



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ADRIANA CRISTINA BORGES

**TECNOLOGIAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA:
INTERFACES PROBLEMATIZADAS PELOS PROFESSORES
NO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2014

ADRIANA CRISTINA BORGES

**TECNOLOGIAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA:
INTERFACES PROBLEMATIZADAS PELOS PROFESSORES
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Ângela Maria de Sousa
Lima

Londrina
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B732t Borges, Adriana Cristina.
Tecnologias e ensino de sociologia: interfaces problematizadas pelos professores no ensino médio / Adriana Cristina Borges. - Londrina, 2014.
120 f.: il.

Orientador: Angela Maria de Sousa Lima.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia x Estudo e ensino - Teses. 2. Tecnologia educacional - Teses. 3. Representações sociais - Teses. 4. Conhecimento - Teses. 5. Tecnologia e juventude. - Teses I. Lima, Angela Maria de Sousa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

ADRIANA CRISTINA BORGES

**TECNOLOGIAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA: INTERFACES
PROBLEMATIZADAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Ieizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de dezembro de 2014.

Para meu amado esposo Mário, companheiro em todos os momentos, com quem posso compartilhar as mesmas angústias e dividir as minhas vitórias. Obrigada por sempre me apoiar!

Para minha guerreira mãe Aparecida, que sofreu toda a humilhação gerada pela desigualdade social presente no sistema capitalista e mesmo assim conseguiu criar e educar dois filhos sozinha. É por ter passado estes momentos de tristeza e felicidades em sua companhia, que voltei meu olhar para tentar entender mais profundamente as relações sociais, sob a ótica da Sociologia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pois é acreditando em uma força maior no universo que consigo dar mais sentido à subjetividade da minha existência social.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Ângela Maria de Sousa Lima, profissional competente e pessoa digna de respeito e admiração, com quem tenho a felicidade de conviver lado a lado, me guiando no desenvolvimento desta e de outras pesquisas e acreditando na importância de um ensino/aprendizagem com mais qualidade, tanto para os professores quanto para os alunos.

À Marieni Bramé, que me ajudou no processo de pesquisa de campo.

Aos professores egressos do Curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, que devolveram rapidamente os questionários respondidos via e-mail e contribuíram tanto com minhas reflexões sobre o uso das tecnologias na escola.

Às professoras Adriana Regina de Jesus e Maria José de Rezende, que me ajudaram na banca de qualificação a repensar na reorganização dos capítulos dessa dissertação, ampliando meus olhares sobre o tema.

À professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, minha orientadora na especialização em “Ensino de Sociologia” que foi uma das pessoas fundamentais no processo da minha formação acadêmica.

À CAPES, pelo fomento e apoio.

Muito Obrigada!

BORGES, Adriana Cristina. **Tecnologias e ensino de sociologia**: interfaces problematizadas pelos professores no ensino médio. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta dissertação problematiza os limites e as possibilidades do uso das tecnologias como recurso didático nas aulas de Sociologia, ministradas no Ensino Médio, buscando captar as representações sociais que os docentes da disciplina, egressos do Curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, possuem acerca desta temática. Para tanto, foram analisados questionários de pesquisa respondidos, via e-mail, por vinte e seis professores licenciados do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Para o desenvolvimento deste estudo foram adotados como métodos de pesquisa a hermenêutica em profundidade e a análise de conteúdo partindo das representações sociais como referencial teórico, na busca de compreender as representações sociais dos professores de Sociologia, no que diz respeito ao uso da internet e dos aparelhos celulares como recursos no processo de produção/reprodução do conhecimento, analisando, por meio de suas falas, que interfaces estabelecem entre tecnologias e ensino de Sociologia. A pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo foram o conjunto de procedimentos investigativos. Ao mesmo tempo, interessa-nos compreender como os professores podem utilizar as tecnologias nas aulas de Sociologia, como mediadoras na construção dos conhecimentos sociológicos por parte desses jovens. Neste contexto, a escola é concebida como espaço sociocultural de produção de conhecimentos, para além da reprodução das desigualdades, na mesma direção, os meios de comunicação e as tecnologias são concebidos como espaços socioculturais de produção de conhecimentos, para além da reprodução de ideologias e da reprodução dos interesses da classe dominante. Dentre os achados de pesquisa, verificou-se que para muitos professores de Sociologia a presença da internet, materializada, sobretudo nos aparelhos celulares trazidos pelos jovens para a escola, ainda representam um obstáculo que atrapalha o bom rendimento das aulas, pois pontuam a necessidade da melhoria da estrutura das escolas, a ampliação do tempo de hora-atividade para o planejamento, bem como mais acesso aos cursos de formação continuada para aprender a manuseá-los como ferramentas didáticas. É nesta direção que analisamos alguns debates teóricos que entrelaçam, de modos variados, metodologias de ensino, uso das tecnologias e a formação continuada de professores. Nossa hipótese é de que a internet e o celular podem servir como recursos pedagógicos na educação formal, tornando mais concreto e significativo o ensino dos conteúdos sociológicos. Desta forma, verifica-se a possibilidade de uso destas ferramentas por alunos e professores, apontando tanto os avanços quanto as dificuldades enfrentadas por ambos no uso destes como recursos didáticos.

Palavras-chave: Tecnologias. Ensino de sociologia. Construção de conhecimentos. Juventudes.

BORGES, Adriana Cristina. **Technologies and teaching sociology**: interfaces problematized by teachers in high school 120 p. Dissertation (Master's degree in Social Science) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This thesis discusses the limits and possibilities of the use of technology as a teaching resource in Sociology classes, taught in high school, trying to capture the social representations that the teachers of the course, graduates of the College of Social Sciences, the State University of Londrina, have concerning this subject. To this end, questionnaires answered by e-mail, of twenty-six licensed teachers of the Course of Social Sciences, State University of Londrina survey were analyzed. The overall objective focuses on the need to know, above all their social representations of teachers of Sociology, with respect to the use of the Internet and mobile devices as resources into the production / reproduction of knowledge process, analyzing, through their speeches, which provide interfaces between technology and teaching Sociology. At the same time, we are interested in understanding how teachers can use technology in the Sociology classroom as mediators in the sociological construction of knowledge on the part of these young people. In this context, the school is designed as a sociocultural space of knowledge production, in addition to the reproduction of inequalities, in the same direction the media and the technologies are conceived as social and cultural spaces of knowledge production, beyond the reproduction of ideologies and reproduction of dominant class interests. Among the research findings, it was found that for many teachers of Sociology of internet presence, materialized, especially in cell phones brought to school by the young, still represent an obstacle that hinders good income classes because punctuate the need for improving the structure of schools, the expansion of the time-activity for planning as well as more access to continuing education courses, to learn how to handle them as teaching tools. In this direction that we analyzed some theoreticians debates that intertwine in various ways, teaching methodologies, use of technologies and the continuing education of teachers. Our hypothesis is that the internet and the cell phone can be used as educational resources in formal education, becoming more concrete and substantial the teaching of sociological content. In this way, there is the possibility of using these tools for students and teachers, pointing advances as the difficulties faced by both in use of these tools as teaching resources.

Keywords: Technology. Teaching sociology. Construction of knowledge. The young.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CMC	Comunicação mediada por computadores
DCEs	Diretrizes Curriculares do Estado
DUTE	Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia)
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NRE-Londrina	Núcleo Regional de Educação de Londrina
OCN's	Orientações Curriculares para o Ensino de Médio
OBEDUC	Observatório da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Formação a docência
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TI	Tecnologia da Informação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1-	Professores com pós-graduação e sem pós-graduação.....	79
Gráfico 2-	Professores que atuam em escola pública ou privada.....	81
Tabela 1-	Cursos de pós-graduação cursados pelos professores da disciplina de Sociologia egressos da UEL.....	79
Tabela 2-	Há quanto tempo são graduados	80
Tabela 3-	Cidades em que estão localizadas as escolas.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CAMINHO CONTEXTUAL: AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A ESCOLA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO DOS CONHECIMENTOS	16
1.1 NOVO CONTEXTO: A RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO	16
1.2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	32
1.3 REPRODUÇÃO E/OU PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PELAS TECNOLOGIAS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....	36
1.4 A RELAÇÃO ENTRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A ESCOLA	38
1.5 METODOLOGIAS DE ENSINO PELO USO DAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	41
1.6 QUESTÕES ESTRUTURAIS: POR QUE O RECORTE PARA A INTERNET E O CELULAR?	53
CAPÍTULO 2 – CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	57
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES	57
2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS	63
2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HERMENÊUTICA EM PROFUNDIDADE.....	66
2.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	69
2.5 SUJEITOS DA PESQUISA	71
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS E A ESCOLA	75
3.1 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS.....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIA	115
ANEXO	119
ANEXO A - Roteiro de entrevista utilizada com professores egressos	120

INTRODUÇÃO

Atualmente os meios de comunicação de massa são fatores marcantes no cotidiano da sociedade, em especial entre as juventudes. Dessa forma, a escola pública é desafiada a problematizar esta nova realidade e se reestruturar para acompanhar tais mudanças. Os professores constatarem esse avanço tecnológico dia-a-dia nas salas de aula, já que os alunos levam seus celulares, muitas vezes de última geração, que ao não serem usados como elementos mediadores no processo de apreensão dos conteúdos, acabam se tornando, na visão de alguns, “instrumentos incômodos” que podem atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Em experiência nos estágios curriculares obrigatórios de docência, nas oficinas de Sociologia organizadas para as Jornadas de Humanidades nas escolas da rede estadual, nas atuações como colaboradora/bolsista egressa do Programa “Universidade Sem Fronteiras” da SETI/PR, por meio do Projeto de Extensão LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e nas aulas ministradas, sob regime PSS (Processo Seletivo Simplificado) no Ensino Médio, com a disciplina de Sociologia, por cinco anos consecutivos, essa realidade foi constatada e instigou-me a estudar as representações sociais dos professores de Sociologia do Ensino Médio, no que diz respeito ao uso das tecnologias no processo de produção/reprodução do conhecimento dentro do ambiente formal de ensino da escola.

Busquei sempre dialogar teoricamente sobre os meios de comunicação em massa. Na graduação, desenvolvi, sob orientação da Prof^a Dra. Ângela Maria de Sousa Lima, o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), com o tema “Alternativas Didáticas de Sociologia no Ensino Médio: em busca do processo de desnaturalização da realidade social, quando o tema é indústria cultural”. Na Especialização em “Ensino de Sociologia”, problematizei a temática “Juventude e Meios de Comunicação de Massa: a relação entre a televisão e a escola no processo de construção do conhecimento”, sob orientação da Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Sempre me instigou verificar as influências dos meios de comunicação de massa nas formas de agir e de pensar das juventudes, bem como a

finalidade da disciplina de Sociologia ao trabalhar com esta temática com os alunos do Ensino Médio no processo de construção do conhecimento/olhar sociológico.

Prosseguindo nessa perspectiva, a problematização desta pesquisa são as representações sociais dos professores de Sociologia do Ensino Médio, graduados na Universidade Estadual de Londrina, no que diz respeito ao uso da internet e do celular¹, no processo de produção/reprodução do conhecimento na escola pública. É pertinente ressaltar que estamos entendendo como representação social o processo de discurso em que os indivíduos compreendem algo de forma coletiva, atribuindo e partilhando sentidos e valores (MASSARO, 2012).

Desde a graduação, já era rotina observar os alunos do Ensino Médio levando para a sala celulares, o que, muitas vezes, provocava a solicitação dos professores para que os mesmos os guardassem para prestarem mais atenção nas aulas, solicitação esta, na maioria das vezes, sem retorno. Também verificava uma necessidade de ampliar as estratégias pedagógicas, ilustrar os conteúdos com exemplos do cotidiano, dando mais sentido às aulas expositivas entre o conteúdo escolar e a prática social dos estudantes.

Esta trajetória nos levou a defender o uso das tecnologias como recursos didáticos, ao compreender que elas propiciam aos alunos do Ensino Médio possibilidades pedagógicas mais criativas no processo de construção de novos conhecimentos, além de incentivá-los a participar mais das aulas de Sociologia com argumentações consistentes pautadas em pesquisas on-line.

Porém, colocar esta metodologia em prática é algo que exige várias mudanças estruturais, entre elas: maior investimento financeiro na escola pública; manutenção permanente dos equipamentos; modificação no processo de formação continuada de professores, etc. Afinal, já existe uma nova relação entre professores e alunos, mediada por este contexto tecnológico, em que estes últimos participam de forma mais ativa, dando, mesmo no limite de tantas “proibições regimentares²”, a sua contribuição na construção do saber escolar. É um contexto novo do qual não temos mais como não discutir.

¹ Hoje a internet é um dos principais recursos, inserido no celular, utilizados pelas juventudes e pelos professores. Porém, sabemos que há outros recursos do celular que também são utilizados por estes sujeitos na escola, como: gravação de imagens, de som, de vídeos, dentre outros. Neste contexto, optou-se, para esta pesquisa, pela utilização de dois elementos “uso do celular” e “uso da internet”.

² Nos referimos aos regimentos escolares que proíbem o uso de celulares e outros equipamentos em sala de aula, como é o caso de algumas escolas onde desenvolvi meu estágio curricular obrigatório.

Neste contexto, a nossa hipótese é de que a internet e o celular podem servir como recursos pedagógicos na educação formal, tornando mais concreto e significativo o ensino dos conteúdos sociológicos. Desta forma, verifica-se a possibilidade de uso destas ferramentas por alunos e professores, apontando tanto os avanços quanto as dificuldades enfrentadas por ambos no uso destes como recursos didáticos.

