos arranjos espaço temporais têm ampliado a noção de cibercultura como cultura do digital em rede e vêm instituindo outros espaços tempos cotidianos para a educação. Essas aprendizagens são possíveis por meio dos usos das interfaces comunicacionais que são, ao mesmo tempo, dispositivos de formação e potencializadores de diálogo, da autoria coletiva e da partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias.

Com base na ideia de outros espaços tempos para a educação, propusemos entender a formação continuada na rede social. Neste movimento, a identidade torna-se dinâmica por parte de quem comenta, compartilha e curte. A cultura, o diálogo e a relação entre os saberes, presentes na educação de Paulo Freire, possibilitam-nos compreender melhor as diversas formas de viver da professora (PT5), como destacado em seu depoimento registrado no *facebook*: - [...], *somos povos diferentes no modo de pensar de agir, de falar de se comunicar com o outro, principalmente no trato. Mas não incapazes pois temos a mesma sabedoria e inteligência da comunidade envolvente, ou seja não índio, pois todos somos criatura criadas pelas mãos Divina. Posso ser tudo que você é sem deixar de ser o que sou.* (PT5).

Nesse depoimento, a professora demonstra um desejo de reconhecimento da

sua identidade cultural diferenciada, da qual decorre a luta pelo direito de ser quem é, sem precisar se negar para ser aceita. Para Fleuri (2003b), ao reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e culturais ocorre a ressignificação da própria identidade indígena, desconstruindo a ideia de estabilidade e fixidez natural.

Assim, nesse espaço/tempo de interações com os professores indígenas suas identidades passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da alteridade.

Nas redes sociais (*Ning* e *Facebook*), utilizadas no decorrer da formação continuada, os professores indígenas realizaram e continuam realizando registros sobre o orgulho de ser indígena, sobre suas lutas e conquistas, incluindo a luta pelo reconhecimento de sua identidade. Ou seja, as suas formas de linguagem, expressão e comunicação são possibilidade da produção da sua subjetividade, da sua identidade que é ao mesmo tempo coletiva e individual, como exemplificam os depoimentos a seguir: - “*A cultura é a maior riqueza de um povo, o compartilhamento é essencial principalmente para a sua preservação [...]*” (PT5). - “*é um livro mto interessante, onde os próprios índios mostram suas formas de ver e viver o mundo e através dela podemos entender um "pouco" da cultura indígena.*” (PT1). - “*É um orgulho para os professores Terena, isso mostra o quanto somos capazes e que podemos dirigir nossos projetos futuros, principalmente na educação.*” (PT5). - “*muito bom temos que expandir os nossos conhecimentos mostrar que nós indígenas somos capazes de aprender cada vez mais.*” (PT3). - “*Essa é a beleza da nossa cultura, nossos anciões com a sua sabedoria confeccionando artesanatos.*” (PT2). - “*Nos dias atuais podemos ver jovens, crianças e idosos (anciões) se orgulharem do ‘ser indígena’[...].*” (PT1).

Parece que os depoimentos dos professores indígenas apontam para o desafio de romper com os velhos paradigmas da sociedade, a julgar pelos valores enraizados durante todo processo de constituição da nossa identidade, a transformação de nossas mentalidades no sentido de buscar possibilidades para contemplar a diversidade em detrimento da cultura dominante. Segundo Fleuri (2003a, p. 31), “a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros”. É a busca pelo respeito entre os grupos socioculturais diferentes, mediante processos democráticos e dialógicos. Portanto, esta perspectiva produziria mudanças nos indivíduos, oportunizando um maior conhecimento de si mesmo, reforçando sua identidade e um processo educativo de convivência, respeito e harmonia entre os povos.

Ao refletirmos sobre essa experiência de formação continuada, percebemos como os indígenas se apropriam das TIC, sem abrir mão de suas identidades, como exemplificam os excertos a seguir: - *“É a inovação chegando nas comunidades indígenas, porém sem deixar de ser quem somos culturalmente.”* (PT1). - *“O preconceito infelizmente está presente em nossa sociedade principalmente com negros, índios e os menos favorecidos, apesar disso é necessário mostrar aos jovens a importância de se preservar a cultura, raízes, saberes, a tradição. A língua é a maior riqueza de um povo que traduz a identidade, pois não nos faz inferior, mas que merece o ser respeitado e divulgado, seja através da mídia ou das ferramentas tecnológicas.”* (PT5).

É nesse espaço em formação que enxergamos a possibilidade de compreender e valorizar as diferenças, rompendo estereótipos, preconceitos e expectativas negativas acerca das populações indígenas e isso é possível quando grupos entram em relações e intercâmbios por meio do diálogo intercultural.

A interculturalidade em Paulo Freire (2004) reconhece não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionam como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural.

Freire (2004) aponta, nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade. Para o autor, o respeito à cultura do outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a “identidade cultural” ocorre em um contexto social e histórico e implica “[...] respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro [...]” (FREIRE, 2001, p. 60); implica, também, a habilidade de estimular a criatividade do outro. Nesse sentido, a formação procurou construir, como mencionam Brand e Calderoni (2012, p. 1820):

[...] práticas assentadas no diálogo intercultural, desnaturalizando relações estabelecidas. Adquire relevância nessa perspectiva a criação de grupos de pesquisa e de redes interativas, como possibilidade de consolidação de processos partilhados e de espaços dialógicos de produção de conhecimento entre índios e não índios.

A formação continuada tecnológica tentou possibilitar o diálogo de

professores indígenas e não indígenas, por meio das TIC, abrindo espaços para criar grupos e promover novas possibilidades de formação de professores em processo dialógicos de colaboração com pesquisadores, professores, estudantes e interessados, como exemplificado a seguir: - *“Este é mais um desafio aos nossos educadores indígenas, utilizar a tecnologia nas nossas escolas, um constante diálogo entre a cultura indígena e os avanços tecnológicos no ensino- aprendizagem.” (PT3).* - *“Bom foi ter conhecido maravilhosas pessoas da universidade, que nos levam a cada dia estar nos capacitando através da tecnologia com o grupo de professores da universidade e da escola indígena em constante diálogo. Obrigada queridos professores!!!” (PT6).* - *“FAZ-SE NECESSÁRIO O DIÁLOGO INTERCULTURAL, POIS É O RECONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO OUTRO.” (PT4).* - *“os professores podem e devem trocar conhecimentos, experiências, culturas, o diálogo entre culturas possibilita vários caminhos e metodologias, para que de fato, ocorra o aprendizado de todos os envolvidos neste tão importante processo, a “educação.” (PT6).* - *“através da rede podemos estar interagindo das atividades, principalmente nas trocas de experiências com várias pessoas, os alunos da universidade e professores, pois precisamos sim do diálogo e através disso ocorre a troca de experiências e a aprendizagem.” (PT1).*

Podemos observar nos depoimentos dos professores, o sentimento de pertencimento ao grupo, o acolhimento, vemos a cada encontro presencial o fortalecimento do diálogo que permanece, também no virtual, o reconhecimento invariavelmente de alegria, de força, de amizade, de respeito. Na convivência, foi-se construindo um diálogo intercultural com as questões vividas pelos professores atravessadas por diferentes contextos de vida e valores. Esse diálogo acontece mais que um encontro de culturas, mas, a multiplicação de saberes de culturas presentes nos 365 dias do ano, promovendo contextos de aprendizagem colaborativa.

O diálogo intercultural durante a formação continuada demonstrou um local de manifestação de culturas e de diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos. De certa forma, os pesquisadores formadores, inspiraram em Candau (2012, p. 245), para dizer que “[...] procuramos estimular um diálogo crítico assumindo os conflitos que emergiram deste diálogo [...]”. A cultura indígena tem uma riqueza gigantesca para oferecer a esse grupo intercultural. Precisamos abandonar a força colonial e refletir e aprender com esses povos, o que implica novos modos de olhar para a formação tanto inicial quanto continuada, para as escolas e os professores. Walsh (2009) fala em

“interculturalidade crítica – como prática política” que nos levaria a esse diálogo, troca ou negociação de saberes nas instituições de ensino superior. Para Walsh, a interculturalidade crítica “não se limita às esferas políticas, sociais e culturais”. Ou seja, ela vai além disso que passa a ser entendida como um processo ou um projeto que requer mudanças das estruturas, instituições, relações sociais, nas condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir, negociar, e viver. A decolonialidade proposta por Walsh (2009) pode ser uma possibilidade de se ressignificar as marcas das identidades/diferenças herdadas nos processos de colonização.

Em um contexto, em que os povos indígenas se encontram aflitos pela questão da terra, situação esta vivida em todo Brasil, esses povos passam sérias dificuldades, inclusive sendo massacrados pela mídia nacional e local, observamos que os povos indígenas têm se apropriado da internet para divulgar, denunciar, e promover a inclusão social, a integração e a socialização entre eles de vários conteúdos e assuntos, criam e mantêm ativas, redes sociais como o *twitter*⁶², *facebook*⁶³, portais, blogs e outros para fazer uma ponte intercultural.

No conviver com esse grupo de professores, não podemos deixar de negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno ou as possíveis contribuições de outras culturas e saberes que questionam diferentes pressupostos da modernidade dominante. Nesse sentido nossas discussões, durante a formação, nos obriga a pensar a forma atual de organização na vida dessas comunidades indígenas, nas unidades produtivas, na natureza e nos espaços de convivência sociais, educativos, de saúde, etc.

6.3 OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta categoria possibilitará uma reflexão dos desafios e possibilidades da inserção das TIC e redes sociais na educação e na prática docente.

⁶² O *Twitter* é uma onomatopéia em inglês "Tweet, mais conhecido como um microblogging, é uma interface da *Web 2.0*, que trabalha com o conceito de pequenos Posts ou "Tweets", com o limite de 140 caracteres.

⁶³ O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo como espaço de encontro, partilha, interação e discussão de ideias e temas de interesse comum. Foi criada em 4 de Fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e alguns colegas, estudantes da Universidade de Harvard, que criaram um site para que pudessem comunicar entre si, partilhar informação académica, enviar mensagens e publicar fotografias.

As TIC, para esse grupo de professores em formação continuada, vêm provocando mudanças em suas formas de pensar, agir e interagir com os outros. Há uma espécie de incorporação desta nova realidade do ciberespaço em suas vidas. Há desafios nesta incorporação e os depoimentos dos professores apontam que eles buscam conhecimentos de como inserir as TIC na sala de aula de forma aberta, crítica e reflexiva, mesmo com as dificuldades de acesso aos computadores e à internet, e de falta de equipamentos que são constantes, como evidenciam os excertos a seguir: - *“tou com problema na internet. táh muituuu ruim a conexão e não ta carregando vídeo na sexta vou pra cidade e vou postar no cyber.”* (PT8). - *“seria mto interessante se nós tivéssemos equipamentos pra atender a nossa demanda!!!”* (PT1). - *“Os computadores nos ajuda muito no nosso dia a dia pena que nossos alunos não possam ter acesso de forma concreta a essa ferramenta. Todas as escolas deveriam ter uma sala de tecnologia acessível para que nossos alunos pudessem participar com mais frequência das atividades, muitas vezes propostas pelas novas metodologias de ensino.”* (PT3). - *“ainda tenho dificuldade de manusear essa ferramenta e o que eu aprendi com vcs foi muito bom. Pq hj nós vivemos num mundo de tecnologias e nós os professores temos k interagir ou compartilhar as nossas experiências com outros profissionais da educação utilizando essa ferramenta é uma das maneira para k possamos adquirir mais conhecimentos.”* (PT4).- *“o computador é uma ferramenta importante p acompanharmos e ficarmos conectados com o mundo, embora encontramos dificuldades com a internet, uso p realizar o meu tcc, adquirir conhecimentos, para o meu crescimento em todas as areas da minha vida.”* (PT5).

Os depoimentos reforçam, de alguma maneira, o que Lévy (1999) pontua sobre conhecer as TIC e compreendê-las, não abrangendo apenas a parte de infraestrutura técnica, mas também o novo universo informacional e novas maneiras de se trabalhar em sala de aula, tanto no ensino e aprendizagem como na pesquisa.