Uma das categorias sociais de análise *tecnologia* está sendo fundamentada na teoria de Marshall McLuhan (1964), que a compreende como ferramentas e mobiliários que os homens criam para ampliar sua capacidade humana de lidar com vários ambientes. A exemplo, o autor (1964) analisa a palavra escrita, a palavra falada, a palavra impressa, assim como a fotografia, a imprensa, o automóvel, os anúncios, o telégrafo, a máquina de escrever, o telefone, dentre outros.

Para McLuhan (1964), na era eletrônica se cria um ambiente novo, em que o homem sente a necessidade de se envolver em profundidade nas suas ações, podendo-se usar a categoria de análise *tecnologias de informação ou comunicação*, que são pensadas a partir da eletricidade como propulsora, a exemplo do cinema, do rádio, da televisão, da automação dentre outros.

Do mesmo modo, que a escola é concebida aqui como espaço sociocultural de produção de conhecimentos (DAYRELL, 1996), para além da reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 1990), na mesma direção, os meios de comunicação e as tecnologias são concebidos como espaços socioculturais de produção de conhecimentos, para além da reprodução de ideologias e dos interesses da classe dominante (PRETTO e PINTO, 2006). Tanto a escola, quanto as tecnologias, são entendidas em um ciclo muito veloz e dinâmico de produção/reprodução de conhecimentos. Este torna-se um dos pressupostos essenciais desta pesquisa.

Para efetuar as análises propostas, este trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo traçamos o caminho contextual, evidenciando como se configura a sociedade atualmente em meio à presença persistente das tecnologias, baseando-nos, principalmente, em McLuhan (1964) e em Valente (1999).

Há muitos autores, pesquisas e concepções que dialogam com a relação tecnologia e processo de ensino e aprendizagem. No entanto, utilizamos

Mcluhan (1964) pois este autor, desde a década de 1960, vem demonstrando que as tecnologias, introduzidas na escola, deveriam fazer sentido através da mudança didática dos professores, inserindo os alunos no novo processo de construção do conhecimento. Atualizando essas discussões, encontramos, na década de 1990, as problematizações teórico-metodológicas de Valente (1999) que persistem nos debates da relevância da correlação entre tecnologias e modificações didáticas.

A fim de estruturar todo este debate, no capítulo 01 abordamos pressupostos teóricos sobre juventudes e ensino, usando como aportes as OCN's – Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006). Após essa discussão, debatemos sobre a escola e sua relação com o processo de reprodução/produção de conhecimentos, entendida aqui como um espaço onde os jovens se manifestam (DAYRELL, 1996), mesmo no contexto da reprodução das desigualdades de classe (BOURDIEU, 1990, 1992 e 2003), fixando nossos olhares sobre os desafios do processo de produção dos conhecimentos, permeados pelas tecnologias e pelos meios de comunicação (PRETTO e PINTO, 2006; PORTO, 2006).

Justificamos o recorte da pesquisa que voltou os olhares para o uso da internet e dos aparelhos celulares dos alunos, assim como problematizamos a relação entre as tecnologias e a escola (MCLUHAM, 1964; LIMA, 1976; PORTO, 2006). Na mesma direção, analisamos alguns debates que entrelaçam, de modos variados, metodologias de ensino, uso das tecnologias e a formação continuada de professores (PRETTO e PINTO, 2006) e (LIMA, 1976).

O capítulo 02 aborda o caminho teórico e metodológico, bem como o perfil das pessoas envolvidas no processo da pesquisa empírica. Recorremos às análises sobre teoria das representações sociais em Serge Moscovici (apud MASSARO, 2012).

A respeito do processo empírico de coleta de dados, especificamente em relação ao perfil dos sujeitos pesquisados, primamos pela análise das representações coletadas de vinte e seis professores, todos egressos do Curso de Ciências Sociais da UEL, sobre a relação tecnologias/desenvolvimento das aulas de Sociologia, com questionários respondidos via e-mail no ano de 2013. Para tanto, foram utilizados como recursos teórico-metodológicos a Hermenêutica em Profundidade (HP) de Thompson (1990), a análise de documentos de Tim May (2004), a análise de conteúdo e a categorização de Bardin (apud REIS, 2011).

No terceiro capítulo consta a tentativa de fazer uma interpretação/reinterpretação, de acordo com a HP, dos sentidos atribuídos (representações sociais) pelos professores da disciplina de Sociologia, para a relação tecnologias e a escola.

Sendo assim, para o desenvolvimento deste estudo foram adotados como métodos de pesquisa a hermenêutica em profundidade e a análise de conteúdo partindo das representações sociais como referencial teórico, na busca de compreender as representações sociais dos professores de Sociologia, no que diz respeito ao uso da internet e dos aparelhos celulares como recursos no processo de produção/reprodução do conhecimento, analisando, por meio de suas falas, que interfaces estabelecem entre tecnologias e ensino de Sociologia. A pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo foram o conjunto de procedimentos investigativos.

CAPÍTULO 1

CAMINHO CONTEXTUAL: AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A ESCOLA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO DOS CONHECIMENTOS

1.1 NOVO CONTEXTO: A RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Para discutir a relação existente entre as tecnologias, as juventudes e a educação, também se faz necessário entender o contexto em que estão inseridas estas categorias de análise, ou seja, compreender como se configura a sociedade capitalista, permeada por estes recursos tecnológicos e meios de comunicação de massa.

Para tanto, primeiramente serão apontadas as discussões de Manuel Castells (2001), que entende a história da vida como uma série de situações estáveis, que são marcadas por eventos importantes que ocorrem em intervalos raros e com rapidez. Quando o autor (2001) escreveu seu livro “Sociedade em rede”, no final do século XX, revela que acreditava estar presenciando um destes intervalos, caracterizado pela presença de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno da tecnologia da informação, transformando a cultura material.

No que diz respeito ao significado do conceito tecnologia, nas palavras de Castells (2001):

Como tecnologia, entendo, em linha direta com Harvey Brooks e Daniel Bell, ‘o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível’. Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica. Além disso, diferentemente de alguns analistas, também incluo nos domínios da tecnologia da informação a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações (CASTELLS, 2001, p.49).

Para Castells (2001), a tecnologia da informação representa para a revolução tecnológica o que o vapor e a eletricidade, como outras fontes de energia, representaram para as revoluções industriais. Na atualidade, as tecnologias podem

ser vistas como processos a serem desenvolvidos em um movimento em que usuário e criadores se tornam um só, podendo assumir o controle por meio do uso da sua mente, que se torna a força direta da produção. Desta forma, é possível considerar estas tecnologias como extensões da mente humana. Castells (2001) descreve os principais eixos da transformação tecnológica, mas neste trabalho iremos traçar rapidamente o momento histórico de seu surgimento.

Conforme a leitura de Castells (2001), as tecnologias em eletrônica, como a microeletrônica, computadores e telecomunicações, tiveram suas principais descobertas durante e depois da Segunda Guerra Mundial. Nos anos 1970 ocorreram grandes avanços nas telecomunicações e nas tecnologias de integração de computadores em rede, que colocaram em ação uma mudança não só do sistema de tecnologia, mas também das interações sociais e organizacionais, fazendo baixar o custo médio do processamento da informação.

O uso de cabos coaxiais e fibras óticas diversificaram a tecnologia de transmissão e difundiram o uso da telefonia celular a partir dos anos 1990. Segundo Castells (2001), está ocorrendo uma mudança contemporânea de paradigma, que pode ser definida como paradigma tecnológico. Este pode ser definido de acordo com cinco características que representam a base da sociedade da informação.

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima [...] O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias [...] todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados [...] A terceira característica refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação [...] Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo um aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na flexibilidade [...] uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado [...] em termos de sistemas tecnológicos, um elemento não pode ser imaginado sem o outros: os microcomputadores são em grande parte determinados pela capacidade dos chips (CASTELLS, 2001, p. 78 e 79).

Esta transformação tecnológica, pautada nestas cinco características, somada à dimensão social da revolução da Tecnologia da Informação (TI), leva a uma mudança profunda das categorias que usamos para

pensar esses processos. Nas palavras de Castells (2001), a tecnologia é um paradigma que penetra o âmago da vida e da mente.

Neste sentido, o mesmo autor (2001) comenta que a base material da sociedade está sendo remodelada, devido à revolução da tecnologia da informação.

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela (CASTELLS, 2001, p. 22).

De acordo com Castells (2001), para verificar este processo é preciso identificá-lo em determinados contextos sociais. Existe uma relação muito íntima entre a sociedade e a tecnologia, isto é, uma não pode ser compreendida sem a outra. Percebeu-se este movimento quando ocorreu uma grande transformação tecnológica nos Estados Unidos na década de 1970, que colocou em movimento um novo estilo de produção, comunicação e gerenciamento de vida.

Esta revolução foi apropriada por diversos países, com diferentes culturas, organizações e objetivos, o que por sua vez também gerou inovação tecnológica e acabou por acelerar ainda mais as transformações sociais e econômicas.

[...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2001, p. 26).

Um dos primeiros países a colocar em movimento esta revolução do processamento da informação foi a China, processo que se iniciou mil anos antes do ocidente introduzir o papel, e em torno do final do século VII com a imprensa.

Segundo Castells (2001), o Estado sempre foi o detentor de um papel importante neste contexto de revolução tecnológica, sendo a principal força de inovação. Neste sentido, quando o Estado deixa de se interessar ou se torna incapaz de gerar esta inovação, ocorre a estagnação da criação e da aplicação da tecnologia.

O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinada. Em grande parte, a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado. O processo histórico e que esse desenvolvimento de forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais (CASTELLS, 2001, p. 31).

Levando-se em consideração a revolução tecnológica na atualidade, Castells (2001) comenta que a mesma se difundiu em um período histórico de reestruturação global do capitalismo. Sendo assim, a nova sociedade que surge é capitalista e informacional, com características diferentes conforme o país que está inserido, com suas diversas culturas, histórias e instituições.

O propósito de Castells (2001), então, é analisar uma nova estrutura social que está em construção e diretamente associada a este novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo. Para verificar como ocorre esta relação na prática, é preciso partir da perspectiva teórica que considera que as sociedades são organizadas pelas relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder:

Produção é a ação da humanidade sobre a matéria (natureza) para apropriar-se dela e transformá-la em seu benefício, obtendo um produto, consumindo (de forma irregular) parte dele e acumulando o excedente para investimento conforme os vários objetivos socialmente determinados. Experiência é a ação dos sujeitos humanos sobre si mesmos, determinada pela interação entre as identidades biológicas e culturais desses sujeitos e, relação a seus ambientes sociais e naturais. É construída pela eterna busca de satisfação das necessidades e desejos humanos. Poder é aquela relação entre sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica. As instituições sociais são constituídas para impor o cumprimento das relações de poder existentes em cada período histórico, inclusive os controles, limites e contratos sociais conseguidos nas lutas pelo poder (CASTELLS, 2001, p. 33).

Aprofundando o debate sobre as relações de produção inseridas no novo modo informacional de desenvolvimento, podemos dizer que a sua fonte de produtividade é baseada na tecnologia de geração de conhecimentos e de processamento de informação, ambos considerados elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento.

Para Castells (2001), pode-se afirmar que está em curso um “novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação” (2001, p. 35). Estas relações técnicas de produção estão se espalhando através de todo o conjunto de relações e estruturas sociais, penetrando e modificando o poder e a experiência.

No parecer de Castells (2001), as sociedades reagiram aos processos de reestruturação do capitalismo e de difusão do informacionalismo de maneiras diferentes, levando em consideração suas especificidades históricas, culturais e institucionais.

[...] todas as sociedades são afetadas pelo capitalismo e informacionalismo, e muitas delas (certamente todas as sociedades importantes) já são informacionais, embora de tipos diferentes, em diferentes cenários e com expressões culturais/institucionais específicas. Uma teoria da sociedade informacional, diferente de uma economia global/informacional, deverá estar sempre tão atenta à especificidade histórica/cultural quanto às semelhanças estruturais referentes a um paradigma econômico e tecnológico amplamente compartilhado (CASTELLS, 2001, p. 38).

No que tange à questão das semelhanças estruturais, Castells (2001) afirma que estas sociedades informacionais podem ser intituladas de sociedades em rede. Isto é, por meio das novas tecnologias da informação o mundo está sendo integrado em redes globais de instrumentalidade, como por exemplo, a variedades de comunidades virtuais que são geradas pela mediação entre a comunicação e os computadores.

Todavia, a busca pela identidade primária, permeada pela questão dos significados e espiritualidade, ainda se faz presente.

Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla e outras estruturas sociais (CASTELLS, 2001, p. 39).

Deste modo, as relações sociais são construídas tendo como base os atributos culturais que especificam a identidade, que é capaz de se relacionar com outras identidades e que, raramente, abarca toda a sociedade a partir de sua própria referência.

Para Castells (2001), mesmo levando em consideração a hipótese de que pode estar ocorrendo uma crise do ser que é limitado à concepção de individualidade ocidental e acaba por ser abalado pela coletividade, também é preciso considerar que existe uma busca por uma nova identidade e espiritualidade, mesmo que esteja aliado a existência da identidade coletiva e da subordinação tradicional do ser a família.

Segundo Castells (2001), neste processo de análise do poder crescente da identidade, se faz necessário contemplar os macroprocessos de transformação institucional, ligados a um novo sistema global, e consequentemente abordar os agentes excluídos, sem acesso aos computadores.

Enquadram-se aqui os que consomem menos, como também os territórios não atualizados com a comunicação. Quando este ser, individual ou coletivo, é desligado da rede, ele constrói seu significado sem esta referência instrumental global, o que torna recíproco o processo de desconexão.

Castells (2001) também analisa o desenvolvimento da internet e seu impacto social. Para o autor (2001), a Comunicação Mediada por Computadores (CMC) tem como base em sua esfera global a rede de Internet, que por sua vez liga a maior parte das redes.

Em meados da década de 90, a Internet conectava 44 mil redes de computadores e cerca de 3,2 milhões de computadores principais em todo o mundo, com mais ou menos 25 milhões de usuários, e estava se expandindo de forma acelerada [...] De acordo com uma pesquisa dos Estados Unidos conduzida em agosto de 1995 pela empresa especializada Nielsen Media Research, 24 milhões de pessoas era usuárias da Internet, e 36 milhões tinham acesso a ela. Contudo, um levantamento diferente conduzido pelo *Emerging Technologies Research Group* em novembro-dezembro de 1995 avaliou o total de americanos que usavam a Internet regularmente em 9,5 milhões, dois terços dos quais entravam no sistema apenas uma vez por semana. Mas as projeções indicavam que o número de usuários dobraria em um ano (CASTELLS, 2001, p. 369 e 375).

Com base nestes dados levantados por Castells (2001), as pesquisas acreditavam que a Internet estava sendo projetada para atingir cada vez mais um número maior de usuários a nível mundial. Na época existia a afirmação de que no início do século XXI a *Internet* atingiria centenas de milhões de usuários, podendo ligar até 600 milhões de redes de computadores.

Eis a comparação desse dado com o tamanho da Rede nos estágios iniciais de desenvolvimento: em 1973, havia 25 computadores conectados; ao longo dos anos 70, a Internet funcionava com apenas 256 computadores; no início da década de 80, após aperfeiçoamentos significativos, ainda era restrita acerca de 25 redes com somente algumas centenas de computadores primários e alguns milhares de usuários (CASTELLS, 2001, p. 375).

Castells (2001) faz sua avaliação dos impactos sociais causados pela *Internet* a partir de suas características técnicas, organizacionais e culturais, observando-a por meio da análise da história de seu desenvolvimento. Desta forma, de acordo com o autor (2001), a comunicação mediada por computadores (CMC), tem como características a flexibilidade, a penetrabilidade e a descentralização multifacetada.

Em sua imagem biológica, Rheingold diz que elas se alastram como colônias de microorganismo. Com Certeza refletirão interesses comerciais à medida que estenderem a lógica controladora das maiores organizações públicas e privadas para toda a esfera da comunicação. Mas, diferente da mídia de massa da Galáxia de McLuhan, elas têm propriedades de interatividade e individualização tecnológica e culturalmente embutidas. Contudo, será que essas potencialidades se transformam em novos padrões de comunicação? Quais são os atributos culturais emergentes do processo de interação eletrônica? (CASTELLS, 2001, p. 381).

Castells (2001) desenvolve sua pesquisa na década de 1990, que nas palavras do autor (2001), é a época em que a nova cultura da comunicação está tomando forma. Neste período, a Comunicação Mediada por Computadores (CMC) ainda é utilizada de forma restrita. Ainda assim, é possível verificar as implicações sociais destas novas formas de comunicação.

[...] especialistas competentes [...] alegam que a conexão com a Internet não é sinônimo de uso real, e ainda menos verdadeiro é o multiplicador de dez pessoas por link, geralmente usado nas estimativas. E, até entre aqueles que a usam, apenas a minoria é realmente ativa nesse veículo de comunicação [...] as pesquisas demonstram que os donos de PCs são pessoas acima da média em termos de poder aquisitivo, empregadas em horário integral, solteiras e com menos probabilidade de aposentar-se [...] Quanto aos usuários da Internet [...] 67% das pessoas que tinham acesso à Internet eram do sexo masculino, mais da metade delas entre os 18 e 34 anos. Sua renda familiar média anual ficava entre US\$ 50 mil e US\$ 75 mil, e as profissões mencionadas com mais frequência concentravam-se nas áreas de educação, vendas e engenharia (CASTELLS, 2001, p. 383).

O acesso das pessoas à *internet*, considerando-se diversos ambientes como: domicílios, trabalho, *lan houses*, escolas, bibliotecas, espaços públicos e outros locais, atingiu 105,1 milhões no segundo semestre de 2013, conforme divulgou o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística)³.

Contudo, Castells (2001) acreditava que o uso da Comunicação Mediada por Computadores (CMC) se expandiria via sistema educacional e ficaria disponível a proporções substanciais da população, não sendo somente de uso exclusivo das elites.

Mas a princípio, como esta onda começou com a elite cultural, os hábitos comunicativos da CMC serão formados de acordo com este público. Dentre as várias mudanças trazidas pela CMC, Castells (2001) cita o favorecimento a uma comunicação desinibida, estimulando a participação de trabalhadores de *status* inferiores nas redes de algumas empresas, bem como uma maior proteção do meio eletrônico que levam mulheres e outros grupos sociais oprimidos a se expressarem e se comunicarem sem medo de represálias, ou seja, de forma mais aberta. Já no que diz respeito ao uso da Comunicação Mediada por Computadores (CMC), estas se desenvolvem em ambientes de trabalho, ou em atividades relacionadas a eles.

Estes apontamentos feitos por Castells (2001), mostram que na década de 1990 o uso da CMC era ligado ao trabalho, porém, o próprio autor (2001) comenta que atividades não relacionadas ao trabalho estavam ganhando espaço entre os usuários da *Internet*. Neste sentido, o correio eletrônico já estava se

³ Acessado dia 03 de outubro de 2013, no site: <http://www.ibope.com/pt-br/noticias/paginas/numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-no-brasil-chega-a-105-milhoes.aspx>.

tornando a melhor opção entre usuários, assim como o telebanco, o telecompras, o sexo via computador, a política e a formação de comunidades virtuais.

Estas últimas foram consideradas como uma nova forma de sociabilidade e estavam alcançando rapidamente uma esfera global. Outra novidade que estava ganhando espaço na década de 1990, como descrito por Castells (2001), era o desenvolvimento da multimídia.

Na segunda metade da década de 90, um novo sistema de comunicação eletrônica começou a ser formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada globalizada com a comunicação mediada por computadores. Como já mencionei, o novo sistema é caracterizado pela integração de diferentes veículos de comunicação e seu potencial interativo. Multimídia, como o novo sistema logo foi chamado, estende o âmbito da comunicação eletrônica para todo o domínio da vida: de casa a trabalho, de escolas a hospitais, de entretenimento a viagens (CASTELLS, 2001, p. 387).

Castells (2001) cita que desde o surgimento dos sistemas multimídia, o controle empresarial já se fazia presente e, mesmo com toda a expectativa em relação às áreas de educação, saúde e aperfeiçoamento cultural, o foco de investimento mais seguro estava no sistema eletrônico de entretenimento. Este processo parecia estar sendo influenciado pela 'sociedade do lazer';

Apesar de os gastos com entretenimento parecerem ser resilientes à recessão, o pagamento de toda a gama proposta de possibilidades on-line excede claramente a expectativa de evolução da renda familiar em um futuro próximo. O tempo também é um recurso escasso. Há indicações de que, nos Estados Unidos, o tempo de lazer diminuiu 37% entre 1973 e 1994. Além disso, o tempo dedicado à mídia diminuiu na segunda metade dos anos 80: entre 1985 e 1990 o tempo total gasto com leitura e com TV e filmes baixou 45 horas por ano; as horas gastas assistindo a programas de TV diminuíram 4%; e as horas dedicadas à TV em rede baixaram 20% (CASTELLS, 2001, p. 390).

Estes dados citados acima parecem indicar que o fator responsável pela redução do tempo dedicado à mídia é a sobrecarga de trabalho e não a falta de interesse. Todavia, conforme argumenta Castells (2001), o setor de multimídia acredita que a causa por tal situação é a falta de conteúdo atrativo, que não acompanha a transformação tecnológica do sistema.

Uma das finalidades de Castells (2001) é verificar as consequências causadas pela multimídia para a cultura da sociedade e as tendências sociais e culturais emergentes. Duas características podem ser apontadas, como a 'centralidade na casa' e o individualismo.

Desde o início da década de 1990 as pessoas têm aumentado o tempo que ficam em casa e podem se conectar com o mundo sem perder o conforto e a segurança. Com o uso dos novos equipamentos eletrônicos, a exemplo do forno de microondas, em que é possível fazer um prato individual pré-cozido, as pessoas têm reorganizado o seu tempo e o espaço, levando a uma redução dos jantares familiares e coletivos, por exemplo.

Também se pode citar como exemplo os aparelhos de *walkman*, a TV, o rádio e o som para CD, que ficaram mais acessíveis à população, fazendo com que ela se conecte individualmente a determinados mundos audiovisuais. Todavia, algumas características sociais não são afetadas pela revolução tecnológica:

A divisão de tarefas domésticas entre os sexos (ou, ao contrário, falta dela) não é afetada pelos meios eletrônicos; o uso de videocassete e o manuseio de dispositivos de controle remoto refletem uma estrutura familiar autoritária; e a utilização de dispositivos eletrônicos é diferenciada no que diz respeito a sexo e idade: homens usam computadores com mais frequência, mulheres cuidam dos serviços telemáticos e de manutenção elétrica doméstica e crianças são obcecadas por videogames (CASTELLS, 2001, p. 392).

Castells (2001) indica que a característica mais importante dos sistemas de multimídia talvez seja a captação da diversidade de expressões culturais, sejam elas das mais elitistas às mais populares, que estando presente no universo digital, ligam às manifestações passadas, presentes e futuras, construindo um novo sistema simbólico que transforma o virtual em real.

Portanto, o que é historicamente específico ao novo sistema de comunicação organizado pela integração eletrônica de todos os modos de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é a indução à realidade virtual, mas a construção da virtualidade real. Explicarei com a ajuda do dicionário, segundo o qual: 'virtual: que existe na prática', embora não estrita ou nominalmente, e 'real: que existe de fato'. Portanto a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da

prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica. É exatamente esta capacidade que todas as formas de linguagem têm de codificar a ambiguidade e dar abertura a uma diversidade de interpretações que torna as expressões culturais distintas do raciocínio formal/lógico/matemático (CASTELLS, 2001, p. 395).

Para Castells (2001), como todas as realidades são comunicadas por meio de símbolos, pode-se dizer que o novo ambiente simbólico também representa a realidade, já que, como em toda a comunicação humana, são atribuídos determinados sentidos aos símbolos. Neste sentido, o sistema de comunicação capta inteiramente a experiência simbólica/material das pessoas. Elas se misturam com a composição virtual do faz-de-conta, transformando as aparências em experiências.

Este novo sistema é capaz de integrar e abranger todas as expressões culturais e uma diversidade de interesses, como valores e imaginações, bem como a expressão de conflitos sociais. É provável que todas estas transformações geradas pelo desenvolvimento da tecnologia estejam alterando na estrutura da sociedade.

Sob outra perspectiva, Zygmunt Bauman (2007) também traz uma grande contribuição ao dizer que estão ocorrendo mudanças interconectadas que criam um ambiente novo para as atividades da vida individual. Dentre estas mudanças Bauman (2007) cita a passagem da fase 'sólida' da modernidade para a fase 'líquida':

Ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitáveis) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 07).

De acordo com Bauman (2007), as estruturas sociais acabam por não ter tempo suficiente para se estabelecer, possuem vida curta e, conseqüentemente, não podem ser referência em que as ações humanas possam se pautar. A exemplo destas grades mudanças, o autor (2007) cita o conceito de 'justiça', que passou a ser uma questão planetária. Isto deve-se ao fato de que todos

os continentes estão interligados pelas 'auto-estradas da informação'. Os acontecimentos não permanecem mais ao 'lado de fora' das nações, ou seja, não existem mais povos desconhecidos.

A miséria humana de lugares distantes e estilos de vida longínquos, são apresentadas por imagens eletrônicas e trazidas para casa de modo tão nítido e pungente, vergonhoso ou humilhante como o sofrimento ou a prodigalidade ostensiva dos seres humanos próximos de casa, durante seus passeios diários pelas ruas das cidades (BAUMAN, 2007, p. 11).

Os indivíduos não pautam mais seus modelos de justiça nas injustiças limitadas à sua vizinhança, em relação aos vizinhos de porta ou colegas inseridos em seu convívio social (BAUMAN, 2007). Bauman (2009) comenta que os indivíduos estão vivendo em uma sociedade 'líquido-moderna', condições em que hábitos e rotinas mudam rapidamente, tornando a 'vida líquida', que não pode manter sua forma por muito tempo.

Neste tipo de sociedade, as realizações individuais não podem se tornam permanentes, pois as estratégias de ação envelhecem de forma rápida, se tornando obsoletas. As mudanças de circunstâncias são rápidas e quase sempre imprevistas, o que torna pouco recomendável se prender nas experiências como forma de aprendizagem, já que é difícil fazer prognósticos seguros para o futuro.

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de vens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta (BAUMAN, 2009, p. 08).