- *“Vejo que infelizmente não foi possível a reunião por skype, pois ainda a tecnologia na Aldeia esta sendo inserida aos poucos, e as dificuldades em utiliza-la de forma eficaz e adequada ao curso ainda é um desafio, mas sugiro marcarmos uma conversa pelo face para abordarmos o tema "Pintura corporal" que foi sugerido fazermos por skype. Acredito que o dia pode ser escolhido pela professora XXX, é só nos avisar a data e horário para entrarmos no face e dialogarmos sobre o tema. O que acham?* (PT5). - *“sem o uso das tecnologias ou seja o not seria impossível a realização*

do meu TCC, pois isso comprova que nos indígenas podemos realizar e vencer qualquer obstáculo que possa surgir em nossas vidas.” (PT5). – “as facilidades que a tecnologias trazem como troca de informações entre os professores e alunos ensinando novas metodologias a serem aplicadas em sala de aula melhorando o aprendizado dos alunos.” (PT4).

Os professores em formação mostram mudanças em suas ações. Barreto (2001) expõe que “as tecnologias provocam os docentes a mudanças de ações e de formas de ensinar, e isso tem redimensionado também na formação do professor. Parece que a PT4 entende a responsabilidade em “integrar os alunos ao ensino pelas novas linguagens e as diferentes formas de comunicação” (SAMPAIO e LEITE 1999). Ainda, os professores expressam que buscam compreender as transformações oportunizadas pelas TIC, mesmo frente às situações de desconforto, dificuldade e estranhamento, isto é, para esses professores faz sentido pensar o futuro das crianças indígenas em função das mudanças que ocorrem proporcionadas pelas TIC no espaço escolar e isso faz parte da formação do professor. Kenski (2007) ressalta que “o professor é um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais”.

Para que possamos vislumbrar os desafios da inserção das TIC na formação de professores, precisamos pensar em inserir as TIC a serviço da construção de uma subjetividade livre, autônoma, com possibilidades de relacionarmos com o outro e com o mundo, de forma colaborativa e fraterna, o que é muito difícil em uma sociedade que privilegia o individualismo e a competição. Isso precisa ser conquistado no nosso cotidiano, questionando e procurando identificar os limites e as potencialidades de formação continuada de professores no ciberespaço. Espera-se que esta pesquisa, ao despertar para a formação continuada tecnológica em um contexto intercultural, possa oferecer subsídios para que outros grupos, professores, pesquisadores, universidades comprometidas com a educação repensem suas possibilidades de formação continuada frente às TIC e às redes sociais.

Essas questões sustentam a ideia de que os espaços educacionais têm de preparar os cidadãos para lidar com os avanços proporcionados pelas TIC. Além disso, de garantir nos cursos de formação inicial e continuada, disciplina específica para discussões crítica aos professores de forma que eles percebam como integrar as TIC à sua proposta de ensino, como meio de propiciar condições favoráveis de aprendizagem ao aluno.

Segundo Kenski (2007), o grande desafio está em encontrar formas viáveis de integrar as TIC no processo de ensino e aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada contexto escolar.

O depoimento da professora, a seguir, chama a nossa atenção para os desafios apontados por Kenski (2007) relativos ao processo de ensino e aprendizagem e da realidade de cada contexto escolar.

- “[...] utilizar o que temos em nossas escolas de forma planejada, e ousar, com o objetivo de trazer as ferramentas tecnológicas a favor da educação. Nas comunidades indígenas, as crianças estão conhecendo, ficam deslumbradas. É necessário mostrar à elas que o uso correto destas ferramentas contribuem no aprendizado e pode ser o maior aliado do professor. E que através da internet abre-se uma infinidade de possibilidades de aprendizagem, tanto ao aluno quanto ao professor.” (PT5).

A PT5, ao acompanhar uma postagem no *facebook*, colaborou pontuando a importância da formação do sujeito e cidadão crítico. Ela expressa pertencer a um grupo de comunidade indígena que tem dificuldades de acesso às TIC e à capacitação docente. Isto nos faz refletir sobre os diferentes cotidianos docentes em processos de formação continuada. Também nos chama a atenção para as crianças que estão conhecendo as ferramentas tecnológicas e a importância do professor em utilizá-la de forma planejada e ousada. Cremos que é importante ressaltar o papel do professor mediador, entre o aluno e o conhecimento, assegurando situações criativas para o uso das TIC.

Desta forma, a PT5 pensa em suas práticas e procura atualizá-las com experimentações pedagógicas, possibilitando outras aprendizagens. De acordo com Giroux (2002, p.88) “os estudantes devem ser ensinados para viver um mundo amplamente globalizado”, entretanto de maneira crítica, não homogeneizadora, não mercantilista e que priorize a identidade.

Tassinari (2001, p. 52), ao abordar, a questão do contato entre povos e culturas, marcado pela globalização, pelo avanço do capitalismo, englobando populações e territórios destaca que a vida nas Aldeias indígenas mostra que “nem tudo se move de acordo com os ritmos e as exigências do mercado ou do mundo globalizado”.

Assim, acreditamos que a educação em contextos de globalização não pode ser indissociável da história, da cultura, da sociedade, dos saberes, do desenvolvimento

sustentável, da humanidade, do planeta e dos seres que vivem nele. Nesse sentido, entendemos a globalização sustentada pelos princípios da autonomia, do protagonismo, da sensibilidade à diversidade cultural, integrando as forças da solidariedade e coletividade com os cidadãos.

Pensar a formação de professores em um contexto de globalização é adaptar-se às oportunidades de aprendizagem e autonomia em relação à busca do conhecimento, da liberdade. Entendemos a necessidade de olhá-las em uma nova perspectiva, como relata a professora PT5: - “[...] pois temos que nos adaptar com as tecnologias de acordo com a realidade em que nos encontramos, situações vivenciadas, seja dentro das Aldeias ou fora dela”.

No entanto, poderíamos pensar em tomar o cuidado de preservar esta realizada apontada pela (PT5), ou seja, a tecnologia deve adaptar-se à realidade e não a realidade adaptar-se à tecnologia. Por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais digital, na qual as tecnologias de informação e comunicação estão presentes, sentimos que podemos contribuir para a formação continuada destes professores em uma perspectiva inclusiva, cultural, criando novas formas de interação. No ciberespaço, as pessoas falam, escrevem, trocam ideias em tempo real, criam grupos para discutir assuntos de interesses com pessoas de diversas parte do mundo e isso proporciona maximizar as possibilidades dos docentes na prática pedagógica por meio de um diálogo intercultural.

O que se propõe para a formação é que os professores precisam aprender a utilizar as TIC por meio de casos concretos, a partir da realidade da escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, desde que seja de forma planejada e crítica, como destaca a professora Terena (PT5). Ou seja, a formação de professores deveria ser, cada vez mais, uma atividade de grupo, com equipes que discutem e preparam coletivamente conteúdos de formação para utilizar esse conhecimento na vida prática, conforme a realidade do contexto, não deixando desaparecer as características culturais dos estudantes, da comunidade, deixando aflorar percepções e situações vividas no dia a dia, que interferem em sua prática profissional.

Os enriquecidos diálogos proporcionados pelas redes sociais têm nos oferecido um processo permanente de construção do conhecimento, de debate, de partilha de experiências, de reflexão, abrindo espaços para a transformação de nossas realidades, práticas, conceitos e crenças.

Não se pode negar que as TIC e redes sociais oferecem aos cidadãos infinitas possibilidades de pesquisar, localizar, extrair, avaliar criticamente, organizar e utilizar as informações. Elas podem ampliar nossos olhares sobre possibilidades e limitações na educação.

Sabemos que os governos federal, estaduais e municipais estimulam a expansão e o uso das TIC. Mas questionamos quanto ao ensinar as pessoas a mexer com as TIC para reduzir as desigualdades e fomentar a produção e circulação de informações, conteúdos. Ainda, ao olhar e trabalhar no cotidiano dos professores indígenas, pudemos conhecer a realidade vivida por eles quanto à falta de subsídios tecnológicos e de formação que vivenciam, conforme se vê no excerto a seguir:

- [...] a PT5, menciona que possui internet na casa dela e que os professores solicitavam atividades e ela trazia de casa. Ainda, argumenta a professora que nem todos os professores estão preparados para utilizar computadores e internet e, destaca que alguns professores não fizeram curso de computação, não sabem como pesquisar, procurar documentos no computador e precisam de um curso básico; O PT3, presente na formação, destaca que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Aquidauna oferece o curso básico e outros e que o problema é o deslocamento dos professores de Taunay ao NTE de Aquidauna. Realça também que os professores que possuem familiares que residem em Aquidauna que fica mais fácil participarem. Ainda, reforça o professor que brevemente iniciará um turma do curso Proinfo⁶⁴.

O depoimento dos professores indígenas problematizam uma política de formação continuada de professores, pensada pelos governos federal, estadual e municipal, sobre sua qualidade para a inclusão das TIC. Um dos grandes empecilhos destacado pelos professores foi a ausência da internet, a falta de equipamentos, falta de suporte técnico para manutenção de equipamentos, a falta de transporte para que os professores pudessem se deslocar para os cursos oferecidos pelo NTE. Segundo Alves (2000, p.27), “a formação dita presencial parece condenada à ausência de recursos (financeiros e tecnológicos), como um direito negado”. Como de fato esta ausência permanece até hoje, como exemplificado nestas falas do PT6: - *“Sinceramente nos professores deveríamos passar por uma reciclagem pois as mudanças estão a nossas portas, e muitas vezes não sabemos lidar com essas mudanças principalmente a*

⁶⁴ ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

tecnologia, principalmente nossas escolas deveriam estar muito mais preparada e equipada para receber nossos alunos.” (PT6). – “[...]com certeza giz e lousa é cansativo para qualquer pessoa. Tenho certeza que interesse não falta para alguns dos professores, mas como se trabalhar isso se a escola não tem, não oferece condição para se trabalhar com a tecnologia?” (PT6).

Muitas vezes não sabemos das dificuldades que enfrentam os professores para inserir as tecnologias no currículo escolar, das lutas travadas, da carência de recursos e cursos de formação. Fala-se da necessidade de ampliar e promover o uso das TIC no contexto escolar, por outro lado, cada vez mais ouvimos e vemos sendo contruídas imagens de iniciativas de investimento em novas tecnologias, como por exemplo, lousa digital, laptop e tablet, como meio de potencializar o aprendizado. O questionamento seria: É disto que os professores precisam? Conhecemos a realidade da escola? Existe formação continuada de professores para aprender a utilizá-las e fazer uso integrado dos recursos computacionais aos conteúdos curriculares?

Segundo Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 177):

“[...] as políticas públicas nesse campo privilegiaram o acesso às TIC e o desenvolvimento da infraestrutura, mas pouco se discutiu a alfabetização digital de professores e outros profissionais. A questão central para as políticas públicas de estímulo às inovações tecnológicas na educação é, um campo no ponto de vista das autoras que precisa de investigação”.

Assim, desenvolver e acompanhar as políticas de formação continuada de professores é um dos pilares para a inserção das TIC e redes sociais na prática pedagógica, esta inserção na sala de aula requer bons equipamentos e quantidade de equipamentos para atender à demanda da escola, boa conexão de acesso com a internet; móveis adequados (questões ergonômicas), uma equipe para dar suporte na manutenção de equipamentos (computadores, notebook, e internet), condições para a capacitação de professores (transporte, refeição, estada), condições de trabalho do professor (piso salarial adequado e carga horária), formação no uso dos instrumentos/recursos do computador e da internet e formação de professores para o uso das TIC e redes sociais na escola como apoio ao trabalho pedagógico.

Não bastam iniciativas de uma alternativa para a capacitação em informática e sim professores letrados digitalmente, ou seja, “ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o

ambiente digital” (ARCOVERDE, 2007, p. 19).

Nas palavras de Barreto (2001, p.155), “é preciso pensar a informática educativa, no sentido de incorporação educacional de seus recursos”. Mais ainda, é preciso redimensionar as TIC e redes sociais em relação à educação como direito e prática emancipatória. Portanto, é preciso inventar e socializar práticas que incentivem agregar novos sentidos à formação inicial e continuada e à prática docente com as TIC e Redes Sociais.

Neste sentido, acreditamos que apoios necessários devem ser garantidos para a implementação da formação continuada sobre o uso da TIC e redes sociais nas escolas contemplando em especificidade os desafios do cotidiano escolar. Trazendo esse debate, vale notar a reflexão de Anderi e Toschi (2012, p. 65-66):

É inegável que os recursos tecnológicos digitais redimensionaram as condições de acesso às fontes de informação e ampliaram as situações de aprendizagem, mas também redimensionam os problemas da escola, pois elas, por si só, não resolvem os antigos problemas de acesso à escola, ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Para que se possa beneficiar de todo este aparato, mais do que nunca, é necessário repensar as formas de ensinar e de aprender, portanto, é necessário redimensionar a formação e condições de trabalho dos professores, a organização escolar, o currículo, a sala de aula.

As autoras buscam chamar a atenção para alguns elementos presentes no debate, como a formação e condições de trabalho dos professores, a organização escolar, o currículo, a sala de aula, com vistas a compreender, as possibilidades das TIC e redes sociais no contexto e suas implicações nos processos e, como isto influenciará na prática pedagógica dos professores.

Uma das possibilidades para novas práticas pedagógicas e para novas formas de ensinar e aprender é o uso das redes sociais. Elas podem ser um caminho para construir conhecimentos, conforme Okada (2011, p.12), “as redes sociais podem ampliar suas construções coletivas do conhecimento”. Para este grupo de professores, há potenciais usados das TIC e redes sociais na prática pedagógica:

- [...] através da rede podemos star interada das atividades, principalmente nas trocas de experiências e adquirir conhecimentos. (PT1).

- [...] no facebook eu observo quais são as novidades que serão úteis para o crescimento e principalmente p meu conhecimento [...]. (PT4).

- O facebook é uma ferramenta importante p acompanharmos e ficarmos conectados com o mundo...[...] encontrei muito material de aula que vai ser útil no link

que você divulgou. Adorei! (PT4).

- [...] Paulo Freire ressaltava de que o ensino e aprendizagem deve basear-se na realidade do educando, ou seja professor e aluno deve construir juntos uma nova prática pedagógica para que as aulas se torne mais prazerosa porque, não propormos a tecnologia em sala de aula.....imagina somente lousa, giz e livro, cansativo né! Talvez Paulo Freire sabia que as ferramentas atuais fariam diferença qdo fosse proposto pelo professor em sala de aula, pois Educamos para crescer. (PT1).

- [...] encontrei muitos materiais para a minha aula quando consegui conectar na internet, fui nesse tal navegar e acho que era um blog de uma professora de outro lugar do mundo e ela deixou tudo lá na página para outras pessoas e eu copieei no meu caderno de atividades e vou fazer com os meus pequenos (PT7).

- [...] nós indígenas já estamos inseridos no mundo virtual, e são poucos o que ainda não sabem manuseá-la. Eu sou uma dessas, mas procurando melhorar, já estou até gravando vídeo na minha aula com o notebook que recebi de vocês no projeto. Os alunos adoram!. (PT5).

- Faz-se necessário conectar-se na internet pois abre possibilidades a pesquisa, aprendizagem e a uma nova e ampliação da visão de mundo. (PT8).

Esses e outros excertos nos levam a refletir que os professores indígenas, conforme as circunstâncias cotidianas em que vivem e trabalham, vão nos mostrando que, criativamente, eles vão inventando, combinando e aprendendo usos diversos com a rede social (*facebook*), a tecnologia (livro) e o equipamento tecnológicos (notebook), se engendram, em meio às práticas cotidianas na interação com o outro, no compartilhar, na pesquisa e por fim, deixam as marcas dos praticantes da escola.

A partir de nossas pesquisas, defendemos que é necessário que as TIC e redes sociais sejam vistas como elementos que permeiam a atualidade e, assim, sejam naturalmente introduzidas às salas de aula. Para Freire (1996), a capacidade de experimentar, criar, recriar, interagir, integrar-se às condições de seu tempo e responder aos desafios que lhes são lançados são as condições que conferem aos homens e mulheres a especificidade que os fazem diferentes dos demais seres vivos e os lançam num domínio que lhes é exclusivo, ou seja, “o da História e o da cultura”.

Tomando-se por base a realidade dessa escola da comunidade indígena Terena, verificou-se que a escola possui poucos equipamentos necessários para a utilização das TIC e redes sociais, e os mesmos são subutilizados, pois os professores não

se sentem aptos para incluí-los em seu cotidiano, ou a indecisão de saber como introduzir nos conteúdos curriculares, além de conviver com a negação ao acesso às TIC e redes sociais, como exemplifica a fala da professora (PT1), “A escola ficou um ano sem internet e no momento a secretaria da escola está com internet (desde fevereiro/2014) e os demais espaços precisam de um roteador para distribuir internet em outros espaços da escola”.

Nos excertos que seguem, as vozes das professoras Terenas podem ser relacionadas à fala de Kenski (2007, p.64) de que “a sociedade excluída do atual estágio de desenvolvimento tecnológico está ameaçada de viver em estado permanente de dominação, subserviência e barbárie”.

- [...] Realmente até agora, não foram rever sobre a nossa Net na nossa escola e além do mais sem computador!!! (PT1); [...] tou com problema na internet. táh muito ruim a conexão e não ta carregando vídeo na sexta vou pra cidade e vou postar no cyber (PT7); o uso da internet, facebook também esta sendo um dos grandes desafios, devido a conexão lenta; [...] O computador é uma das ferramentas de grande utilidade, que a família escolar, direção, coordenadores, professores e os alunos e familiares dos alunos, necessita. Que hoje muitas das escola indígenas não possui, porém, fica no sonhos, que um dia vai chegar (PT7).

Pode-se identificar, pelas vozes dos professores Terena, que a falta de equipamentos computadores e o acesso à internet dificultam a comunicação entre os professores em processo de formação. Isso revela que é negado parte do acesso. O que nos leva a questão de que o sujeito índio que fala procura ter voz, que não quer estar excluído do desenvolvimento tecnológico. Demonstra a importância do computador conectado à internet para que possa comunicar, agir, pensar e avançar em suas práticas pedagógicas.

Valente (2003) afirma que a preparação do professor para as TIC não pode se restringir apenas à passagem de informações sobre o uso pedagógico da informática, mas oferecer condições para que ele possa construir conhecimento sobre as técnicas e, também, entender por que e como poderá integrar essa ferramenta em sua prática pedagógica, assim como levar em consideração a cultura, o contexto.

Os professores reconhecem a importância da incorporação das TIC e redes sociais nas suas atividades. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, alternativas são encontradas para superá-las. Nos depoimentos transcritos a seguir, percebe-se claramente

como os professores reconhecem as TIC e redes sociais como possibilidades na educação.

- [...] Na prática pedagógica ao utilizar o **notebook**⁶⁵ desperta a curiosidade dos alunos, os incentiva nas apresentações de coreografias, jogral, músicas e danças ao verem que estão sendo gravados ou fotografados durante as festividades da escola (PT2); - [...] este curso veio para nos estimular e despertar, pois é essencial a utilização das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas, ensino-aprendizagem de nossos alunos, trabalho em equipe, experiências realizadas e na formação do professor, tanto na pesquisa de novos métodos do professor quanto na formação acadêmica dos professores (PT2); - [...] temos que fazer com que as crianças indígenas descubram o quanto a tecnologia esta inserida em nossas vidas é necessário acompanharmos o avanço da sociedade envolvente (PT3); - [...] Eu gosto muito de usar o **aparelho de som** nas atividades da escola, porque a maioria dos alunos são evangélicos e gostam de fazer coreografia, eles adoram dançar, apesar do **celular** ser comum já aqui na Aldeia nunca usei em sala de aula com meus alunos, mas aquele texto que foi divulgado no facebook me deu uma grande ideia vou pensar numa forma de usá-lo em sala de aula com meus alunos desse ano (PT3); - [...] não tem como fugir da tecnologia, mesmo porque ela está no nosso dia a dia, seja em casa, na rua, no trabalho, nas escolas. Precisamos dela para usos pessoais e gerais, enfim devemos saber e aprender a utilizar também as **redes sociais** com nossos alunos e não descarta-lá!!! (PT6). - Penso que o facebook tem muitas coisas boas relacionadas a educação que podemos aprender muito é só saber selecionar (PT1). - [...] trabalhar usando o facebook no uso da escrita na revitalização da língua Terena (PT4).

Os depoimentos demonstram que os professores estão atentos às inovações tecnológicas e construindo sentidos aos desafios postos “diante da globalização com a chegada das tecnologias de informação e comunicação e redes sociais”. (SANTOS, 2001, p.15). Reconhecem o mundo digital como um espaço de troca de experiências e ressaltam que as TIC e redes sociais são um recurso a mais, e que podem ser vistas como um elemento de aquisição de conhecimento.

Também merecem destaque nos depoimentos dos Professores Terena, alguns recursos e equipamentos tecnológicos (notebook, aparelho de som, celular e redes sociais) que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional. Vale notar que a PT2 aponta para a ideia de que quando as

⁶⁵ Grifo nosso.

diferentes modalidades expressivas da multimídia são utilizadas de forma integrada pelo professor em seu trabalho pedagógico, estas ações podem favorecer a uma amplitude de possibilidade e sentido para a aprendizagem do aluno. Segundo Okada e Santos (2004, p. 2):

As tecnologias digitais de comunicação e informação estão possibilitando muitas mudanças. As redes não só de máquinas e de informação, mas principalmente de pessoas e de comunidades, estão permitindo configurar novos espaços de interação e de aprendizagem.

Os professores vão ao encontro do pensamento das autoras no sentido de valorizar a apropriação que se faz das TIC. Ou seja, a forma como cada professor utiliza as TIC e redes sociais, na prática pedagógica, pode produzir sentidos diferentes. Cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, construindo o conhecimento coletivamente.

Segundo Kenski (2007), as redes, mais do que uma interligação entre computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos. Vejamos este depoimento do PT3: - *[...] fico feliz em saber que nossos patrícios estão tendo oportunidade em registrar sua história através da tecnologia para todas as pessoas ver e conhecer da nossa cultura.*

Podemos perceber que a fala da PT3, explicita a rede social como um espaço de possível integração entre pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço. É nesse encontro do Eu e o Outro que nos leva a uma nova perspectiva de formação continuada no ciberespaço, ou seja, uma interação e intercâmbio de saberes entre vários grupos e indivíduos culturalmente distintos.

Desse modo, se pensarmos na rede social como um ponto de encontro entre culturas que priorizam o diálogo e diferentes saberes, entendemos que é um processo que aproxima à perspectiva da interculturalidade como pontua Walsh (2001, p. 10-11): “[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mutual, simetria e igualdade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu provocar uma discussão, uma inquietação, um pensar e uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais a fim de proporcionar o desenvolvimento cada vez maior de práticas e estudos acadêmicos sobre cada questão aqui apontada.

Cabe aqui explicitarmos que, na medida que uma realidade espessa nos envolve, é que existe o engajamento. Dessa maneira, isso nos demandou um exercício de provocação à ampliação de outras leituras, outras compreensões, outras experiências que se completaram na atuação do campo em debate.

Nesta tese, tivemos o intuito de apresentar alguns resultados de uma pesquisa na qual há muito a se fazer e que não será concluída tão brevemente, de acordo com Proust (2008), as ciências humanas, diferentemente de determinadas ciências exatas e/ou naturais, não tem por objetivo desenvolver explicações deterministas sobre os fenômenos sociais, mas busca compreendê-los. Essa compreensão é inesgotável, uma vez que tem como objeto de estudo o homem e sua complexidade como ser, necessitando, assim, de um esforço intelectual constante e contínuo para alcançar resultados progressivamente profundos, que, todavia, jamais deixarão de ser relativos.

Contudo, o que foi refletido até o momento revela uma série de constatações, que foram produzidas em meio ao diálogo das vozes expressas que deram vida a todos os

temas tratados na tese. Deste modo, o que construímos até este ponto permitiu responder as questões e atingir os objetivos propostos, suscitou outras questões que podem ser ponto de partida para outras pesquisas.

Procuramos analisar a formação continuada de professores indígenas e não indígenas: **implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais. O que se mostra afinal?**

Durante essa vivência no decorrer da formação continuada podemos perceber que muitas vezes nosso olhar intimida e discrimina os indígenas, muitas vezes não conseguimos perceber que o conhecimento do grupo carrega marcas do saber, do poder e do ser colonial, e isso tudo desconstrói nossos pensamentos. Fomos assim construindo um diálogo intercultural, valorizando os saberes daquele grupo de professores indígenas Terena e construindo outros modos de pensar, conhecer, compreender e viver a partir da convivência com eles em momentos presenciais e virtuais. Reforçamos, ainda, que esse contato com os indígenas Terena produziu em nós a busca pela compreensão do outro e isso provocou no grupo de pesquisadores formadores envolvidos na formação continuada um maior interesse em discutir e compartilhar esse desejo.

O estabelecimento dessas relações ajuda a compreender quem são esses professores indígenas, que muitas vezes tiveram suas culturas negadas e silenciadas. Aprendemos com eles que a prática pedagógica é fortemente carregada de costumes e que não pode se afastar das grandes questões que são vitais para a comunidade. Sentimos uma valorização de sua própria cultura, no sentido de assegurar a sua continuidade.