Segundo Bauman (2009), como as situações mudam rapidamente, a vida líquida é marcada de reinícios, momentos que se transformam em inquietantes e medonhos. Pode-se dizer que a vida líquida é caracterizada por sucessivos finais. A sobrevivência desta sociedade é pautada na velocidade em que os produtos são enviados para o lixo. Nesta lógica, tudo deve ser permeado pela regra do descarte.

A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se (leia-se: ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento, repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas) ou perecer. Cutucada pelo horror da expiração, a vida na sociedade líquido-moderna não precisa mais ser empurrada pelas maravilhas imaginadas no ponto final dos trabalhos modernizantes. A necessidade aqui é correr com todas as forças para permanecer no mesmo lugar, longe da lata de lixo que constitui o destino dos retardatários (BAUMAN, 2009, p. 10).

A vida líquida, nas palavras de Bauman (2009), é fundamentada no consumo, ou seja, a vida é moldada de acordo com o padrão de objetos de consumo que perdem rapidamente a utilidade, pois têm uma expectativa de vida útil limitada. Perdendo sua utilidade, estes objetos se tornam impróprios e são direcionados para o lixo, para que outros objetos de consumo possam ganhar espaço e serem consumidos.

Por isso, o lixo pode ser considerado o mais abundante produto da sociedade líquido-moderna de consumo, sendo que a indústria de produção de lixo se torna a mais imune a crises. Bauman (2009) também cita outra problemática que se faz presente em meio a esta sociedade líquida-moderna do consumo: a de ser considerado como lixo e também ser descartado. Com isso, surge a preocupação em “viver-para-o-depósito-de-lixo”, já que todos se tornam objeto de consumo.

Só como mercadorias, só se forem capazes de demonstrar seu próprio valor de uso, é que os consumidores podem ter acesso à vida de consumo. Na vida líquida, a distinção entre consumidores e objetos de consumo é freqüentemente momentânea e efêmera – e sempre condicional. Podemos dizer que a regra aqui é a reversão de papéis. Embora mesmo essa afirmação distorça a realidade da vida líquida, na qual os dois papéis se interligam, se misturam e se fundem (BAUMAN, 2009, p. 18).

Na vida líquida, com base em um zelo autorreformista, os indivíduos consideram tudo o que é exterior a si a partir de seu valor instrumental, tudo o que é impróprio para o serviço, ou que já estão defasados, são descartados (BAUMAN, 2009).

É por isso que o advento da sociedade líquido-moderna significou a morte das principais utopias e, de modo mais geral, da idéia de 'boa sociedade'. Se a vida líquida estimula algum interesse pela transformação social, a reforma defendida tem como principal objetivo empurrar a sociedade em direção à renição de todas as suas pretensões a um valor próprio, com exceção do valor de uma força policial para preservar a segurança dos 'eus' que se autorreformam (BAUMAN, 2009, p. 20).

Para Bauman (2009), como os indivíduos não atribuem importância a vida em comum, não conseguem superar as condições que transformam a vida individual em uma vida líquida. A vida individual busca a felicidade e toda a infelicidade alcançada perpetua a liquidez da existência. Neste meio, o mau comportamento deve ser superado por meio da educação ou reeducação, de tal forma que o estudante adquira novas motivações e novas habilidades, desafiando e enfrentando as tensões que surgem no ambiente social.

A dúvida que fica no ar se faz em relação a preparação e formação da educação e educadores para colocar em ação esta tarefa. Será que ambos estão capacitados para tal empreendimento? Neste sentido, Henry A. Giroux (apud BAUMAN, 2009) parece estar confiante no uso da 'Pedagogia Crítica' para superar tal situação.

Para o autor (apud BAUMAN, 2009) a educação deve ser considerado como um recurso decisivo para formar os alunos para a vida cívica e democrática. Para tanto, a educação não deve ser transformada em um produto comercial. Os professores deveriam levar os alunos a questionarem sua presença na sociedade, perturbando suas consciências, tarefa que nem todos os educadores colocarão em prática.

Para pensar estas tecnologias presentes na atualidade e entender como estes recursos foram ganhando forma e presença na sociedade desde a década de 1960, o ponto de partida serão os estudos sobre os meios de comunicação iniciados por Marshall McLuhan. Segundo Gastal (2003), os desdobramentos da teoria de McLuhan dizem que em 1960 a televisão estava começando a entrar no cotidiano e as palavras computador e *Internet* ainda não estavam presentes no vocabulário dos indivíduos.

Segundo Gastal (2003), um dos eixos da teorização de McLuhan é considerar os meios de comunicação como uma das extensões do corpo humano.

Sua postura não foi de levantar críticas aos meios de comunicação, como fizeram Adorno (1978), Klapper (1978) LassWell (1978) – lembrando que as teorias destes três autores também são importantíssimas para se entender a temática em questão.

A preocupação de McLuhan era compreender as novas tecnologias presentes na sociedade midiática, que pode ser considerada como uma aldeia global. Para Huyssen (apud GASTAL, 2003) a concepção mcluhaniana coloca a televisão e o computador como as mídias por excelência da era pós-letrada. Estes meios são persuasivos e atuam nos indivíduos de forma total, não deixando nenhuma parte intocada, o que gera consequências sociais e culturais.

Desta forma, a tecnologia determina o conteúdo da comunicação. Uma das obras mais importantes de McLuhan, de acordo com Pombo (1994), é “A Galáxia de Gutenberg”, escrita em 1962. Nesta obra, McLuhan faz uma análise da evolução midiática, distinguindo para isto três grandes períodos. O primeiro período é o da cultura oral ou acústica, em que se trata das sociedades não-alfabetizadas, seu meio de comunicação é a palavra oral.

O segundo período é o da cultura tipográfica ou visual (Galáxia de Gutenberg), ou seja, são as sociedades alfabetizadas, que pelo privilégio da escrita e leitura, valorizam o sentido da visão. O terceiro período em questão é o da cultura eletrônica, caracterizado pela velocidade instantânea dos meios elétricos de comunicação. Este último período permite um novo tipo de aproximação social em larga escala, em “aldeia global”, recriando o mundo por meio das redes complexas dos meios de comunicação.

Para McLuhan (1964), os meios de comunicação e as tecnologias devem ser estudados como introdutores de novos hábitos de percepção, que criam um ambiente humano que são envoltórios ativos. Ao serem considerados como uma fase final da extensão do homem, ou seja, a simulação tecnológica da consciência, como qualquer extensão (pele, mão e pé), afeta todo o complexo psíquico e social. Isto quer dizer que na era da eletricidade, cada ação tem necessariamente que ser feita em profundidade, pois a tecnologia aspira nosso tempo pela totalidade e conscientização profunda.

Ao se referir que “o meio é a mensagem” McLuhan (1964) estava dizendo que as consequências sociais de qualquer meio, qualquer extensão do homem, são resultados das novas tecnologias introduzidas em nossas vidas. A

mensagem é a mudança que o meio insere no cotidiano, como criam a participação em profundidade, eliminam os fatores de tempo e espaço. Segundo o autor:

[...] as mais recentes abordagens ao estudo dos meios levam em conta não apenas o 'conteúdo', mas o próprio meio e a matriz cultural em que um meio ou veículo específico [...] o Gen. David Sarnoff declarou o seguinte [...] 'Os produtos da ciência moderna, em si mesmos, não são bons nem maus: é o modo com que são empregados que determina seu valor (MCLUHAN, 1964, p. 25).

Na concepção de McLuhan (1964), esta leitura de Sarnoff ignora a natureza do meio. Um trecho de estudo de E. M. Forster (apud MCLUHAN, 1964) também comenta que as culturas orientais não assimilam e compreendem os padrões de experiência europeus, baseados na racionalidade da sequência uniforme e contínua.

Com isso, na era da eletricidade o homem torna-se irracional para o ocidental comum. Nesta altura, vale ressaltar que para McLuhan (1964) a palavra oral e a escrita também são tecnologias e meios de comunicação, porém, na atualidade estas se encontram frente à tecnologia elétrica. Os efeitos da tecnologia se manifestam nas relações entre os sentidos e a estrutura da percepção.

Neste sentido, McLuhan (1964) faz a distinção entre meios quentes e frios. Os meios quentes fornecem uma alta quantidade de informações, prolongam os sentidos, são eles o rádio, o cinema, a fotografia, a escrita em papel, dentre outros. Já os meios frios fornecem pouca informação, são o telefone, a televisão, a caricatura, a fala e etc.

Um meio quente permite menos participação do que um frio: uma conferência envolve menos do que um seminário, e um livro menos do que um diálogo [...] o nosso próprio tempo está cheio de exemplos do princípio segundo o qual a forma quente exclui e a forma fria inclui [...] Enquanto meio, o dinheiro, a roda, a escrita ou qualquer outra forma especializada de aceleração extremamente acentuada, como a que ocorre com a eletricidade, contribui para restaurar os padrões tribais de envolvimento intenso, tal como a que ocorreu com a introdução do rádio na Europa, e como tende a acontecer na América, como resultado da televisão (MCLUHAM, 1964, p. 39 e 40).

Analisando esta passagem de McLuhan (1964), de forma mais atual, no nosso entendimento, a *Internet* e os aparelhos celulares, podem ser considerados como meios frios, pois requerem uma maior participação por parte dos usuários e um envolvimento mais intenso dos sujeitos. Sendo assim, estes novos

meios frios podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula, com a finalidade de envolver as juventudes no processo de aprendizagem e na construção dos conhecimentos sociológicos.

1.2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A proposta deste subtítulo é construir uma discussão sobre a escola, para além das questões de reprodução de desigualdade, sem deixar de fazer menção à importância e contribuição de autores como Bourdieu (1990), que realizaram pesquisas aprofundadas em relação a esta temática.

Entende-se que a escola realmente reproduz a desigualdade social, mas tanto os professores como os alunos, são sujeitos que não se colocam de forma inerte frente à estrutura escolar, mas se manifestam de acordo com seus valores e diversidade cultural.

Sendo assim, utilizaremos algumas contribuições de Juarez Dayrell (1996) para discutir as características da escola na atualidade. O autor (1996) faz uma análise da escola como um espaço sócio-cultural, envolvendo a cultura, o dinamismo e a participação de vários autores sociais distintos, como homens e mulheres, adultos e adolescentes, professores e alunos, ou seja, sujeitos sociais e históricos num processo sempre dinâmico de aprendizagem. Neste sentido, Dayrell (1996) buscou ir além das teorias funcionalistas e reprodutivistas, que voltam seus olhares somente para as macro-estruturas e sua influência sobre os sujeitos sociais destes meios analisados. Nas palavras do autor:

Nessa perspectiva, Szpeleta & Rockwell (1986) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que 'define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais.' (1986, p.58); de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Para as autoras, em 'cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.' [idem] (DAYRELL, 1996, p. 02).

Dayrell (1996) analisa a escola como construção social, em que os sujeitos não são apenas passivos frente à estrutura, mas imersos em uma relação de conflito e negociações. A escola pode ser caracterizada, então, como um espaço que possui regras e normas, delimitando a ação dos sujeitos, mas que também é marcada por conflitos e transgressões de normas e acordos, por meio de estratégias individuais e coletivas.

Sendo assim, no processo educativo se faz presente o papel ativo dos sujeitos, reconstruindo o velho e construindo o novo processo de aquisição de conhecimentos. Dayrell (1996) também faz uma análise sobre a juventude que frequenta a instituição escolar. Relata que se for indagado aos professores quem são estes jovens, para muitos a resposta seria: “são apenas alunos”. Nesta perspectiva, a escola deveria atender a todos da mesma forma, pois todos teriam as mesmas necessidades. E acrescenta:

[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam (DAYRELL, 1996, p. 05).

Todavia, Dayrell (1996) pretende olhar para estes jovens como sujeitos sócio-culturais, não percebendo-os como “apenas alunos”, superando a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, pois cada um possui uma visão de mundo.

Assim, a escola representa uma diversidade de valores, de sentimentos, de desejos e de hábitos. É preciso levar em consideração a experiência vivida que cada jovem carrega junto a si ao chegar a escola, e por meio da qual vão constituir sua própria cultura, com suas próprias características, formando assim sua consciência individual e coletiva. Dayrell alerta:

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 1996, p. 07).

Considerando estes apontamentos, a escola deve ser compreendida como um espaço marcado pela diversidade cultural, em que os sujeitos sociais articulam suas tradições e valores. Estes jovens chegam a escola com saberes, cultura e projetos distintos e a escola não pode ser considerada como um dado universal, pois é polissêmica, dotada de uma multiplicidade de sentidos (DAYRELL, 1996).

O autor (1996) também analisa a arquitetura da escola, local onde tudo é delimitado formalmente. Cada local possui uma função definida, como as salas, os corredores, a cantina, a sala dos professores e etc. Os muros cumprem com o papel de isolar a escola do exterior, fazendo a divisão entre o mundo da rua e o mundo da escola. Este último com suas regras, ritmos e tempos. Os corredores levam as salas e por isto são arquitetados para uma rápida locomoção e disciplinação.