Na convivência, foi-se construindo um diálogo intercultural com as questões vividas pelos professores indígenas atravessadas por diferentes contextos de vida e valores. Esse diálogo acontece mais que um encontro de culturas, mas, a multiplicação de saberes de culturas presentes nos 365 dias do ano, promovendo contextos de aprendizagem colaborativa.

Pensar a formação de professores em um contexto de globalização é adaptar-se às oportunidades de aprendizagem e autonomia em relação à busca do conhecimento, da liberdade. Acreditamos que a educação em contextos de globalização não pode ser indissociável da história, da cultura, da sociedade, dos saberes, do desenvolvimento sustentável, da humanidade, do planeta e dos seres que vivem nele. Nesse sentido, entendemos a globalização sustentada pelos princípios da autonomia, do protagonismo,

da sensibilidade à diversidade cultural, integrando as forças da solidariedade e coletividade com os cidadãos.

É nesse espaço em formação continuada que enxergamos a possibilidade de compreender e valorizar a diversidade cultural, rompendo estereótipos, preconceitos e expectativas negativas acerca das populações indígenas e isso é possível quando grupos entram em relações e intercâmbios por meio do diálogo intercultural.

Nossa discussão, durante a formação, nos obriga a pensar a forma atual de organização na vida dessas comunidades indígenas Terena, nas unidades produtivas, na natureza e nos espaços de convivência sociais, educativos, de saúde, etc.

A formação de professores deveria ser, cada vez mais, uma atividade de grupo, com equipes que discutem e preparam coletivamente conteúdos de formação para utilizar esse conhecimento na vida prática, conforme a realidade do contexto, não deixando desaparecer as características culturais dos estudantes, da comunidade, deixando aflorar percepções e situações vividas no dia a dia, que interferem em sua prática profissional.

Em nosso entender, acreditamos que pensar em formação de professores orientados para uma formação intercultural é pensar em estabelecer relações dialógicas no cotidiano escolar. Sem as experiências vividas na mediação entre as comunidades é difícil entender o cotidiano vivido. A vivência com essas comunidades poderá desconstruir atitudes de preconceito e discriminação. É só nessa vivência que o não índio conseguirá enxergar o indígena em um fluxo de ação que demonstra a riqueza de percepção desses povos que conseguem se criar e recriar diante das novas oportunidades de inserção no mundo.

Os professores indígenas nos mostraram, na sua prática social e política, que a tradição não é algo obsoleto e que só pode persistir no isolamento. Ao contrário, a tradição é o conjunto de significados, crenças, valores, saberes que um povo construiu e vai transformando de geração em geração. É esse processo de revitalização constante da tradição que dá a cada povo indígena a força para continuar a preservar a sua especificidade étnica, no meio a todas as mudanças que advêm do contato com a sociedade nacional que o rodeia. Essa tradição continuamente revivida é só deles e ninguém a pode tirar.

Ao descrever o perfil dos professores em relação à sua formação inicial e continuada, o que se mostra afinal?

Os professores indígenas totalizam 8, com idade entre 21 e 40 anos, a atividade docente concentra na educação básica. Em relação à formação inicial, formaram-se em uma época em que as TIC faziam parte do cotidiano e a maioria deles não teve contato com disciplinas que discutiam as TIC no contexto educacional. Em relação à sua formação continuada, buscamos refletir que os professores indígenas Terena esforçam em ampliar, buscar, pesquisar e compreender o conhecimento e aprofundamento dos seus saberes em busca de uma educação diferenciada e adequada à realidade indígena, dois dos professores indígenas cursam mestrado e são motivados a continuar seus estudos.

Observamos que do total de oito professores indígenas, apenas, dois professores não utilizam TIC na sala de aula, relataram não ter conhecimento básico suficiente para a inserção na educação e pouca familiarização com o computador e seus aplicativos, cinco professores indígenas utilizam as TIC em sua casa ou na sala de tecnologia da escola para divertimento, pesquisa de conteúdos para a sala de aula, leituras, planejamentos de aula, informação, nesse caso, os professores possuem familiaridade com os equipamentos tecnológicos, utilizam no processo de formação atualizando seus conteúdos, mas não utilizam na prática pedagógicas com os alunos, apenas um professor indígena utiliza na sala de aula como um recurso a mais no conteúdo, esse professor possui familiaridade com softwares diversos e destaca que cursou uma disciplina específica durante o ensino superior que discutia a integração das TIC no currículo escolar.

Foi o tempo, a convivência com o grupo em espaço físico e virtual que revelou e continua revelando os sonhos, desejos e expectativas desse grupo e que nos indica a forma como cada um compreende seu espaço de vida e a leitura de mundo, não deixando de lado o que é gerado na família, na comunidade e outros.

Os professores da Escola Municipal Indígena “General Rondon” Aldeia Bananal, são muito receptivos, abertos às inovações proporcionadas pelas TIC e pedagógicas da contemporaneidade. Eles enxergam que os alunos apresentam novas formas de agir e de se relacionar, indicando a necessidade de adaptações aos tempos atuais. Ao se autovalorizarem, ressignificam práticas e concebem novas formas de interação por meio das trocas que estabelecem, vivendo em contextos interculturais.

Ao analisar as concepções dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das TIC e redes sociais na Educação, o que se mostra

afinal?

Os professores indígenas evidenciam a importância da formação continuada como um processo de estar sempre atualizado e em processo de estudo. Vale notar que eles buscam conhecimentos de como inserir as TIC na sala de aula de forma aberta, crítica e reflexiva, mesmo com as dificuldades de acesso aos computadores e à internet, e de falta de equipamentos que são constantes.

Os professores reconhecem a importância da incorporação das TIC e redes sociais nas suas atividades. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, alternativas são encontradas para superá-las.

A formação continuada propicia ajuda pelo contato de experiências com outras pessoas e as TIC e redes sociais contribuem para avançar no sentido de não ficarem desatualizados de informações.

É preciso inventar e socializar práticas que incentivem agregar novos sentidos à formação inicial e continuada e à prática docente com as TIC e Redes Sociais.

Compreender as relações dialógicas estabelecidas na formação continuada. O que se mostra afinal?

É nesse encontro do Eu e o Outro que nos leva a uma nova perspectiva de formação continuada no ciberespaço, ou seja, uma interação e intercâmbio de saberes entre vários grupos e indivíduos culturalmente distintos.

No ciberespaço, as pessoas falam, escrevem, trocam ideias em tempo real, criam grupos para discutir assuntos de interesses com pessoas de diversas partes do mundo e isso proporciona maximizar as possibilidades dos docentes na prática pedagógica por meio de um diálogo intercultural.

Os enriquecidos diálogos proporcionados pelas redes sociais têm nos oferecido um processo permanente de construção do conhecimento, de debate, de partilha de experiências, de reflexão, abrindo espaços para a transformação de nossas realidades, práticas, conceitos e crenças.

A relação estabelecida entre professores indígenas, alunos do PIBIC e pesquisadores formadores constituídos por meio das TIC e rede social inspiraram ações que favoreceram repensar os usos dessas redes digitais na prática pedagógica, pois criamos maneiras de estar e aprender coletivamente, articulando saberes e experiências em um processo de formação.

O estabelecimento dessas relações ajuda a compreender quem são esses

professores indígenas, que muitas vezes tiveram suas culturas negadas e silenciadas. Aprendemos com eles que a prática pedagógica é fortemente carregada de costumes e que não pode se afastar das grandes questões que são vitais para a comunidade. Sentimos uma valorização de sua própria cultura, no sentido de assegurar a sua continuidade.

O que podemos observar no decorrer da formação continuada é um diálogo em permanente processo de construção e reconstrução, por vezes ampliando, por outras explicando, valorizando e reconhecendo o grupo, a partir de uma postura aberta ao diálogo. A voz mobilizada pela rede social *facebook* e pelo contato físico com os professores indígenas mostra que esses professores que falam procuram ter voz e demonstram o desejo de mostrar de onde são, de reforçar a sua origem. A formação foi uma oportunidade para comunicar suas visões de mundo. Muitas vezes nesses diálogos são deixados marcas identitárias, crenças, aptidões, da ideologia de quem escreve ou fala.

Os professores indígenas Terena dispuseram a compartilhar conosco suas experiências e vivências. As relações estabelecidas com os professores indígenas, em uma prática intercultural, teve resultados positivos, além da pluralidade de pensamentos, costumes, às diferenças culturais e alterações sociais e culturais a partir das interações, que provocaram o grupo a concentrar esforços na busca de pertencimento para ressignificar situações provocadas pelo estranhamento da presença do outro, reconhecendo seus sentidos próprios, respeitando a alteridade do diferente e aprendendo com eles.

Analisar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente dos professores indígenas participantes da formação. O que se mostra afinal?

Os professores reconhecem a importância da incorporação das TIC e redes sociais nas suas atividades. Demonstram que estão atentos às inovações tecnológicas e construindo sentidos aos desafios postos, mesmo com as dificuldades enfrentadas, alternativas são encontradas para superá-las.

Os professores buscam compreender as transformações oportunizadas pelas TIC, mesmo frente às situações de desconforto, dificuldade e estranhamento, isto é, para esses professores faz sentido pensar o futuro das crianças indígenas em função das mudanças que ocorrem proporcionadas pelas TIC no espaço escolar e isso faz parte da formação do professor.

Demonstram a importância do computador conectado à internet para que

possam se comunicar, agir, pensar e avançar em suas práticas pedagógicas.

Parece que a rede social virtual contribui para a fortificação da identidade desse grupo de professores indígenas.

Reconhecem o mundo digital como um espaço de troca de experiências e ressaltam que as TIC e redes sociais são um recurso a mais, e que podem ser vistas como um elemento de aquisição de conhecimento.

Verificou-se que a escola possui poucos equipamentos necessários para a utilização das TIC e redes sociais, e os mesmos são subutilizados, pois os professores não se sentem aptos para incluí-los em seu cotidiano, ou a indecisão de saber como introduzir nos conteúdos curriculares, além de conviver com a negação ao acesso às TIC e redes sociais. A negação da existência destas tecnologias pode implicar um processo de exclusão, aumentando o fosso entre as diferentes culturas e contextos e minimizando as possibilidades pedagógicas de uso de tais recursos.

Muitas vezes não sabemos das dificuldades que enfrentam os professores para inserir as tecnologias no currículo escolar, das lutas travadas, da carência de recursos e cursos de formação.

Alguns recursos e equipamentos tecnológicos, destacados pelos professores indígenas Terena, como o notebook, aparelho de som, celular e redes sociais podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional, de forma integrada pelo professor em seu trabalho pedagógico, essas ações podem favorecer a uma amplitude de possibilidade e sentido para a aprendizagem do aluno.

Os professores indígenas conforme as circunstâncias cotidianas em que vivem e trabalham, vão nos mostrando que, criativamente, eles vão inventando, combinando e aprendendo usos diversos com a rede social (*facebook*), a tecnologia (livro) e o equipamento tecnológicos (notebook), se engendram, em meio às práticas cotidianas na interação com o outro, no compartilhar, na pesquisa e por fim, deixam as marcas dos praticantes da escola.

A aprendizagem com os pares é evidenciada como um ponto importante na formação desses professores indígenas Terena, com propostas de diálogos com pesquisadores formadores e alunos do PIBIC, fortalecendo e ampliando os saberes e fazeres.

Sentimos que é importante a consolidação de cursos de formação continuada por meios de projetos de pesquisa e intercâmbios entre universidade e escolas indígenas.

Essa oportunidade de vivenciar os projetos nos obriga a mergulhar no cotidiano escolar, discutir e construir formação continuada a partir dos interesses e da participação de cada sujeito.

A formação de professores deve ser repensada no sentido de apresentar mais subsídios para que os docentes e futuros docentes possam trabalhar a interculturalidade no contexto escolar. Os cursos de formação continuada precisam atender a esta necessidade de mostrá-la aos professores como um meio do aluno entender sua própria cultura, à medida que ele conhece a cultura de outros povos. Só assim, os professores entenderão o que ela é e qual a melhor maneira de trabalhar com ela.

Discussões em torno dos conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos ocidentais, que envolve as práticas de ensinar, ficam em nossas memórias, como possibilidade de alargamento de nossa compreensão de mundo, a partir do entendimento de que há lógicas distintas decorrentes de cosmovisões diferentes.

Os dados dessa pesquisa mostram a importância da valorização dos saberes dos povos indígenas Terena e isso nos faz pensar em um currículo que contemple grupos não só de indígenas, mas um seguimento da população de (quilombolas, camponeses, pescadores, seringueiros, pantaneiros, ribeirinhos, dentre tantas diferenças presentes num dado contexto), com o intuito de debater a riqueza e a diversidade da formação étnica e cultural do povo brasileiro. Essa possibilidade de discussão é um caminho para que os conhecimentos tradicionais desses povos não sejam silenciados e sim reconhecidos e confrontados.

Pudemos perceber que as dificuldades dos professores de uso dos computadores no decorrer da formação foram estritamente de ordem técnica e de adaptação. Aos poucos, a familiarização com a rede social *facebook* possibilitou acesso a outras fonte de informação e estabelecimento de relações entre os conteúdos cotidianos e os conteúdos curriculares.

A experiência de uso do *Facebook* como espaço de formação continuada foi relatada pelos professores como rica, relevante e desafiadora, pois possibilitou aprendizagens, aquelas que não ocorrem apenas em contextos presenciais. Há possibilidades de reinventar, desconstruir e construir outros modos de pensar e construir conhecimento tanto em ambientes presencial como virtual.

Os professores percebem que a utilização da rede social como espaço de aprendizagem gira em torno da possibilidade de poderem estudar, buscar informações

com outras pessoas.

Assim, consideramos que a ausência destas práticas em disciplinas de cursos de licenciatura indica uma lacuna na formação dos sujeitos pesquisados. Muitos deles, concluindo a formação inicial e, como futuros professores, poderão ter problemas em sua prática profissional, ao não serem preparados para trabalhar, também, no ambiente *online*.

Nutrimos a esperança de que professores em formação inicial e continuada possam ter oportunidades de participar, discutir e problematizar outras formas de ensinar e aprender possibilitadas pelo avanço das TIC e redes sociais, pensando no contexto, de suas condições de trabalho nos quais cada um ocupa. É o desafio a ser assumido por todos os professores.

O que se propõe para a formação é que os professores precisam aprender a utilizar as TIC através de casos concretos, a partir da realidade da escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, desde que seja de forma planejada e crítica.

Ao pensar em uma educação intercultural, com indígenas e não indígenas ocupando espaços de fronteiras na formação, buscamos outros conhecimentos além dos científicos, valorizando encontros, diferenças culturais, e de identidades.

Vale ressaltar que o direito a terra e à identidade cultural por meio da preservação histórica, com seus mitos, mágicos, rituais, simbologias aponta para a necessidade de uma educação adequada de forma a respeitar a sua cosmovisão e de qualidade para formar intelectuais e profissionais indígenas, capazes de assegurar a promoção, a divulgação e a sobrevivência dos valores culturais próprios e identidades indígenas que devem ser respeitados.

As vozes expressas pelos professores indígenas indicam que, apesar de estarem perdendo um pouco dessa cultura, tentam garantir o fortalecimento de sua identidade cultural. Para eles, é preciso não se afastar das tradições, raízes, rituais espirituais que são vitais para a comunidade escolar. A identidade está relacionada ao pertencimento étnico e está em contínua transformação pelas representações e interpelações nos sistemas culturais em que estão inseridas.

Compreender as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada no espaço virtual. O que se mostra afinal?

Ao refletirmos sobre essa experiência de formação continuada, percebemos como os indígenas se apropriam das TIC, sem abrir mão de suas identidades.

As identidades dos professores indígenas parecem apontar para uma

identidade de inclusão nas quais histórias e vozes são desafiadas em movimentos a favor de uma sociedade de direito em fortalecimento dos interesses indígenas; de uma cultura mais hibridizada de acesso ao conhecimento por meio das redes sociais; de uma receptividade para criar vínculos sociais e afetivos com outros grupos e isso tudo nos faz ter outras compreensões de representações das identidades dos indígenas do passado, do presente e do futuro, ou seja, este espaço de formação continuada cria condições para a articulação, ampliação, construção e reconstrução de diferentes saberes na rede.

Aos poucos, vamos aprendendo que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político. Nesse sentido, o ciberespaço está representando um modo de subjetivação contemporânea, um lugar na produção de valores, costumes, conhecimentos e linguagens.

Assim, nesse espaço/tempo de interações com os professores indígenas suas identidades passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da alteridade que reforça sua indianidade.

É nesse encontro de interações que nos desafiamos e buscamos uma compreensão de reconhecimento da alteridade que revela o “outro” e as relações de hierarquia e poder.

A identidade torna-se dinâmica por parte de quem comenta, compartilha e curte. Assim, nesse espaço/tempo de interações com os professores indígenas suas identidades passam por um processo de afirmação quando se deparam com o olhar da alteridade.

PARA CONTINUAR PENSANDO...

Sugere-se melhorar a infraestrutura tecnológica na escola. Não adianta receber computadores, *laptop* e lousa digital, se não têm acesso à internet na escola. Os computadores são em número limitado, não tem para todos. Há necessidade de ampliar e criar novas políticas públicas, tanto no sentido de ampliar o acesso às TIC e redes sociais, como no sentido de promover formação inicial e continuada para os professores. Há necessidade de apoio das políticas públicas em prol do aumento de tempo de estudo coletivo dos professores. Defendemos, contudo, que a elaboração dessas políticas deve levar em conta o que acontece nos cotidianos das escolas, reconhecendo, valorizando e ouvindo os professores.

Percebemos a importância de investir e melhorar a banda larga, entender que conexão é uma necessidade básica da população. Os custos no Brasil, por um serviço

sempre ruim, são altíssimos. Precisa reduzir drasticamente o custo e ampliar a velocidade da rede. A internet veloz precisa estar disponível nas escolas. Não pode ser um projeto de algumas escolas, deve ser presença em todas as escolas. Em cada escola pública.

A realidade tecnológica exige formar os professores para a cultura digital. Muitos professores não sabem o quê nem como fazer uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes. Não pode ser apenas um cursinho de poucas horas para ensinar a ligar e desligar aparelhos e acessar a internet. Os professores devem ser letrados digitalmente, ter autonomia e liberdade, precisam ser sujeitos integrados na cultura digital.

É fundamental a inclusão das TIC na formação inicial e continuada dos educadores. Ou seja, é importante inserir nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada de educadores disciplinas que contemplem discussão das tecnologias na educação, a fim de fomentar uma reflexão e a familiarização a respeito do uso das TIC no contexto educacional.

Um dos grandes empecilhos destacado pelos professores foi a ausência da internet, a falta de equipamentos, falta de suporte técnico para manutenção de equipamentos, a falta de transporte para que os professores pudessem se deslocar para os cursos oferecidos pelo NTE.

Podemos afirmar que o trabalho coletivo na pesquisa em educação é estimulante, tanto para nós quanto para os avanços das compreensões sobre o objeto de estudo tomado como centralidade, além disso, a diversidade de enfoques e abordagens teóricas que compõem algo tão novo para nós a “interculturalidade no campo das mediações virtuais” vai sendo discutida e incorporada em nossas práticas pedagógicas no desenvolvimento de ações que favorecem valores compartilhados com nossos alunos, professores, pesquisadores de diversos grupos no Brasil e de outros países.

Existe uma carência de professores efetivados na escola, que são sérios problemas enfrentados atualmente.

Evidenciamos que haja mais fortalecimento na formação de professores orientados para uma realidade intercultural, proporcionando momentos de convívio nas escolas e comunidades para construir relações colaborativas que sustentem a aprendizagem contínua. Esse convívio se torna cada vez mais acessível pelas TIC e redes sociais com uma comunicação dialógica entre estudantes, pesquisadores, professores, em que todos aprendem e ensinam em um projeto participativo e colaborativo entre Instituições de ensino, escolas e comunidades.

Desenvolver e acompanhar as políticas de formação continuada de professores é um dos pilares para a inserção das TIC e redes sociais na prática pedagógica, pois esta inserção na sala de aula requer bons equipamentos e quantidade de equipamentos para atender à demanda da escola, boa conexão de acesso com a internet; móveis adequados (questões ergonômicas), uma equipe para dar suporte na manutenção de equipamentos (computadores, notebook, e internet), condições para a capacitação de professores (transporte, refeição, estada), condições de trabalho do professor (piso salarial adequado e carga horária), formação no uso dos instrumentos/recursos do computador e da internet.

Numa sociedade em que o valor está no que pode ser comprado e vendido, a pesquisa nos ensinou uma coisa: olhar para as pequenas coisas ao redor da nossa própria cultura e realidade.

Nos diálogos que descortinaram na rede social *facebook* e na escuta ativa nos momentos presenciais da formação continuada, foi possível perceber a apropriação que os Terena fazem dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, aliada à sabedoria ancestral, tornam toda essa experiência uma excelente oportunidade de se repensar, inclusive, o papel das escolas no meio não indígena, pois foram provocadoras, do ponto de vista que se situa no centro da cultura, um lugar delicado e desconhecido por muito de nós. Por isso, a linguagem que utilizamos para as discussões foi a mais sensível possível, em que procuramos, no limite das nossas possibilidades, um tratamento de cuidado e respeito ético e encaramos isso como uma grande fonte de aprendizagem. Muitas vezes os nossos comportamentos derivam de estereótipos e preconceitos à sabedoria ancestral, que a própria cultura dominante cria.

Há de se observar, no entanto, que, as políticas públicas voltadas aos povos e comunidades tradicionais só adquirem relevância se tiverem em conta a garantia prévia do direito ao território, pois é este direito que permitirá a afirmação de sua identidade, viabilizada pela proteção aos recursos naturais dos quais historicamente se valem, além de garantir a reprodução da simbólica e vital relação que estabelecem com seus territórios.

Reconhecemos a importância de implantar programas e ações voltadas para a proteção, a promoção, o fortalecimento e a valorização das culturas dos povos indígenas no Brasil.

Espera-se que esta pesquisa, ao despertar para a formação continuada tecnológica em um contexto intercultural, possa oferecer subsídios para que outros grupos, professores, pesquisadores, universidades comprometidas com a educação repensem suas possibilidades de formação continuada frente às TIC e às redes sociais.

Esperamos também que as TIC e redes sociais sejam inseridas no cotidiano dos alunos adequadamente em situação de aprendizagem de forma crítica e reflexiva, abrindo espaço para novas visões de mundo, novas formas de relacionamento, propiciando a proximidade entre as pessoas.

Nessa tese, não foi a nossa intenção fazer um apanhado minucioso de suas histórias de vida, esta tarefa demandaria por si só um trabalho à parte, dada à riqueza das informações para serem debatidas, destacadas na forma individual na maneira em que dimensionam suas vidas e o peso que dão em cada desafio enfrentado. É o que indicamos para pesquisas futuras. Também, a nossa própria inserção como pesquisadores formadores nesse grupo valeria uma reflexão à parte nessa pesquisa, que deixamos como indicação para refletirmos em outros trabalhos.

Isto posto, a experiência de aprender ouvir outras vozes, possibilita afirmar que é possível construir novos conhecimentos de maneira colaborativa, reconhecendo e valorizando diferenças étnicas e culturais na busca de um diálogo, do respeito e da acolhida entre as diferenças.

Viver essa experiência e aprender com ela, nos estimulava a permanecer e conhecer melhor a realidade dos professores indígenas daquele contexto, a princípio uma experiência tão desafiadora, cheia de possibilidades para muitas outras leituras, diálogos e reflexões. Essa convivência permitiu que aos poucos pudéssemos construir uma relação de confiança, amizade, carinho, respeito e reciprocidade. Nesse conviver, podemos afirmar que muito aprendemos com os professores indígenas Terena da Escola Municipal Indígena “General Rondon” - Aldeia Bananal.

Por fim, essa formação foi uma experiência que mobilizou espaços, tempos e permitiu um diálogo de inclusão no sentido de discutir, problematizar, estar junto, contribuir. Aprendemos no exercício da dúvida, do diálogo, do fazer, do construir parcerias, do receber e dar apoios, do pensar articulado com o sentir, enfim, uma experiência coletiva. Realizamos coletivamente a formação, uma conversa ali, uma leitura acolá, uma observação mais adiante. Enfim, vivemos cotidianamente o exercício da reconstrução de práticas e saberes, com participação de muitas mãos, olhares, escutas

e conversas. Encontramo-nos com algumas barreiras: de ordem pessoal, institucional, logística, material e epistemológica. Entretanto, essas barreiras foram minimizadas pelo desejo de criar, inovar, de ir além. Uma experiência que fica e que será mantida por meio do contato com a comunidade, se assim ela desejar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ, Valter. (Org.) *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 25-40, 2000.

———. Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. In: Marcia Leite; José Valter Filé (Valter Filé). (Org.). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Sessões do Imaginário*, v. 20, p. 34-40, 2008.