A biblioteca fica espremida em um espaço reduzido, só as salas de aula são pensadas como espaço para atividades pedagógicas. A escola também é marcada pela falta de cor, de estímulos visuais, de vida, numa pobreza de estética. Mesmo assim os jovens se apropriam, de modo criativo, de alguns espaços para a socialização. O pátio e os corredores se tornam lugares de encontros e relacionamentos. Estes espaços são ressignificados pelos alunos e por alguns professores, que, muitas vezes, utilizam outros espaços além da sala, para ministrarem suas aulas. Em relação á arquitetura:

Essa questão, no entanto, é pouco discutida entre os educadores. Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o resignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola. É muito comum, por exemplo, professores desenvolverem pouco trabalho de grupo com seus alunos, em nome de dificuldades, tais como tamanho da sala, carteiras pesadas, etc. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo. Ao mesmo tempo, é preciso estarmos atentos à forma como os alunos ocupam o espaço da escola e fazemos desta observação motivo de discussões entre professores e alunos. Atividades, como essas, poderiam contribuir, e muito, para desvelar e aprofundar a polissemia da escola (DAYRELL, 1996, p. 13 e 14).

De acordo com Dayrell (1996), a escola é um espaço coletivo, em que ocorre o diálogo entre sujeitos com diferentes culturas, experiências, demandas individuais e expectativas. Formam-se grupos de acordo com interesses, que possuem pouco tempo para se relacionar, já que a escola dificulta que estes perdurem.

Para o mesmo autor, dentro da sala de aula, como o espaço para o encontro ainda não é dificultado, formam-se sub-grupos por afinidades e interesses em comum, regras e valores próprios. Na sala de aula, independente do conteúdo ministrado e da postura didática do professor, ainda reina a diferença de opiniões, de culturas, sendo um espaço de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, momento este que pode ser convertido em aprendizagem de convivência grupal.

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (DAYRELL, 1996, p. 17).

No parecer de Dayrell (1996), analisar a escola a partir do seu cotidiano é entender que este espaço é caracterizado por relações sociais marcadas pela diversidade, com diferentes anseios, valores, projetos e culturas. Ao elencar as

tecnologias [celular e internet] como tema dessa pesquisa, procuramos perceber a escola por dentro, a partir de um dos complexos aspectos do seu cotidiano.

1.3 REPRODUÇÃO E/OU PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PELAS TECNOLOGIAS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Nesta pesquisa, optamos por abordar as tecnologias e os meios de comunicação de massa sob a perspectiva da construção de novos saberes e conhecimentos. É desta forma que Pretto e Pinto (2006), retratam que os novos sistemas midiáticos de comunicação são constituídos de elementos estruturantes que propiciam novas formas de ser, pensar e agir. Também possibilitam mudanças na educação e na aquisição de conhecimentos:

De um lado, algumas iniciativas aproveitam-se dos recursos de aplicação geral disponíveis na rede (*e-mail*, listas, fóruns, *chats*, *home pages* etc.) (leamos *et al.*, 1999). De outro, surgem diversos *softwares* gerenciadores de cursos *on-line*. Outros se aventuram na agregação dos recursos da rede ao dia-a-dia da sala de aula (Pinto & Teixeira, 2000), formando, em conjunto, uma ampla frente experimental que já começa a dar sinais de novas possibilidades. Na Faculdade de Educação da UFBA experimentamos a criação de novas possibilidades de acesso a partir do desenvolvimento dos tabuleiros digitais, uma contribuição para a construção da chamada sociedade da informação, com o desenvolvimento de um móvel próprio, com forte marca de cultura local, para afastar do futuro professor formado nessa instituição a idéia de que essas tecnologias são coisas para o futuro (PRETTO e PINTO, 2006, p. 25).

Para Porto (2006), mesmo levando em consideração a ilusão posta pelo capitalismo, de que todos podem ter acesso aos diferentes espaços e meios proporcionados pela tecnologia, pode-se dizer que os saberes adquiridos não são mais oriundos somente da escola e família. E esclarece:

Portanto, entendemos como tecnologias os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos (PORTO, 2006, p. 44).

Pretto e Pinto (2006) também pesquisam este contexto norteado pela presença das tecnologias. Para os autores (2006), a chamada globalização estimulou uma nova forma de organização, em que até mesmo a produção de

conhecimento pode ser chamada de organização horizontal em rede. A exemplo disto, os autores (2006) citam a *Internet*, que deve ser cada vez mais democratizada, para que os indivíduos também possam se organizar de forma horizontal. Dados de pesquisas recentes mostram que o acesso a *Internet* vem crescendo entre a população:

Os números indicam 35% das escolas do ensino médio e 6,7% do ensino fundamental já conectadas. Parece um quadro animador se não estivéssemos falando em médias, porque, no fundo, ainda vemos uma forte tendência à exclusão – agora, à exclusão digital -, que reforça, mais uma vez, uma situação de privilégios. No ensino fundamental, dos 35 milhões de alunos, somente seis milhões teriam, em tese, acesso à Internet. No ensino médio, dos 8,1 milhões de alunos, cerca de três milhões estão em escolas conectadas [Folha de S.Paulo, 2011] (PRETTO E PINTO, 2006, p. 21).

Dados mais recentes, disponibilizados pelo MEC/INEP e presentes no Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico (2013), mostram que em 2012, 97,6% das escolas com Ensino Médio possuíam laboratório de informática, dado que não garante o acesso dos alunos ao recurso citado, já que em muitas escolas de Londrina, o laboratório existe, mas os alunos não tem autorização para utilizá-los como recurso didático, como foi possível observar nas falas de alguns professores que fora pesquisados. Neste sentido, nota-se assim que ainda os mais favorecidos pelo sistema econômico continuam sendo mais privilegiados neste acesso.

As tecnologias e os meios de comunicação facilitam o acesso a diversos tipos de recursos digitais e devem ser analisados como potenciais estruturantes de novas formas de ser, pensar e viver, o que Pierre Lévy (apud PRETTO e PINTO, 2006) nomeia de “tecnologias coletivas ou tecnologias da inteligência”.

Neste sentido, pode-se pensar na “maquinização do homem” ou “humanização das máquinas”, a exemplo das próteses artificiais que possibilitam a atuação do homem na sociedade. Também é possível observar a presença marcante de câmeras de vigilância espalhadas em diversos lugares. Mas estas tecnologias não se instalam em espaços vazios, mas em uma realidade complexa, com isso, são diferenciadores de culturas e geradores de novas articulações (LEILA DIAS apud PRETTO E PINTO, 2006).

Tudo isso nos leva a afirmar que o mundo digital vem trazendo uma mudança na maneira de se relacionar com a informação e o conhecimento, e com isso, desafiando, dia após dia, a forma pedagógica de lidar com os conhecimentos no espaço de ensino formalizado. Portanto, na nossa perspectiva, o uso das tecnologias nas escolas poderá superar o modelo tradicional de ensino e aprendizagem.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E A ESCOLA

Em meio às transformações sociais, culturais e econômicas, possibilitadas, em grande medida, por grandes avanços tecnológicos, “nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução” (MCLUHAM, 1964, p. 13). Retomando as análises de McLuhan sobre os meios de comunicação, Pombo (1994) comenta que o autor faz referências à inevitável transformação da escola.

É no último capítulo de “Os Meios de Comunicação como extensões do homem”, intitulado “A automação: Aprender um modo de vida”, que McLuhan faz estas discussões de forma mais consistente. “A automação é informação e não apenas acaba com as qualificações no mundo do trabalho, como acaba com as ‘matérias’ no mundo do ensino. Mas o mundo do ensino continua” (MCLUHAM, 1964, p. 388). De acordo com Pombo (1994), a escola repleta de tradicionalismo, como os horários rígidos e a disciplina estanque, representa para McLuhan uma figura irremediavelmente condenada. Nas palavras de McLuhan retratando ao jovem dos anos 1960:

Hoje, o jovem estudante cresce num mundo eletricamente estruturado. Não é um mundo de rodas, mas de circuitos, não é um mundo de fragmentos, mas de configurações e estruturas. O estudante, hoje, vive misticamente e em profundidade. Na escola, no entanto, ele encontra uma situação organizada segundo a informação classificada. Os assuntos não são relacionados. Eles são visualmente concebidos em termos de um projeto ou planta arquitetônica. O estudante não encontra meio possível de participar dele, nem consegue descobrir como a cena educacional se liga ao mundo mítico dos dados e experiências processados eletronicamente e que para ele constitui ponto pacífico. Como diz um executivo da IBM: ‘quando entraram para o primeiro ano primário, minhas crianças já tinham vivido diversas existências, em comparação aos seus avós (1964, p. 11).

Baseando-nos nas discussões de McLuhan (1964), mesmo historicamente distante dos dias atuais, pode-se considerar que os alunos do Ensino Médio já possuem experiência com as tecnologias em seu cotidiano, ou seja, podemos afirmar ainda que antes de ir para a escola as crianças já aprenderam a manusear estes equipamentos e dele extrair informações/conhecimentos.

Neste sentido, verifica-se um dos pontos de divergência na relação tecnologias/saberes dos alunos, pois, de acordo com Pombo (1994), baseada no livro e na escrita, a escola promove uma ruptura entre o humanismo e a especialização técnico-científica. Já a cultura eletrônica, ao trabalhar os vários sentidos, promove a integração dos saberes, porque por meio da exploração imaginativa livre, induz o estudante a participar de forma mais ativa do processo de aprendizagem. Já para McLuhan a fragmentação do currículo interfere na compreensão do mundo cibernético pelo estudante:

Na educação, a divisão convencional do currículo em matérias já está tão superada quanto o *trivium* e o *quadrivium* medievais na época do Renascimento. Qualquer matéria examinada em profundidade logo se relaciona a outras matérias. A Aritmética, na primeira ou na quarta série, quando ensinada em termos de teoria dos números, lógica simbólica e história cultural, logo deixa de ser mera questão de exercícios e problemas. A continuar em seus padrões atuais de relações fragmentadas, os currículos de nossas escolas não farão senão garantir a formação de cidadãos incapazes de entender o mundo cibernético em que vivem (MCLUHAM, 1964, p. 389).

Para Pombo (1994), se pensarmos que a escola também é um meio de comunicação, é possível perceber que a cultura eletrônica já deu origem a uma escola paralela, exigindo conseqüentemente mudanças significativas na escola tradicional. Se esta última quer continuar a desempenhar sua função, tem que levar em consideração a revolução midiática e tecnológica.

Neste sentido, não se trata apenas de analisar a manipulação e a dominação exercida pelos meios de comunicação de massa, mas também perceber como eles transformam as instituições em que estamos inseridos. Sobre a presença marcante das tecnologias no cotidiano dos indivíduos, desde a década de 1960, é possível observar esta discussão relevante nas análises de McLuhan (1964) sobre a relação produção, consumo e ensino;

Energia e produção tendem agora a fundir-se com a informação e o aprendizado. O mercado e o consumo tendem a formar um corpo único com o aprendizado, o esclarecimento e a absorção da informação. Tudo isto faz parte da implosão elétrica que agora se segue e sucede aos séculos de explosão e de especialização crescente. A era eletrônica, literalmente, é uma era de iluminação e esclarecimento. Assim como a luz é, ao mesmo tempo, energia e informação, assim a automação elétrica une a produção, o consumo e o ensino num processo inextricável (MCLUHAM, 1964, p. 393).

De acordo com Lauro de Oliveira Lima (1976), no livro “Mutações em Educação segundo McLuhan”, os educadores estão tomando consciência de que a educação também é um processo de comunicação. No nosso ponto de vista, uma das problemáticas da atualidade é justamente a falta de comunicação entre professor e aluno. Alguns professores continuam sendo emissores da informação e do conhecimento, cabendo aos alunos somente o papel de receptores.

Por isso, defendemos que atualmente uma das formas de dinamizar a comunicação entre professores e alunos é valorizar as tecnologias como recursos didáticos, já que as mesmas podem propiciar outra maneira de gerar informações e conhecimentos, ampliando a interação entre eles.

De acordo com Porto (2006), a escola e os meios tecnológicos estão caminhando lado a lado, ambos reproduzem a ideologia dominante, mas as tecnologias se apresentam de forma mais atraente. Elas devem ser utilizadas em sala de aula como um instrumento para alavancar reflexões, permitindo perceber a complexidade do mundo atual.

A escola é um espaço de socialização dos conhecimentos, por isso pode ensinar por meio das modernas e tradicionais tecnologias, que propiciam a comunicação entre as pessoas, situação em que professores e alunos podem interagir e participar, ampliando saberes e articulando múltiplos conhecimentos e informações.

Baseando-se nas análises de McLuhan, Pombo (1994) ressalta a questão do professor ser um meio de comunicação no qual se cruzam a oralidade e a instantaneidade introduzida no espaço aula. Sua voz e sua instantaneidade, seu olhar, postura corporal, gestos, dentre outros, fazem dele um meio privilegiado e insubstituível no processo de ensino. É sobre a metodologia de ensino e sua relação com a formação continuada de professores que discutiremos no próximo subitem.

1.5 METODOLOGIAS DE ENSINO PELO USO DAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Lima (1976), com base na análise de McLuhan⁴, aponta o fato das crianças passarem a aprender mais em contato com o mundo exterior do que na escola. Seria um processo chamado por ele de retribalização⁵.

A partir de tal reflexão, pelos debates atualizados por Valente (1999), podemos pensar quantos desafios a escola enfrenta para construir esta nova forma de levar os alunos a uma consciência mais questionadora da realidade.