ACOSTA, Alberto. *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo - Una lectura desde la Constitución de Montecristi*, Policy Paper N° 9, 2010. Fundación Friedrich Ebert. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013

ALVES, Thelma Panerai; ARAUJO, Renata. O Moodle e o *Facebook* como ambientes pedagógicos: concepções discentes acerca do uso destes ambientes. *EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 4, p. 16-32, 2013.

ANDERI, Eliane Golçalves Costa; TOSCHI, Mirza Seabra. Leitura: da tabuleta de argila a tela dos computadores. *Texto Digital (UFSC)*, v. 8, p. 53-67, 2012.

ANTONIO, Nilza Leite. *Raízes na Língua: Identidade e Rede Social de Crianças Terena da Escola Bilingue da Aldeia Bananal*. Campo Grande, 2009. 100p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores em face às múltiplas possibilidades e aos inúmeros parceiros existentes hoje. *Cadernos*. Rio de Janeiro: TVE - Salto para o Futuro, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003

_____. Integração de Tecnologias à Educação: Novas Formas de Expressão do Pensamento, Produção Escrita e Leitura. IN: ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J.A. (org). *Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias*. São Paulo: Avercamp, p. 159-169, 2007.

APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large*. Cultural Dimensions of Globalization, p. 27-47, University of Minnesota Press, 1996.

APPLE, Michael Whitman. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARCOVERDE, ROSSANA. Delmar. de Lima. Prática de letramento no ambiente digital. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. n. 2, dez. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. Prefácio. In DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular In: *Diálogos Cotidianos*. Petropolis/Rio de Janeiro: DP et al. / FAPERJ, 2010, p. 275-296.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, A.C.do; URQUIZA, A.H.A.; VIEIRA, C.N. (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. 1ed. Brasília DF: Liber Livros, 2011a, v. 1, p. 205-225.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 108-119, 2011b.

BARABÁSI, Albert-László. *Linked: How Everything is Connected to Everything else and What it means for Business, Science and Everyday Life*. Cambridge: Plume, 2003.

BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia e FILÉ, Valter (orgs.). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *A presença das tecnologias*. In: Carlos Eduardo Ferraço. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 141-157, 2005.

_____. Que Pobreza?! educação e tecnologias: leituras. *Contrapontos*, v. 11, n. 3, p. 349-359, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002.

BERTOLINI, Sonia; BRAVO, Giangiacomo. *Social capital, a multidimensional concept*. (2004). Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.1952&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 8 fev.2013.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação/SEF. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BREIGER, Ronald. 1974. The duality of persons and groups. *Social Forces*, v. 53, n. 2, p. 181- 190, dec., 1974.

BRESSANE, Tais Bittencourt da Rocha. *Processos e Produtos no Ensino de Construção de Hipermídia*. São Paulo: PUC, 2006. 280p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BISHOP, Ann Peterson; IGNACIO, Emily; STAR, Susan Leigh, NEUMANN, Laura, SANDUSKY, Robert; & SCHATZ, Bruce. *Building a university digital library: Understanding implications for academic institutions and their constituencies*. In Higher Education and the NII: From vision to reality. Anais da Conferência de Monterey, Set. 26-29, 1995. Washington, DC: Coalition for Networked Information, 1995. Disponível em <http://dli.grainger.uiuc.edu/dlisoc/socsci_site/monterey-final.html>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BRAND, Antonio. Jacó. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. *História*, v. 04 n. 2. Programa de Pós Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, p. 195-227. 2001.

_____. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. *Tellus*, ano 2, n 3, p. 175-180, Out.2002. Campo Grande/MS. Disponível em:
<ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus3/TL3_íconografia%20Antonio%20Brand.pdf>
Acesso em: 11 abr 2014.

BRAND, Antonio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça Oliveira. Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições de educação superior: desafios para uns e para outros. *Série-Estudos* (UCDB), v. 2, p. 179-188, 2012.

BRYDON, Diana. Global contexts, global needs: learning new literacies. In: Maciel, Ruberval Franco; Araujo, Vanessa de Assis. (Orgs). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

CALIXTO, Clebiana Dantas; CALIXTO Cleidiana Dantas; SANTOS, Jane Cleide. *As TICs na formação de professores: exclusão ou inclusão docente?* 2011. Disponível em: <<http://www.recanto-dasletras.com.br/artigos/2742079>>. Acesso em: 12 mar 2013.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. The power of identity. In: CASTELLS, M. *The information age: economy, society and culture*. 2. ed. Malden: Blackwell, v.2, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa, 2004.

_____. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

_____. *Sociedade, educação e culturas*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 2003.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Vera. M. (org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, p.12-37, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica, in: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio (org.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ, p. 13-37, 2010.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAPELO, Maria Regina. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. de (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, p. 107-134, 2003.

CARVALHO, Silvia Maria Schmuziger. Chaco: encruzilhada de povos e “melting pot” cultural, suas relações com a bacia do Paraná e o Sul Mato-Grossense. In: CUNHA, M. C. da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, p. 457-474, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro; ALMEIDA, Mauro. W.B. Populações Tradicionais e Conservação Ambiental. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura Com Aspas e Outros Ensaio*s. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 23, n.53/1, p. 343-367, 2014.

DIEGUES, Antonio Carlos. (Org.). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. Brasília, Ministério do Meio Ambiente – MMA, 1999.

_____. *O mito moderno da natureza intocada*, São Paulo, Hucitec, 1996.

DORSA, Arlinda Cantero; MILANEZ Marianne; CASAGRANDE, Marley Buchara Gomes. A formação discursiva docente em comunidades de aprendizagem. *Revista Tecnologia e Sociedade* (Online), v. 1, p. 43-53, 2013. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/revistatecnologiaesociedade/rev16/r16_a3.pdf>. Acesso em: 12 Jan 2014.

EVANS, Leighton. Authenticity Online: using webnography to address phenomenological concerns. In: MOUSOUTZANIS, Aris; RIHA, Daniel. (orgs.). *New Media and the Politics of Online Communities*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010.

ESTRELA, Maria Teresa; FREIRE, Isabel. Formação de Professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 3-5. jan/ fev/mar/abr, 2009.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, Antônio. HAMELINE, Daniel (orgs.) *Profissão Professor*. Portugal, Porto Editora, p.93-124, 1992.

FAGUNDES, Léa da Cruz. A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura à Distância: semelhanças e diferenças. IN: *Desafios de Educação à Distância na Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006.

FERREIRA, Duarte. Fátima Cristina. *Representações sobre meio ambiente, dos professores Terena que atuam de 1a a 4a série, na Aldeia Bananal, distrito de Taunay, município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2008, 103 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: Maristela Pereira Fritzen; Maria Inez Probst Lucena. (Org.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de*

linguagem. 1 ed. Blumenau, SC: Edifurb Editora da Furb, v. 1, p. 55-71, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81, 2000.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, sociedade e cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

_____. *Intercultura e educação*, Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago, p. 16-35, 2003a.

_____. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*, v. 37, p. 89-106, 2014.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

_____. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas: *Educ. Soc.*, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FISCHER, Rosa Maria, Bueno. Desafios de Foucault à Teoria Crítica em Educação. In:

Michael W. Apple; Wayne Au; Luis Armando Gandin. (Org.). *Educação Crítica: Análise Internacional*. 1ed. Porto Alegre (RS): Artmed, v. 01, p. 233-247, 2011.

FUSARI, José Cerchi. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. (Dissertação mestrado) Filosofia da Educação – PUC/SP, 1988.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Um novo paradigma estético. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão (trans.). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Produção de subjetividade. In: *Imagem máquina*. André Parente (Org.). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

GABRIEL, Martha. *educ@r – A (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

GONZÁLEZ Mediel, Olga. *Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tese de Doutorado. MIDE - Universidade de Barcelona. Barcelona, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 208-243, 2002.

GOETZ, Judith. Preissle; LECOMPTE, Margaret Diane. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSTSACK, Felipe. Diferença. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. *Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos*. Porto Alegre, UFRGS, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HARDAGH, Cláudia Coelho. Hipertexto como espaço de aprendizagem. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, E.B. (Org.) *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo, Avercamp, 2007.

HINE, Christine. *Virtual ethnography*. London, SAGE Publications, 2000.

_____. Virtual ethnography. In. Conference Proceedings of Internet Research and

- Information for Social Scientists, 1998, Bristol. *Anais Eletrônicos*. Bristol: 1998.
Disponível em: <<http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper16.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2012.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JORDÃO, Elinéia Luiz Paes. Reflexões sobre o Papel do Professor Indígena na Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. *Web revista página de debates: questões de linguística e linguagem*. nº 23 – julho de 2014. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/index.htm>. Acesso em: 2 Jan. 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, Ed.Papirus, 2003
- _____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOZINETS, Robert. *On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture*. *Advances in Consumer Research*, New York, v. 25, p. 366-371, 1998.
- _____. Netnography 2.0. In: R. W. BELK, *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*. Edward Elgar Publishing, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KREUTZ, Lucio. Etnia e Educação. Perspectivas para uma análise histórica. In CATANI, Denise Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- KOSIK, Karel. Individu et l'histoire, em Karel Kosik: *La Crise des Temps Modernes*. Paris: Les Éditions de la Passion, 2003.
- LADEIRA, Maria Elisa. *Língua e história*. Análise sociolinguística em grupo Terena. 2001, São Paulo, USP. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. (Tese de Doutorado). 2001. Disponível em: <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/08%20Rosa%20Maria%20Santana%20Marchewicz%20Marlene%20Durigan.pdf>>. Acesso em: 13 fev 2014.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. *Depoimentos e discursos. Uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34 ed., 1999a.

_____. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999b.

LANGER, Roy; BECKMAN, Suzanne. Sensitive research topics: netnography revisited. *Qualitative Market Research: An International Journal*, v. 8, n. 2, p. 189-203, 2005.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). (no prelo) *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. número 10. ESPM, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.andrelemos.info>>. Acesso em: 01 de set. de 2012.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação Tecnológica: um fenômeno em foco. In: *Série-Estudos*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. n. 19, jan/jun 2005. Campo Grande: UCDB, 2005.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; JESUS, Ana Maria Ribas; LIMA, Eduardo Luís Figueiredo de Lima; BUENO, Maysa de Oliveira Bueno; SANTOS, Rosimeire Martins Régis.(2012). Formação continuada virtual de educadores de comunidades indígenas com REA e redes sociais em um contexto intercultural. In: Okada, A. (Ed.) (2012) *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; TAVARES, Roseanne Rocha. Globalização, interação e letramento crítico: formação continuada de professores em contexto digital no Brasil. In: Roseanne Rocha Tavares; Diana Brydon. (Org.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. 1ed.Maceió: EDUFAL, v. 01, p. 65-75, 2013.

MACIEL, Ruberval Franco. Globalização, política crítica de línguas e formação de professores. In: Roseanne Rocha Tavares; Diana Brydon. (Org.). *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. 1 ed. Alagoas: Udufal, v. 01, p. 95-112, 2013.

MÁXIMO, Maria Elisa. *Blogs: o eu encena, o eu em rede*. Cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sócio-técnicas. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

MEDRADO, Adonai Estrela. *Sujeitos em janelas: A Relação com o Saber na EAD*. Dissertação de Mestrado. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2012. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/adonai_estrela_medrado.pdf>. Acesso em: 20 de fev 2013.

MinC – Ministério da Cultura. *Plano Setorial para as Culturas Indígenas*. Brasília, 2012.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad. In:

Horizontesantropológicos. Porto Alegre: ano 10, n 21, p. 41-65, jan/jun 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 9-29, 1994.

_____. *Encontros e Controvérsias no Processo de Construção do Conhecimento*. *Persp online: hum & sociais aplicadas*, Campos dos Goytacazes, 5(2), 54-57, 2012.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MONTARDO, Sandra. Portella; ROCHA, Paula. Jung. Netnografia. Incursões metodológicas na cibercultura. *Revista E-compós*, 2005, v. 4, Brasília. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/55>>. Acesso em: 14 mar 2013.

MONTARDO, Sandra; PASSERINO, Liliana. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v.4 n.2, CINTED-UFRGS, dez. 2006.

MERCADO, Luis Paulo. Leopoldo. Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. *Revista Teias*, v. 13, n 30, p. 169-183, set./dez. 2012.

MONTECINOS, Carmen; GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o 'nós' no centro. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth. (Ed.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: p. 151-192, Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro; XAVIER, Cláudia Pereira; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *Os "outros" e os espaços educativos de Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação*. In: Adir Casaro Nascimento; Maria Cristina Lima Paniago Lopes; Mariluce Bittar. (Org.). *Relações interculturais no contexto de inclusão*. 01ed.Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 01, p. 39-60.

NETTO, Carla. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (org.). *Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 51-69, 2006.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

NOVELI, Márcio. *Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet?* Organizações em contexto, Ano 6, n. 12, julho-dezembro 2010. Disponível em: <<http://mjs.metodista.br/index.php/roc/article/viewFile/433/308>>. Acesso em: 21 mai 2013.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e as histórias da sua vida*, in: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 1995.

_____. Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos. À pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n1, p.11-20, junho 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>>. Acesso em: 14 dez 2012.

NUNES, Flávio Luis Barbosa. Redes colaborativas de aprendizagem. *UNIREDE*. Informe 63. Ano 2000. Disponível em: <<http://www.unirede.br/informe/063/index.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

OLIVEIRA, Geilson Fernandes; NOGUEIRA, Maria. Adriana; MARTINS, Guilherme. Carvalho. Paiva; MENDES, Marcília, Luzia, Gomes. *Blogs na educação: análise do seu uso como ferramenta didático pedagógica*. I Seminário nacional do ensino médio SENACEM. 1ed.Mossoró: Edições UERN, 2011, p. 1279-1288.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoluceno. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OKADA, Alexandra. Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/Okada_ecurriculum11.pdf>. Acesso em: 03 mar 2013.

OKADA, Alexandra; SANTOS, Edméa Oliveira. Comunicação Interativa no Ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba-PR, v. 4, n.14, p. 161-174, 2004.

PALLOF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vítor Manuel Barrigão. *Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior*. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 04 abr 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PACHECO José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PERINA, Andrea Almeida. *As crenças dos professores em inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

- PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990.
- PIENIZ, Mônica. Novas configurações metodológicas e espaciais: netnografia do concreto à netnografia do virtual. *Revista Elementa*. Comunicação e Cultura. Sorocaba, v.1, no 2, jul/dez 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa quantitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, p. 127-173, 2009.
- PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de Webquest e Webfólio na formação continuada, 2007. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>>. Acesso em: 14 fev 2013.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 24. Setembro – Dezembro, 2000.
- PORLÁN, Rafael.; RIVERO, Ana. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla : Díada, 1998.
- PROUST, Antoine. *Doze lições sobre História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PRADA, Luis Eduardo A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. *Revista digital online da Biblioteca Professor Joel Martins*, Campinas, v.2, n.3, jun. 2001. p. 97-116. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1893>>. Acesso em: 18 jun 2013.
- PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.
- PRIMO, Alex. Interação Mútua e Interação Reativa: Uma proposta de Estudo. Trabalho apresentado no XXI Congresso da Intercom em setembro de 1998. Recife, PE. Disponível em: <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/intera.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2013.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores?. *Pátio*, n. 17, p.22-26. 2001.

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades Indígenas*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.

REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BROSTOLIN, Marta Regina. *Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa*. EccoS Revista Científica (Impresso), v. 30, p. 183-198, 2013.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *Comunidades em Redes Sociais na Internet: Proposta de tipologia baseada no Fotolog.com*. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação e Informação. Programa de Pós- Graduação em Comunicação e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *A Conversação em Rede: A Comunicação Mediada pelo Computador e as Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REYNALDO, Raquel. Lima. Piccinini; TORNAGHI, Alberto. José. Costa. Formação de professores para docência online: tutoria e mediação. In: Giselle Martins dos Santos Ferreira; Estrella D Alva Benaion Bohadana; Alberto José da Costa Tornaghi. (Org.). *Educação e tecnologia: parcerias*. 1ed. Rio de Janeiro, v. 1, p. 48-82, 2012.

RIBEIRO, Suzana Barretto. *1920-1930: italianos do Brás, imagens e memórias*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROBERTSON, Roland. *Globalization: Social Theory's Global Culture*. London: Sage, 1992.

ROBINS, Kevin. "What in the world's going on?". In: P. Gay. (ed.). *Production of culture/cultures of production*. Londres, Sage Publications, 1997.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães; BARROS, Carla; PEREIRA, Claudia. Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e netnografia. In: EnANPAD - Encontro da ANPAD, 29. 2005, Brasília. *Anais*. Brasília: 2005. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, Sheyla Costa; MARASCHIN, Cleci; LAURINO, Débora Pereira. *Rede de conversação, formação de professores e tecnologias digitais*. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 30, p. 235-244, 2008.

RODRIGUES, Sheyla Costa. *Rede de conversação virtual: engendramento coletivo-singular na formação de professores*. Porto Alegre, 2007a. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. *Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)*. Natal: UFRN,

2007b, 306 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. *O Guardador de inutensílios*. UCDB: Campo Grande, v. 7, p. 17-30, 2004.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. *O cavalete, a tela e o branco: introdução à autoria na rede eletrônica*. DELTA [online], vol.22, n.2, p.303-328, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v22n2/a04v22n2.pdf>>. Acesso em: 27 abr 2014.

ROMEIRO Ida Goulart Ferreira. *A Formação Docente Continuada: da Legislação à Prática Um Estudo de Caso no Município de Paracambi-RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SIBILIA, Paula. Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica. *XI encontro da Compós*, 2003. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/tics/2003/body_sibilia_2003.htm>. Acesso em: 15 fev 2013.

SANDLIN, Jennifer A. *Netnography as a consumer education research tool*. International Journal of Consumer Studies. n. 31, p. 288–294, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, Camila Lima Santana e. *Aprendizagem em Rede: Novos olhares sobre o orkut*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Intersubjetividade nas redes digitais. Repercussões na educação. In: Alex Primo. (Org.). *Interações em rede*. 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2013, v. 1, p. 33-50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Edméa Oliveira; SILVA, Marco. *Avaliação Online: O modelo de suporte tecnológico do Projeto TelEduc*. In: *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*, Edições Loyola, 2006a.

- SANTOS, Edméa Oliveira. Portfólio e cartografia cognitiva como dispositivos para a avaliação da aprendizagem online. In: SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. 1ed. São Paulo: Loyola, 2006b.
- SANTOS, Lucíola Licínio Castro Paixão. *Identidade docente em tempos de educação inclusiva*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lucia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. Campinas, SP. Papyrus, p.155-174, 2002.
- SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Práticas Multirreferenciais de Educação Online: Expressões de uma Pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), v. 7, n 2, p. 153-172, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/715>>. Acesso em: abr 2014.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo, Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, p.159-177, 1995.
- SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. *Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia*. Campo Grande, 2009. 192p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.
- SILVA, Adelina. Processos de ensino-aprendizagem na era digital. In: O Professor, n. 93. mai-ago. *Editorial Caminho*, Portugal: 2006a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, p.73-102, 2004.
- _____. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. 240p.
- SILVA, Marco. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- SILVA, Cleder Tadeu; GARÍGLIO, José Ângelo. *O processo de formação docente nas políticas públicas de inclusão digital*. 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Arquivo13.pdf>. Acesso em: 11 fev 2014
- SANETO, Juliana Guimarães. *Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2012.
- SOARES, Conceição. SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda. Libâneo, José Carlos. Temas de Pedagogia: *diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2012. (p. 308-330).

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis*, Revista Internacional de Investigación em Educación, v. 5, n. 10, p. 173-187. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 34 fev 2014.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; ALMEIDA, Cláudia Zamboni. *Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais*: algumas considerações. Disponível em: <http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SORJ, Bernard. *Brasil@povo.com: A luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Brasília-DF: UNESCO, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. São Paulo: Global, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY; Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite, CHARLIER, Éveyne (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 2002.

TURNER. Victor. *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

THURLER, Mônica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Inovar no interior da escola*. Porto alegre: Artmed, 2001.

THACKER, Eugene. *Networks, Swarms and Multitudes*. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=422>>. Publicado em 2004. Acesso em: jun de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

_____. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001. 151 p.

UNESCO (2010). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Convite oficial e contexto da Conferência Internacional “*O Impacto das TICs na Educação*”. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/com-munication-and-information/ict-in-education/international-conference-ict-in-education/official-announcement-and-background/#c154939>>. Acesso em: 28 dez 2013.

VARGAS, Vera Lucia. Ferreira. *A construção do território Terena (1870-1966): Uma sociedade entre imposição e a opção*. Dourados: UFMS, 2003.

_____. *A dimensão sócio-política do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011.

VALENTE, José Armando (org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp, 2003.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. *Identidade Indígena no Brasil Hoje*. Disponível em: <<http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/12/Identidade-ind%C3%ADgena-no-Brasil-Flor%C3%ADncio-Vaz-ALASRU.pdf>>. Acesso em: 27 de 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese dimensões, princípios e práticas*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidade. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIEIRA Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lucia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. Campinas, SP. Papirus, p.13-46, 2002.

WASSERMAN, Stanley; FAUST, Katherine. *Social network analysis. Methods and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2001.

_____. *Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 12-43, 2009.

WATTS, Duncan James. *Six Degrees. The Science of a Connected Age*. New York: W. W. Norton & Company, 2003.

WEIS, Lois; FINE, Michelle; DIMITRIADIS, Greg. *Rumo a uma teoria do método em tempos de mudança*. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (org.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ArtMed. v. 1, p. 480-493, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de pedagogía*, n. 220, 1992.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Folha - 1**

Título do estudo: Formação tecnológica continuada de professores Indígenas e Não Indígenas em contexto intercultural

Pesquisador(es) responsável(is):

**Professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes (Coordenadora) –
Cristina@ucdb.br**

**Rosimeire Martins Régis dos Santos - Aluna do Programa de Mestrado e Doutorado
em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB**

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Telefone para contato: 67 3312-3697

Local da coleta de dados: Oficinas presenciais na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na Escola Municipal Indígen Rondon – Aldeia Bananal e em Ambientes virtuais (Rede Social *Ning* e *Facebook*).

Prezado(a) Senhor(a):

- . Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária.
- . Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- . Os pesquisadores formadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que

você se decida a participar.

- . Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- . Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **Folha - 2**

Objetivo do estudo:

Geral:

Analisar a formação continuada de professores presencial e em redes sociais evidenciando suas implicações e possibilidades interculturais.

Específicos:

- Analisar o perfil dos professores em relação a sua formação inicial e continuada.
- Identificar as concepções dos professores sobre formação continuada e sobre a inserção das Tecnologias de Informações e Comunicação e redes sociais na Educação.
- Analisar como ocorre a interação e o diálogo intercultural dos professores mediada pelas TIC e redes sociais.
- Identificar as implicações e possibilidades encontradas no uso das TIC e redes sociais na prática docente decorrente ou não da formação oferecida.

Justificativa do estudo: Promover a formação continuada de professores e, conseqüentemente, trocas e partilha de experiências, concepções, práticas, teorias, ações vivenciadas em diferentes contextos culturais relacionadas ao ensino e aprendizagem mediado pelas TIC.

Procedimentos. Optamos por utilizar uma combinação de geração de registros, como a observação participante, a entrevista semiestruturada gravada, questionários *online*

individual com questões fechadas e abertas, registro de imagens. A realização da pesquisa se dará por meio de encontros entre os participantes em ambientes presenciais, por meio de oficinas presenciais na Escola Indígena e na Universidade, agendadas conforme a disponibilidade do grupo e virtuais, por meio das redes sociais *Ning* e *Facebook* por meio de postagens, comentários e compartilhamento de textos, imagens, fotos, vídeos. O período de formação continuada ocorrerá de setembro de 2011 a dezembro de 2014. Os materiais necessários para a formação serão disponibilizados virtualmente por meio de anexos (livros/textos científicos). Além disso, poderemos coletivamente, formadores e formandos, produzir vídeos, registros de fotos, imagens da Escola Indígena da Aldeia Bananal.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Folha - 3

Esclarecimento quanto Comitê de Ética em Pesquisa:

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação das implicações éticas de uma pesquisa com seres humanos, tal como está preconizado na Resolução CNS/MS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde (MS). A Universidade Católica Dom Bosco, buscando a transparência em suas ações, sensível aos desejos da sociedade civil e acatando a normativa vigente, não poderia se eximir da responsabilidade ética em relação as pesquisas nas quais aparece como IES proponente e coloca-se a disposição para dúvidas e esclarecimentos em relação a ética desse estudo. O CEP da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) está instalado na Av. Tamandaré, Nº 6000 - Bairro: Jardim Seminário. Campo Grande-MS CEP. 79117-900, endereço eletrônico: cep@ucdb.br, horário de funcionamento das 8h às 17h, telefone para contato: 67 3312-3615

Benefícios. Entendemos, com base em uma perspectiva qualitativa, que o principal produto de uma pesquisa como essa é a socialização, partilha, divulgação para a sociedade, principalmente àqueles inseridos em contextos educacionais, dos novos conhecimentos produzidos, elaborados e reelaborados, problematizados, discutidos e investigados. O resultado desta pesquisa pode também intervir na elaboração das políticas públicas, considerando as diferentes culturas, saberes, experiências, subjetividades e contextos somados à inserção das TIC na educação.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores formadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Folha - 4

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Formação Continuada de Professores Presencial e em Redes Sociais: Implicações e Possibilidades Interculturais**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Declaro que autorizo a toma de imagens (vídeos, fotos, gravação, entrevista, etc) e seu uso na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O Presente documento deverá ser rubricado em cada folha e assinado ao final pelo participante da pesquisa ou seu responsável legal quando seja o caso e pelo pesquisador.