A escola deve ser capaz de atender às demandas e necessidades dos alunos. O professor e os alunos devem ter autonomia e responsabilidade para decidir o como e o que deve ser tratado nas aulas. O aluno deve ser crítico, saber utilizar a constante reflexão e depuração, para atingir níveis cada vez mais sofisticados de ações e ideias e ser capaz de trabalhar em equipe e desenvolver, ao longo da sua formação, uma rede de pessoas e especialistas que o auxiliem no tratamento dos problemas complexos. O conteúdo não pode ser mais fragmentado ou descontextualizado da realidade ou do problema que está sendo vivenciado ou resolvido pelo aluno. Para ser crítico, se envolver e participar das atividades na sociedade, assumir responsabilidades e desenvolver novas habilidades, é necessário o aluno compreender o que faz e não ser um mero executor de tarefas que são propostas (VALENTE, 1999, p.33).

Dentro da discussão de metodologias de ensino, hipotetizamos que o ato de ensinar deve ser abordado como forma de encontrar alternativas que ultrapassem a transmissão de conhecimento. Para Lima (1976), como os jovens estão em contato direto com os meios de comunicação de massa, é possível que eles estejam mais informados que os professores.

Por isso, segundo o autor (1976), é importante que os professores abram espaço para os alunos participarem do processo escolar, pois eles não

⁴ Deve-se valorizar a grande contribuição de Lima (1976) em suas análises de McLuhan, ao apontar as direções que a escola deve seguir para se adequar ao processo de informação e novas tecnologias. Mas é preciso levar em consideração que o contexto em que o autor (1976) escreveu fez com que ele fizesse algumas análises que não se enquadram na nossa realidade atual, marcada por um sistema precário de ensino. É importante apontar também que muitas dos prognósticos sobre o desenvolvimento da escola, citados por McLuhan (apud LIMA, 1976) não chegaram a acontecer.

⁵ Para McLuhan a tradição escrita causou a destribalização por meio de um isolamento e individualismo, a retribalização ocorre no período marcado pelos meios de comunicação de massa e faz com que o homem retome sua consciência coletiva, rompendo com o isolamento causado pela destribalização.

precisam de respostas aprendidas, mas utilizar seus esquemas de assimilação de forma flexível.

Não é compreensível que mudem todas as atividades humanas diante do impacto da tecnologia e uma aula continue, basicamente, o passeio peripatético de Aristóteles [...]. É porque as escolas não respondem às solicitações do contexto social, que está aparecendo um sistema escolar paralelo dentro da área de produção (LIMA, 1976, p.16).

Os professores podem planejar suas aulas levando em consideração o contexto social em que seus alunos estão inseridos e, conseqüentemente, fazer uso da tecnologia de acordo com estes mesmos contextos. Neste sentido, a formação continuada de professores com base nas técnicas computacionais, é uma ferramenta de grande importância:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação, para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. Além do professor, é necessário trabalhar também com outros segmentos da escola, como a administração e a comunidade de pais, para que possam dar apoio e minimizar as dificuldades de implantação de mudanças na escola. Essas mudanças são necessárias para que a informática e outras soluções pedagógicas inovadoras possam efetivamente estar a serviço da formação de alunos preparados para viver na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999, p. 12).

A sociedade do conhecimento pressupõe a formação de alunos que consigam recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação em contato com os problemas reais das comunidades onde estão inseridos. Na perspectiva de Valente (1999), nesta direção, o uso das tecnologias informacionais podem integrar a escola com as demandas de outros segmentos sociais.

Por meio desta nova visão pedagógica, entendemos que caberá a escola ir além da fixação da aprendizagem por meio da simples transmissão, mas

possibilitar ambientes de pesquisa, que valorizem a criatividade e originalidade das iniciativas dos estudantes, pois “o homem é um ser em trânsito, não é uma realidade acabada. Afinal, educar não é reproduzir um modelo [...]” (LIMA, 1976, p. 61). As DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008) afirmam que, dentre os diversos recursos didáticos, as disciplinas escolares devem abordar as pesquisas científicas como formas de afastar as ideias preconcebidas para melhor compreender o problema que está sendo retratado em determinados conteúdos.

Por outro lado, as condições precárias de contrato de trabalho, a estrutura física das escolas públicas, com poucos investimentos em tecnologias, desanimam alguns profissionais a estimularem ambientes de pesquisa e investirem em formação continuada para se inserirem, de modo mais proativo, na sociedade da informação.

Para que ocorra uma mudança neste sentido, é preciso melhorar a estrutura da escola: salas de aulas com menos alunos, menos turmas por professores, melhores salários, maior tempo de hora-atividade para o planejamento das aulas, entre outras conquistas.

O professor está inserido em um contexto em que, mesmo que com problemas estruturais, lhe exige saber operar computadores, televisões, vídeos, celulares dentre outros. Estas máquinas não estão mais somente a serviço do homem, elas passam a interagir com ele, processo que se dá no ciberespaço e permite uma nova consciência coletiva (LÉVY apud PRETTO e PINTO, 2006).

Neste sentido, a escola passa a conviver com juventudes que operam com lógicas temporais diferenciadas, denominadas por Pretto e Pinto (2006) de “geração alt+tab” (geração de processos simultâneos, que conseguem articular e mudar de um processo para outro de forma muito rápida, até mesmo colocar mais um processo em ação ao mesmo tempo).

Com a explosão da Internet a partir de 1995, passou-se a poder compartilhar as capacidades cognitivas expandidas, aliadas a um poder de expressão sem precedentes, reunindo um número grande de pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão [...] como jornais, rádio e TV (PRETTO e PINTO, 2006, p. 25).

Tudo isto gera uma demanda por novas educações, no plural, intensificando as pesquisas em relação à possibilidade de uso das tecnologias como

recursos didáticos. Demandas estas que levou Pretto e Pinto (2006) a desenvolver dois projetos (em Irecê e Salvador) de formação de professores com o objetivo de trabalhar as tecnologias.

Dentre os vários indicadores considerados pelos projetos, segundo Pretto e Pinto (2006), pode-se apontar a necessidade de: formação permanente e continuada dos professores; atitudes mais investigativas frente à dinâmica sociocultural; e uma maior compreensão/estimulação da diferença presente em cada aluno.

O uso das tecnologias em sala de aula é um processo que relaciona a coordenação de sentidos, as percepções e as sensações com leitura/escrita. Significa abordar o raciocínio/cognição, sem deixar de lado os sentidos/emoção. Isso gera uma nova linguagem que muitos docentes ainda não dominam. Sendo assim, Porto (2006) aponta que as tecnologias exercem determinada mediação em cada pessoa ou contexto particular. Por isso, o uso de um equipamento não pressupõe um trabalho somente pedagógico, mas também de identificação com este processo.

Trazer as ferramentas tecnológicas para o contexto escolar é um processo de extrema importância para que ocorra uma melhora no ato de construção do conhecimento, porém, também há muitos desafios a serem enfrentados. É desta forma que o processo de formação docente se apresenta como uma discussão necessária, processo este que é de responsabilidade tanto da academia, quanto do espaço onde a ação acontece.

Desta forma, observa-se a importância do uso de recursos para tornar as aulas mais compreensíveis e atrativas às juventudes. É essencial que o professor analise com muito cuidado os vídeos e as imagens que utilizará ao tentar fazer correlações com os conceitos sociológicos. Se não houver um trabalho minucioso e intencional com os alunos, de forma a voltar seus olhares críticos para os conteúdos, os alunos permanecerão na ideia do senso comum.

Uma das preocupações no que diz respeito à didática utilizada na sala de aula se faz nessa relação nada fácil que precisamos estabelecer entre os conceitos/teorias e as vivências dos alunos. Para isso, as OCN's de Sociologia (2006) propõem algumas práticas e recursos didáticos, como a aula expositiva, os seminários, as excursões, as visitas a museus e parques ecológicos, a leitura e a análise de diferentes tipos de textos, o cinema, o vídeo ou DVD e TV, a fotografia, as charges, os cartuns e as tiras.

Porém, os professores devem planejar suas aulas com o uso destes recursos levando em consideração as necessidades coletivas dos alunos, da escola e da comunidade⁶. Nesta caminhada, pensamos que as Ciências Sociais têm muito a aprender com a Pedagogia. Quando lembramos a construção de Dermeval Saviani (1996) sobre os saberes necessários para se e constituir e converter em professor, vemos bem a importância deste conhecimento didático na efetuação de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz;

Saber Atitudinal: essa categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. [...] competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos; Saber crítico-contextual: Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; Saberes específicos: Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam elas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades” Saber Pedagógico; Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo; Saber Didático – Curricular: Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educado-educando. [...] é o domínio do saber-fazer” (SAVIANI, 1996, p. 148 e p.149) – grifo nosso

Esses saberes, no nosso ponto de vista, são assimilados no processo de aprendizagem do ser professor. Nos dizeres de Silva (2005), determinado tipo de *habitus* professoral, ou seja, os modos de ser e de agir do professor, vão sendo apreendidos no cotidiano da escola, nos cursos de formação continuada, nas trocas estabelecidas com colegas e com alunos, tomando como referência os pressupostos teóricos epistemológicos de sua disciplina.

Vale ressaltar que os estágios, os laboratórios de ensino e os projetos de ensino/pesquisa/extensão influenciam na constituição deste *habitus*

⁶ É nesta perspectiva que na década de 1980, segundo Silva (2005), foram realizados três seminários que iriam mudar a forma de ser trabalhada a didática. Os seminários foram “A Didática em Questão” (1982, 1983, 1985) e o “IV Encontro Nacional de Didática de Prática de Ensino” (1987). Após estes seminários houve um crescimento considerável nos estudos que tem a didática como objeto de análise. Estes encontros científicos também colocaram em pauta muitas críticas em relação a formas de ensinar nas escolas.

professoral e na apreensão destes diferentes tipos de saberes. Como exemplo de projetos de extensão que contribuíram para a assimilação dos saberes e a constituição do meu *habitus* professoral durante e após a licenciatura em Ciências Sociais na UEL, foi o Projeto de Extensão “Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública”, desenvolvido pelo departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 2001 a 2012, com a finalidade de propiciar espaços diferenciados de iniciação docente para os estudantes de licenciatura, onde foi possível desenvolver planejamentos, práticas de ensino e recursos didáticos por meio de oficinas ministradas com os alunos do Ensino Médio de vários colégios da região de Londrina.

Outro projeto relevante na constituição deste meu *habitus* professoral tem sido o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), que possui como proposta a diversificação e o aprofundamento da formação inicial e continuada de professores, buscando novas formas de integração entre universidade/escola e a criação de novas metodologias de ensino e pesquisa educacional, inclusive onde se deu origem meus estudos sobre a relação tecnologias e ensino de Sociologia.

Este último projeto iniciou suas atividades em 2007, dando continuidade a dois projetos anteriores originados na primeira metade da década de 1990: LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) e GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia) e continua a desenvolver seus trabalhos envolvendo licenciandos, egressos e professores do curso de Ciências Sociais, bem como alunos e professores do Ensino Médio, no processo de pesquisa e busca de solução para as variadas problemáticas existentes na educação (LIMA et al, 2013).

Outra proposta de ação do Projeto Integrado LENPES, no que diz respeito à pesquisa, está na preocupação em aproximar os professores de Sociologia do Ensino Médio das formações continuadas que ocorrem na universidade e incentivá-los a produzir artigos científicos. Desta forma o projeto publicou dois livros com textos de egressos e professores da rede, o “Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia: LENPES Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia” organizado por Silva et al (2009) e o livro “Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia,” organizado por Lima et al (2012). Ambos materializaram a proposta de disponibilizar sugestões didáticas e

tecnológicas para o ensino de Sociologia, através de contribuições dos próprios profissionais que atuam na Educação Básica.

A preocupação com os estudos sobre evasão escolar, neste projeto integrado, levou à criação do Projeto de Pesquisa “Por uma Sociologia das Novas e Velhas formas de Evasão Escolar”, em parceria com as instituições de Educação Básica envolvidas: Colégio Estadual Altair Mongruel, no município de Ortigueira; Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, no município de Rolândia; e Colégio Estadual Polivalente, no município de Londrina.

Esta pesquisa pretende realizar as conexões de investigação nas escolas do norte do Paraná, no âmbito do PIBID/CAPES - Ciências Sociais – UEL. A partir de uma investigação realizada em Ortigueira, desejamos estendê-la para mais duas escolas, uma em Londrina e outra em Rolândia. Desencadeando ações de levantamento de dados junto dos professores, estudantes e, também, com o envolvimento dos pais de alunos, acerca do problema da evasão escolar com o objetivo de, não apenas conhecer melhor o fenômeno, mas de construir modos e meios no âmbito da escola para a diminuição de suas taxas de repetência. Esta pesquisa visa, ainda, a superação das fronteiras entre ciência e escola criando metodologias inovadoras de pesquisa, capazes de apontar para a diminuição das desigualdades sócio-educacionais do Paraná.

Os programas de *Iniciação Científica* e de *Iniciação à Docência* das Ciências Sociais da UEL (PIBIC e PIBID – CAPES) conjugaram um esforço único e múltiplo de ações investigativas rumo ao aperfeiçoamento das pesquisas na Sociologia, iniciadas pelo LES, GAES e depois pelo LENPES.

As investigações sobre os processos de abandono da escola passaram a ter como variáveis e categorias orientadoras, os valores e representações acionados pelos agentes/sujeitos na relação ensino-aprendizagem, atentando-se para a multiplicidade de categorias sociais que atuam de modo articulado para a reprodução das desigualdades, em concomitância com a estrutura de classes sociais, fatores como gênero, sexualidade, cor da pele e etnia exercem impactos na trajetória escolar e na prática educativa. Como fica claro neste projeto de pesquisa sobre evasão, são fatores que, em muitas circunstâncias, combinam-se e reforçam-se reciprocamente na produção das desigualdades sócio-educacionais, sendo a evasão um dos sintomas visíveis desses ciclos.

A partir dos resultados das pesquisas propostas por esse projeto espera-se contribuições ao processo de ensino/aprendizagem dos graduandos e pós graduandos envolvidos e dos jovens do Ensino Médio que, por meio do conhecimento apurado de suas realidades educacionais e das ações a serem depois implementadas pelas escolas, sentirão impactos na diminuição dos índices de evasão escolar. Do ponto de vista dos avanços na área de ensino para os alunos e docentes envolvidos, espera-se, neste sentido, refinar o olhar e o conhecimento científico sobre as próprias escolas e sobre os perfis de seus alunos, mostrando-os, por meio dos trabalhos de pesquisa dos cursos de licenciatura da UEL que as preocupações da universidade não se dissociam das necessidades da educação básica, uma vez que as atividades propostas no desenvolvimento deste projeto devem levar também às mudanças na formação de professores e na atuação daqueles em exercício (Projeto Por uma Sociologia..., 2012, p. 06).

Mas, a partir de 2014, com o uso de *softwares* aplicados às Pesquisas educacionais das Ciências Sociais, em especial com o Programa INFOSOC, com a contribuição direta do Projeto OBEDUC – Observatório da Educação, coordenado pela Profa. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, o Projeto LENPES, em parceria com o PIBID/Capes de Ciências Sociais, iniciou uma nova pesquisa educacional sobre o perfil dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Esta nova pesquisa, a ser aplicada em março de 2015, em onze escolas parceiras dos projetos OBEDUC, PIBID e LENPES, com aproximadamente quatro mil jovens e adultos, pretende identificar as condições socioeconômicas dos alunos do Ensino Médio, verificar indicadores sociais familiares, renda, cor, religião, sexo, escolaridade dos pais, infraestrutura habitacional, alunos trabalhadores, indicadores do *habitus*, como o empenho nos estudos, cursos de formação extraescolares, hábitos de leitura; gostos musicais, entre outras variáveis, conforme consta entre os objetivos do próprio OBEDUC.

Este observatório de pesquisas educacionais, do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da UEL, tem o título “O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná”, financiado pela CAPES, pois;

Esta pesquisa pretende analisar a situação de incidência das desigualdades socioeducacionais no Ensino Médio no Brasil e no Paraná. Os modelos de análise dos dados terão como variáveis a cor, sexo, etnia e as modalidades da educação, tais como, a educação Quilombola, Educação Indígena e Educação de jovens e Adultos. Serão feitas análises comparativas entre os dados dos indicadores de fluxo, do perfil dos estudantes que realizam o ENEM e das suas pontuações nas referidas provas. O objetivo é o de evidenciar as ligações entre os índices de promoção, evasão e repetência, as pontuações nas provas do ENEM e as condições das escolas públicas e das escolas privadas (Projeto OBEDUC, 2013, p. 01).

Por meio da pesquisa nas principais bases de dados: Censo Escolar, o IDEB, Cadastro Dos Docentes, os questionários respondidos pelos estudantes que realizam o ENEM, o ENEM em todas as suas dimensões, os Censos Demográficos 2000 e 2010 do IBGE, bases da UNICEF, este Observatório passou a elaborar estratégias eficazes para a superação de grande parte das desigualdades socioeducacionais que o Brasil necessita:

a) localizar e mapear com precisão quem são os jovens e adultos que estão fora, que ingressam e evadem e que ingressam e concluem o Ensino Médio; b) fotografar e caracterizar as condições materiais das escolas, a formação dos docentes e os tipos de contratação, condições de trabalho e perspectivas na carreira; c) analisar a eficácia e eficiência pedagógica nessas condições apuradas, partindo dos dados de desempenho dos concluintes do Ensino Médio no ENEM; d) pesquisas qualitativas nas escolas que evidenciem as percepções dos sujeitos envolvidos, professores, estudantes e trabalhadores da educação sobre o ensino médio, o trabalho, a continuidade dos estudos, o racismo contra negros, as políticas afirmativas para negros, os saberes escolares, entre outros (Projeto OBEDUC, 2013, p. 01).

Na perspectiva do OBEDUC de Ciências Sociais (2013), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o Ensino Médio tornou-se componente da Educação Básica, constituindo-se em sua última etapa. Essa mudança possui um efeito fundamental na garantia dos direitos a escolarização em nosso país, pois amplia a obrigatoriedade de permanência nas escolas antes restrita à oito anos e agora ampliada para 11 anos. Compreender o Ensino Médio como etapa obrigatória e como direito dos jovens traz demandas diferenciadas para o sistema de ensino do Brasil.

Para o referido projeto (2013), os principais desafios a serem superados referem-se à expansão do acesso ao Ensino Médio de qualidade e à definição da função e natureza dessa etapa da educação. O acesso e a

permanência com sucesso no Ensino Médio têm sido condicionados pela classe e perfil social dos estudantes. Jovens trabalhadores, negros, índios, andarilhos nas ruas, sem emprego e moradores de favelas, Quilombolas e Reservas Indígenas possuem taxas baixas de conclusão do Ensino Médio. Neste contexto;

Localizar e estudar a interface desses marcadores na consolidação da escolarização poderá gerar mais subsídios na elaboração de políticas educacionais. Verificar tais nexos e relações nas microrregiões do Paraná sempre comparando-as com o Brasil, adensará nossa compreensão teórica sobre os esquemas de reprodução das múltiplas desigualdades sociais e econômicas que emperram a efetivação do direito a todas as etapas da educação básica no Brasil do século XXI. Consideramos relevante a possibilidade de desenvolver a prática de manipulação e utilização das bases de dados do INEP e outras pelas universidades e escolas. A parceria com os docentes da educação básica nos levará a aprender e ensinar como utilizar tais dados para o planejamento das escolas em um processo de reconhecimento objetivo dos estudantes que frequentam as salas de aulas, dos professores e funcionários que trabalham nesse espaço, do exercício de comparação e aprendizado com os dados de outras escolas (Projeto OBEDUC, 2013, p. 02).

Com este projeto de pesquisa, integrado às necessidades reais trazidas constantemente pelos estudantes do Ensino Médio, pelos professores de Sociologia que atuam nas escolas públicas da região de Londrina, pelos graduandos e pós graduandos de Ciências Sociais da UEL, boa parte deles na condição de bolsistas, almeja-se;

a) fortalecer a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado; b) estimular a formação do professor pesquisador, possibilitando-os entrarem em contato direto com bases de dados estatísticos educacionais relevantes nacionalmente, como os produzidos pelo INEP; de modo que, após o término do projeto, amplie-se a cultura de pesquisa e de investigação em torno dos problemas educacionais mais relevantes nas escolas; c) fomentar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação básica, por meio de atividades que valorizem a produção e os conhecimentos dos professores (Projeto OBEDUC, 2013, p. 04).

É importante destacar como nos últimos quatro anos a tecnologia, em especial os *softwares* aplicados às pesquisas educacionais, passaram a ser aliados importantes nos projetos de pesquisa, ensino e extensão das Ciências Sociais na UEL, colocando os estudantes de graduação, de pós graduação, os

egressos e os já profissionais nas escolas em contato direto com uma variedade e diversidade de ferramentas tecnológicas capazes de auxiliá-los a mensurar melhor a realidade das escolas, das juventudes, dos currículos, das metodologias, dos recursos didáticos, do Ensino Médio e de tantos outros fenômenos sociais e educacionais relevantes para a formação do *habitus* professoral dos cientistas sociais.

Recordamos a relevância desses projetos na formação continuada dos professores de Sociologia, afinal, se a mediação didática a ser utilizada pelo futuro professor pode ser apreendida nos anos de formação em licenciatura, os cursos de graduação precisam investir mais em maneiras diversificadas de mostrar aos licenciandos como realizar a mediação com o uso das tecnologias. E é isto que temos visto ocorrer na UEL desde meados dos anos 1990, quando se iniciou o projeto LES nas Ciências Sociais.

Cabe lembrar que, de acordo com as OCN's (2006), devido a diversidade do público existente na escola, o uso da mediação didática, isto é, a mediação entre o conhecimento e o aluno, se faz necessária no processo de ensino e aprendizagem de Sociologia. Porém, existem alguns percalços que devem ser problematizados nessa prática. Como por exemplo, uma ideologia instrumental que ressalta uma abordagem tecnocrática, tanto para a formação dos futuros professores, como em relação à pedagogia utilizada dentro da sala de aula. Sem contar as dificuldades estruturais, já discutidas por Garrido e Pimenta (2004), que obstruem a construção de um modelo de educação baseado na pesquisa como princípio educativo.

Como já citado anteriormente, segundo as OCN's (2006), no Ensino Médio os saberes construídos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em saberes escolares, contudo, o ensino não deve ser reduzido a transmissão de um saber. Desta forma, partindo das teorias e dos conteúdos sociológicos, os alunos podem realizar pesquisas qualitativas e quantitativas e assim, também participar da construção do conhecimento escolar, estranhando e desnaturalizando os fenômenos sociais.

A pesquisa, tomada aqui também como princípio pedagógico, pode ser realizada antes ou depois das explicações teóricas, porém, é necessário que antes de realizar este tipo de atividade, o professor explique aos alunos os passos e os procedimentos objetivos de uma pesquisa sociológica. No que diz respeito à

disciplina de Sociologia, os temas, os conceitos e as teorias podem ser abordados pelo uso das tecnologias, no intuito de ampliar a criticidade e a capacidade de participação/questionamento dos alunos.

Por isso, é importante trazer para as aulas recursos didáticos alternativos e tipos de avaliação que vá além das provas objetivas (MOTA, 2005, p. 102). A função da análise, se possível, aprimorada com o uso de recursos tecnológicos, precisa ser o desenvolvimento do que Mills (1982) chama de imaginação sociológica, processo pela qual é possível desenvolver uma qualidade de espírito capaz de saber usar a informação e desenvolver a razão, onde o indivíduo conseguirá compreender sua realidade de forma mais ampla e complexa e ter uma verdadeira consciência das características da estrutura social. Sendo assim,

O ensino por meio de materiais outros que não da sociologia, freqüentemente não se presta a análises, mas a uma miscelânea de mensagens de auto-ajuda, adoção de certas posturas, como, por exemplo, defesa da paz, aversão à violência, reconhecimento da difícil realidade do mundo do trabalho, sem compreendê-las como objetos de estudo sociológico (MOTA, 2005, p. 103).

Em relação à didática dos professores em sala de aula, as OCN's (2006) registram que é preciso trabalhar os assuntos com base nos conceitos, temas e teorias, isto é, são três dimensões que devem ser abordadas pela disciplina de Sociologia: “uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas” (OCN's, 2006, p. 117). O recorte *conceito* diz respeito à realidade concreta e deve ser articulado com os temas, que são os casos concretos. Trabalhar os conceitos com os alunos se faz importante em decorrência de se construir, aos poucos, o domínio de uma linguagem científica.

Em relação ao recorte *temas*, pode-se trabalhar com vários, e para uma melhor compreensão por parte dos alunos, ir adequando-os às suas próprias realidades. A respeito do último recorte, *teorias*, é preciso que estas sejam trabalhadas tendo em vista seus contextos históricos, aparecimento e desenvolvimento. Neste caso, é importante ressaltar que as teorias não podem ser abordadas no Ensino Médio da mesma forma como são abordadas nas universidades (OCN's, 2006).

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares de Sociologia do Paraná (2008) também reforçam a importância dos recursos didáticos utilizados pelos

professores quando são trabalhados os conteúdos estruturantes da disciplina. Segundo as Diretrizes (2008), as temáticas sociológicas são influenciadas pela contextualização histórica, por isso, são transformadas conforme a realidade de uma determinada sociedade.

Sendo assim, o professor se depara com três problemáticas. Primeiro, no processo de análise é preciso partir das teorias dos clássicos. Segundo, distinguir as diferenças entre os métodos “compreensivo (Weber), funcionalista (Durkheim) e dialético (Marx)” (2008, p. 37). E por último, é preciso levar em consideração a questão do método pedagógico que está em discussão, ou seja, abordar os problemas sociológicos, fazendo uma junção entre a teoria e a realidade social. Dizemos isso por acreditar que é preciso saber instrumentalizar os recursos e as estratégias utilizadas de forma a aguçar os sentidos para desvendar a realidade social que se apresenta como natural.

1.6 QUESTÕES ESTRUTURAIIS: POR QUE O RECORTE PARA A INTERNET E O CELULAR?

Pensando no uso de tecnologias como recursos didáticos nas escolas, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) organizou, com a contribuição de um grupo de professores estudiosos do assunto, as “Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais” (2010). Estas Diretrizes (2010) apontam as influências sofridas por diversos elementos da sociedade em decorrência da rápida renovação dos meios tecnológicos. Entre estes elementos pode-se citar as mudanças na forma de se construir o conhecimento, dizendo que a escola não pode ficar avessa às novas transformações.

Com isso, como aponta o documento (2010), busca-se construir novas concepções pedagógicas que não devem contemplar apenas o treinamento dos professores no uso destes novos recursos tecnológicos, mas fazer com que estes agentes do currículo se apropriem, de forma ativa, destes recursos como uma prática libertadora e de inclusão digital que oportunize novas formas de ver, ler e pensar o mundo.