Campo Grande/MS , _____ de _____.

Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável (Coordenador):

(Nome e CPF)

Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

(Nome e CPF)

APÊNDICE B - Preparação dos Pesquisadores Formados e alunos dos PIBIC para entrar no Campo de Pesquisa

Em setembro de 2011, criamos um grupo no Google docs, denominado GETED_PIBIC, que tinha como membros pesquisadores do GETED. O objetivo do grupo era apropriar-se de leitura específica para conhecer a realidade do campo que teríamos como desafio oferecer a formação, ou seja, discutir o contexto de formação tecnológica continuada de professores indígenas e não indígenas em comunidade virtual e multicultural: interconectividade e colaboração. O Google docs permitia organizar os contatos como listas de e-mails, pessoas, para enviar mensagens de e-mail ou convites de reuniões para os membros, também permitia anexar documentos e escrever de forma compartilhada relatórios e textos.

O grupo permanece no endereço http://groups.google.com/group/geted_pibic, porém, movimentamos o grupo até o mês de maio de 2012, a partir dessa data, até os dias de hoje, as leituras e discussões sobre interculturalidade, formação de professores virtual e presencial e TIC e redes sociais no contexto educacional são discutidas e centralizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). <https://www.facebook.com/groups/129942253779443/> ou <http://grupogeted.ning.com>

Algumas atividades iniciais do grupo de pesquisadore formadores, antes de entrar no campo de pesquisa.

- ✓ Apresentação/ Etnia Terena- prof. Dr. Neimar Machado de Souza
- ✓ Apresentação do Texto “Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento – autoria

de Brian Street e tradução de Marcos Bagno – Apresentação da **Prof^ª Ma. Neli Porto Soares Betoni Escobar Naban e Dra Maria Cristina Lima Paniago Lopes.**

- ✓ Apresentação da Dissertação: A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti – autora: Simone Figueiredo Cruz do Programa de Mestrado em Educação/UCDB (2009) – Apresentação - **Ana Ribas e Rosimeire Régis.**
- ✓ Apresentação da Dissertação: Formação do Pedagogo: uma formação intercultural – autora: Renilda Lino Pereira Cruz do Programa de Mestrado em Educação/UCDB (2009). Apresentação - **Dra. Arlinda Cantero Dorsa e Aluna PIBIC- Mariana Milanez**
- ✓ Leitura do texto “Interculturalidade e as novas tecnologias” - autor Fernando Ilharco, para estudo do grupo.
- ✓ Discussão no fórum do grupo GETED/*ning*, referente à conferência proferida pelo Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, durante a aula inaugural 2011, do Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB. Debate: “Pesquisa e Interculturalidade: novas concepções epistemológicas”.
- Alguns outros materiais compartilhados nas redes sociais (*facebook* e *ning*) do grupo GETED/UCDB, para estudos do grupo. Como:
 - E-book: “Diálogos interculturais: Reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais”, autora: Sylvia Duarte Dantas.
 - Texto: Desafios à Educação Intercultural no Brasil, autor: Reinaldo Mathias Fleuri
 - Artigo: A fronteira virtuosa: universidade, mídias livres e diálogo intercultural – autor: Guilherme Gitahy de Figueiredo
 - Artigo: Vozes Silenciadas no Currículo: qual o espaço dos saberes locais do estudante amazônico no currículo escolar? Autora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins
 - Populações Indígenas, Povos Tradicionais e Preservação na Amazônia – autores: Manuela Carneiro da Cunha e Mauro W. Barbosa de Almeida
 - Livro: Território: globalização e fragmentação - Autor(es): Milton Santos, Maria Adélia A. de Souza e Maria Laura Silveira
 - Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver – autora: Catherine Walsh
 - Didática Crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objeto – autora: Carmen Teresa Gabriel

APÊNDICE C - Questionários *online* com questões abertas e fechadas

1º QUESTIONÁRIO : FORMAÇÃO TECNOLÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS EM COMUNIDADE VIRTUAL E MULTICULTURAL: INTERCONNECTIVIDADE E COLABORAÇÃO

Esse questionário faz parte da pesquisa Formação tecnológica continuada de professores indígenas e não-indígenas em comunidade virtual e multicultural: interconectividade e colaboração tendo como objetivo analisar a formação tecnológica continuada de professores, indígenas e não-indígenas, em comunidade virtual e multicultural com foco na interconectividade e colaboração.

*Obrigatório

1- VOCÊ É INDÍGENA? *

- SIM
 NÃO

2- SE A SUA RESPOSTA DA QUESTÃO ANTERIOR FOR SIM. RESPONDA: QUAL A SUA ETNIA?

3- QUAL A SUA IDADE? *

- ENTRE 15 A 20 ANOS
 ENTRE 21 A 30 ANOS
 ENTRE 31 A 40 ANOS
 ENTRE 41 A 50 ANOS
 MAIS DE 51 ANOS

4- QUAL O SEU SEXO? *

- FEMININO
 MASCULINO

5- QUAL A SUA ESCOLARIDADE? *

- ENSINO MÉDIO COMPLETO

- ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- PÓS GRADUAÇÃO -ESPECIALIZAÇÃO
- PÓS GRADUAÇÃO -MESTRADO
- PÓS GRADUAÇÃO-DOUTORADO

AS PERGUNTAS DE 6 A 12 SERÃO RESPONDIDAS APENAS PELOS PROFESSORES INDÍGENAS.

6- VOCE FALA A LÍNGUA DO SEU POVO?

- SIM
- NÃO
- FALO POUCO

7-COMO VOCÊ FALA ESSAS LÍNGUAS ÍNDIGENAS?

- FLUENTEMENTE
- COM MUITA DIFICULDADE
- COM ALGUMA DIFICULDADE
- NÃO FALO, MAS ENTENDO

8-FALA OUTRA LÍNGUA INDÍGENA

- SIM
- NÃO

9-SEU PAI É INDÍGENA

- SIM
- NÃO

10-SEU PAI FALA ALGUMA LÍNGUA INDÍGENA?

- SIM
- NÃO

11-SUA MÃE É INDÍGENA

- SIM
- NÃO

12-SUA MÃE FALA ALGUMA LÍNGUA INDÍGENA?

- SIM
- NÃO

13-ONDE VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE 1ª A 4ª SÉRIE? *

- NA ALDEIA
 FORA DA ALDEIA
 Outro:

14-QUE TIPO DE ESCOLA? *

- PÚBLICA
 PARTICULAR
 DA MISSÃO
 Outro:

15-ONDE VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE 5ª A 8ª SÉRIES? *

- NA ALDEIA
 FORA DA ALDEIA
 Outro:

16-QUE TIPO DE ESCOLA? *

- PÚBLICA
 PARTICULAR
 DA MISSÃO
 Outro:

17-ONDE VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO? *

- NA ALDEIA
 FORA DA ALDEIA
 Outro:

18-QUE TIPO DE ESCOLA? *

- PÚBLICA
 PARTICULAR
 DA MISSÃO
 Outro:

19-EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE NÍVEL SUPERIOR? *

- PÚBLICA
 PARTICULAR
 DA MISSÃO
 Outro:

20-DISCIPLINA QUE MINISTRA AULAS *

21-FORMAÇÃO PROFISSIONAL *

22- TEMPO DE SERVIÇO EM SALA DE AULA (ANOS) *

23- VOCÊ UTILIZA COMPUTADORES COM ACESSO A INTERNET? *

- EM CASA
 NA ESCOLA
 EM CASA DE CONHECIDOS
 LAN HOUSE/ CIBERCAFÉ
 OUTRO
 NÃO UTILIZO

24- ANTES DESSA FORMAÇÃO VOCÊ TINHA UM ENDEREÇO ELETRÔNICO (E-MAIL) *

- SIM
 NÃO

25- COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ UTILIZA COMPUTADORES COM ACESSO À INTERNET? *

- 1 VEZ AO MÊS
 2 A 3 VEZES AO MÊS
 1 VEZ POR SEMANA
 2 A 3 VEZES POR SEMANA
 DIARIAMENTE
 OUTRO
 NÃO UTILIZO

26 - VOCÊ UTILIZA COMPUTADOR COM ACESSO A INTERNET COM QUAL FINALIDADE? *

	não uso	às vezes	uso sempre
troca de mensagem via email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leitura de notícias e novidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bate-papo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa / busca de informações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta a bancos e contas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 2 3 4 5

NUNCA SEMPRE

31- QUAIS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO VOCÊ UTILIZA COM SEUS ALUNOS? *

COMPUTADORES

TELEVISÃO

VÍDEO

FILMADORA

MÁQUINA DIGITAL

INTERNET

Outro:

32- CASO VOCÊ NÃO UTILIZE OU UTILIZE POUCO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO(TIC) EM SUAS AULAS, EXPLIQUE OS PRINCIPAIS MOTIVOS: *

POUCO CONHECIMENTO

AUSÊNCIA DE MONITORES/ APOIO LOCAL

AUSÊNCIA DE COMPUTADORES E OUTRAS TECNOLOGIAS PARA USO COM OS ALUNOS

INSEGURANÇA/ MEDO

AUSÊNCIA OU POUCA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA USO DAS TIC EM SALA DE AULA

NÃO CONSIDERA SIGNIFICATIVA A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS TIC

DIFICULDADE DE INTEGRAÇÃO DAS TIC AO CURRÍCULO

Outro:

33- QUANDO VOCÊ TEM DIFICULDADES NO MANUSEIO DOS COMPUTADORES, VOCÊ RECORRE: *

A EQUIPE DE GESTÃO DA ESCOLA

AOS TÉCNICOS DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA OU SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

AOS COLEGAS PROFESSORES

BUSCA AJUDA DOS PRÓPRIOS ALUNOS

FAMILIARES

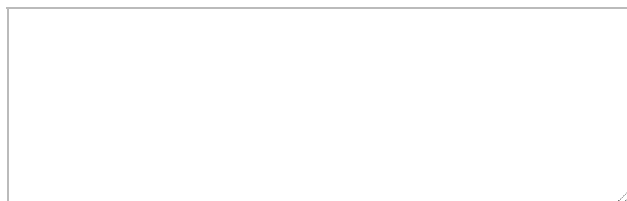
PESQUISA NA INTERNET

PESQUISA EM FÓRUNS E GRUPOS DE DISCUSSÃO ON-LINE

CONSULTA A LIVROS E/ OU AJUDA DO SOFTWARE OU SITE

Outro:

34- COMO VOCÊ SE SENTE COM RELAÇÃO AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA IMPLANTADO NA SUA ESCOLA? *



35- COMENTE UM POUCO MAIS SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA E EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS EM COMUNIDADE VIRTUAL E MULTICULTURAL: INTERCONECTIVIDADE E COLABORAÇÃO *



Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

APÊNDICE D - Questionários impresso com questões abertas e fechadas

Este questionário faz parte do estudo: Formação Continuada de Professores Presencial e em Redes Sociais: Implicações e Possibilidades Interculturais

As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores formadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Sexo: _____
3. Indígena () Sim () Não. Se sim, qual a etnia? _____
4. Vínculo na Escola General Rondon (tempo de trabalho) _____
5. Nome do curso de Formação Inicial e Instituição que cursou _____

6. Destacar os cursos de Formação Continuada que você participou nos últimos 3 anos:

_____.
7. Você possui computador na sua casa? () Sim () Não
Se sim, o que faz no computador?

_____.
8. Você utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula?
() Sim () Não. Comente sobre o uso ou não?

_____.
9. O uso do computador em sala de aula pode ajudar o professor no processo de ensino e aprendizagem? Comente:

10. Em sua opinião, é possível ocorrer uma formação continuada de professores por meio do contexto virtual? Comente:

Obrigada!