As “Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais” – DUTE (2010) ressaltam a importância do papel de mediador, exercido pelo professor, entre o aluno e o conhecimento, com vista à reconstrução do conhecimento, apresentando o conteúdo curricular e mediando o processo de aprendizagem por meio de

estratégias de ensino e os diversos recursos didáticos disponíveis, como por exemplo, as tecnologias educacionais.

A partir dessas premissas, o professor é o mediador didático-pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação de modo que perpassem o planejamento de ensino como recursos que potencializam a aprendizagem dos educandos e enriqueçam a prática do professor (DUTE, 2010, p. 13).

De acordo com essas Diretrizes (2010), esta mediação didático-pedagógica das tecnologias educacionais deve ser feita pelo professor a partir dos princípios gerais da educação e do desenvolvimento cognoscitivo do aluno, através da elaboração de planejamento, estratégia e métodos do processo de ensino. Dentre os vários recursos citados pelas Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010), será dado destaque ao uso da *internet*, materializada, na maioria das vezes, pelos aparelhos celulares dos alunos⁷, nas pesquisas escolares.

No processo de pesquisa, os alunos devem ter como ponto de partida um questionamento crítico que intervenha na realidade, para questionar e investigar determinados fenômenos sociais do cotidiano. Uma das ferramentas que podem ser utilizadas neste processo, mencionadas pelas Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010), é a mídia *web (internet)*, que por sua vez deve ser utilizada com orientação dos professores, já que é possível encontrar diversos materiais desprovidos de qualquer credibilidade disponibilizados na rede.

Para que a concepção discutida de uso da Internet seja incorporada à Educação de forma sistemática, deve estar integrada aos afazeres cotidianos da escola, ou seja, ser uma atividade intrínseca aos processos de ensino e de aprendizagem. Uma vez incorporada ao cotidiano pedagógico do professor e ao ambiente escolar do aluno, ganhará nova visibilidade quando utilizada para a realização de pesquisas. O grande desafio de se fazer uso da Internet na pesquisa escolar com qualidade é saber transformar a informação em elaboração autêntica de saberes. Para isso, é necessário que os professores sejam capazes de criar desafios e apoiar os alunos em processos de pesquisa que proponham problemas instigadores, desafiadores e significativos (DUTE, 2010, p. 44).

Aqui seria interessante ressaltar que a internet é ótima ferramenta para pesquisa sociológica de conteúdos quando o professor orienta sobre o uso de

⁷ Nesta dissertação consideramos o aparelho de celular como equipamento e a internet como ferramenta que pode estar presente em vários equipamentos

sites, o quê pesquisar e como interpretar, com criticidade e cuidado, as informações, pois nem todas são válidas. Significa afirmar que o uso da internet na escola, sem planejamento e sem o auxílio do professor, entendido como mediador do conhecimento, nem sempre leva à concretização do desenvolvimento da imaginação sociológica. O diálogo mediado pela teoria, após as pesquisas, é que dará forma ao conceito ou ao assunto pesquisado, à troca de informações entre os pares, ao aceite ou à divergência ao assunto pesquisado.

Uma pesquisa feita pelo LENPES, em 2010, em três escolas da rede estadual, com aproximadamente dois mil alunos do Ensino Fundamental e Médio, com indagações semelhantes, comprovou que a *internet* é utilizada pela maioria dos que foram entrevistados. No Colégio Estadual Altair Mongruel de Ortigueira – PR, foram respondidos 420 questionários por alunos da 6ª série ao 3º ano, 77% responderam que tem acesso a *internet*, 20% disseram que não tem acesso e 2% não responderam. Quanto ao local em que eles utilizavam a *internet*, 35% acessavam de casa, 55% de *lan-houses*, 10% na escola e 8% de outros locais.

No Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, em Rolândia – PR, foram respondidos 1080 questionários por alunos da 5ª série ao 3º ano, 88% disseram que utilizavam a *internet*, sendo que 0,2% acessavam da escola, 29,9% da *lan-house*, 60% de casa e 9,8% de outros lugares. Por fim, no Colégio Estadual Polivalente de Londrina – Pr, foram respondidos 640 questionários pelo Ensino Médio e 57 pelo Ensino Médio Integrado, totalizando 697 questionários respondidos, sendo que 92% responderam que tem acesso a *internet*. De acordo com estes dados coletados, fica evidente a importância de se utilizar a *internet* como recurso didático, já que a maioria dos alunos tem acesso a esta tecnologia (PEREIRA e FORTUNATO, 2013).

Enfim, entendemos que a *internet* deve ser incorporada à estrutura da escola e ao cotidiano pedagógico dos professores de Sociologia de tal forma que se apresente como uma ferramenta intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem, onde o professor possa transformar a informação em elementos que propiciarão a construção de novos conhecimentos.

Aliado à *internet*, também é possível verificar a introdução dos aparelhos de celulares no cotidiano da escola, já que os alunos levam os seus celulares para as salas de aula e os manuseiam mesmo sem a permissão dos

professores, conforme dados observados nas aulas ministradas para os alunos do Ensino Médio do NRE/Londrina como docente da disciplina de Sociologia.

No próximo capítulo abordaremos os tipos de metodologias de pesquisa e análise de dados que foram utilizadas com a pretensão de verificar as representações sociais que os professores possuem acerca do uso das tecnologias como recursos didáticos na escola.

CAPÍTULO 2

CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES

Para fundamentar esta metodologia nos baseamos nas contribuições de Serge Moscovici (apud MASSARO, 2012). Por meio deste, vimos que tal teoria tem por finalidade voltar seu olhar para os processos de mudanças na sociedade, ou seja, processos de conservação e preservação que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, assim como verificar os sentidos atribuídos pelos indivíduos para as palavras e conceitos que são compartilhados no processo de comunicação. As representações sociais;

São sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um 'referencial de um pensamento preexistente'; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de ideias é, sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia (MOSCOVICI apud MASSARO, 2012, p. 201 e 202).

Sendo assim, as representações sociais estão ligadas à comunicação, processo de discurso em que por meio da fala, ou de outros meios de se comunicar, os indivíduos fazem associações que permitem uma espécie de compreensão coletiva sobre algo. Neste processo, ocorre a transformação de "elementos não familiares em símbolos, imagens e valores compartilhados pelo grupo" (MASSARO, 2012, p. 202). Optou-se por utilizar as representações sociais,

com a pretensão de verificar o que representa a escola e as novas tecnologias para os professores da disciplina de Sociologia.

No que tange à ideia de realidade, o teórico das representações sociais entende que toda explicação depende fundamentalmente da ideia que se tem de realidade, uma vez que é essa ideia que conduz tanto as percepções e inferências como as relações sociais (MASSARO, 2012, p. 203).

A representação possui um sentido dinâmico, tanto do ponto de vista do processo de sua elaboração, quanto das estruturas de conhecimento estabelecidas. São formas de se comunicar que todos os indivíduos já sabem, porém, estão em constante mutação, já que pertencem a todos de um determinado grupo, se apresentando como uma rede de ideias, metáforas e imagens (MASSARO, 2012). Pode-se citar como exemplo o grupo de professores que foram pesquisados, que possuem determinadas ideias sobre a relação entre escola e tecnologias que podem ser representadas de formas distintas.

Para Massaro (2012), as representações se relacionam com determinadas formas particulares de compreensão e comunicação. Pode-se dizer que ela cria o senso comum, todavia, apesar de estar relacionado à ideologia dominante, não pode ser reduzida a esta, pois liga o indivíduo à sua cultura.

[...] as representações sociais podem ser compreendidas como conhecimento produzido e defendido por grupos específicos em momentos históricos determinados, que se estabilizam socialmente pela reprodução e transmissão destas de uma geração a outra. As representações se arraigam também na medida em que se desvinculam de cada indivíduo e são partilhadas através da linguagem e, por participarem simultaneamente de diversos grupos, conforme a profissão, classe social, idade, as pessoas frequentemente utilizam diferentes modos de pensamento e representações (MASSARO, 2012, p. 205).

As representações sociais adquirem características distintas conforme o contexto em que estão inseridas, de acordo com determinadas condições sociais. No caso dos grupos pesquisados, trata-se de pessoas que estão inseridas no processo de educação escolar e possuem seu cotidiano marcado pelas tecnologias. Estas últimas se apresentam como um forte recurso de comunicação e acabam sendo inseridas pelos alunos dentro das salas de aula, mesmo que a contragosto dos professores.

Segundo Moscovici (apud MASSARO, 2012), as representações teriam como função ordenar os valores, ideias e práticas para que os indivíduos possam se comunicar por meio de códigos de nomeação e representação dos aspectos sociais. Como são fabricadas em meio a interações, tensões e contradições humanas, podem existir diversos conhecimentos e representações conflitantes entre si.

A dinamicidade do mundo moderno faz com que exista em cada ambiente, natural ou social, certa quantidade de autonomia e de condicionamento a partir dos quais as representações desempenham duas funções: convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, alocando-os em categorias familiares condicionadas pelas representações e pela cultura, gradualmente colocadas como um modelo de determinado tipo, partilhado por um grupo de pessoas. E, elas são prescritivas, isto é, se impõem com uma forma irresistível. Neste sentido, as representações que são impostas são o produto de diversas elaborações e alterações ocorridas no transcurso do tempo, como resultado de sucessivas gerações (MASSARO, 2012, p. 207).

Sendo assim, de acordo com Moscovici (apud MASSARO, 2012), como o foco é o pensamento social, é preciso se ater à maneira como as pessoas falam, pois não se pode partir do pressuposto que elas apenas reproduzem informações e conhecimentos.

Os indivíduos pensam por si próprios, não são receptores passivos, eles produzem sua própria representação. Neste sentido, os grupos de professores e alunos fazem parte de uma realidade totalmente marcada pela tecnologia. Seus contextos fundamentam-se tanto pelas tecnologias quanto pela escola, mesmo assim ambos atribuem sentidos distintos para estas duas categorias de análise.

Segundo Moscovici (apud MASSARO, 2012), também é preciso pensar na relação entre as minorias divergentes e o todo social. As minorias são consideradas existentes à margem da fronteira social, lhes foram negadas autonomia e responsabilidade, não sendo reconhecidas por outros grupos. Sua situação é de dominado, não se reconhecendo nos sistemas existentes de poder.

Entretanto, cada grupo precisa adotar um estilo próprio de comportamento simbólico para ser reconhecido e representar a si mesmo. Suas representações são sempre reformuladas e “desempenham diferentes papéis sociais, desde funções cognitivas, ancorando, estabilizando e desestabilizando

significados e situações até funções sociais, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos” (MOSCOVICI apud MASSARO, 2012, p. 208).

O senso comum possui um lugar diferente dentro da teoria das representações sociais. Ele não é considerado apenas como crenças religiosas, mas visto como um conhecimento popular que as pessoas possuem a seu dispor. Por isso, vai de encontro às representações sociais, na medida em que gera a capacidade de compreender e dar sentido as coisas. O senso comum se transforma em conhecimento comum por meio da ancoragem e objetivação. “Ancorar significa reduzir as ideias estranhas a categorias e imagens comum, classificar e dar nome a alguma coisa” (MASSARO, 2012, p. 210). Para Moscovici (apud MASSARO, 2012), ancorar é o mesmo que classificar;

Partindo da ideia de que ancorar é classificar, o autor (2005) aponta que esta tendência não decorre apenas de uma escolha intelectual, mas principalmente de uma atitude específica para com o objeto no intento de defini-lo como normal ou aberrante. A partir daí, entende-se que os preconceitos só poderão ser superados no instante em que houver uma mudança nas representações sociais quer seja cultura ou da humanidade, quando indivíduo e grupos deixarem de ser estigmatizados (MASSARO, 2012, p. 211).

Ao ancorar, o sujeito nomeia um objeto até então desconhecido, mediante a comparação entre ideias e um protótipo representante de uma classe:

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comportando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo [...] isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. O protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e geralmente condiz a decisões super-apressadas (MOSCOVICI apud BRAZ et al, 2011, p. 57).

Já sobre o conceito de objetivar, este consiste em “transmutar algo que está na mente para algo que exista no plano físico” (MASSARO, 2012, p. 211), ou seja, pegar algo que é abstrato e transformar em algo concreto. Desta forma, é possível tornar algo que era desconhecido, em algo concreto para uma futura geração.

Objetivar é, portanto, reproduzir um conceito em uma imagem. Neste duplo processo, é preenchido o espaço entre a representação e o que ela representa. Aqui se pode incluir a idéia de construção de paradigmas que, uma vez aceitos, tornam possível o surgimento de fórmulas e 'clichês' que o sintetizam em imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender os outros e a si mesmo, de escolher e decidir (MASSARO, 2012, p. 212).

Neste processo de objetivação, existem algumas dificuldades que precisam ser vencidas, como a existência de inúmeras palavras que são utilizadas para inferir sentido a objetos, criando uma coleção de imagens que podem não ser facilmente acessíveis, ou serem lembradas como tabus (BRAZ et AL, 2011). Para Moscovici (apud MASSARO, 2012), então, as representações sociais igualam toda imagem a uma ideia, tornando possível estabelecer uma ordem entre as pessoas e seu mundo material por meio de um sistema de valores e práticas. Também torna possível a comunicação entre os indivíduos de um mesmo grupo, na medida em que os membros podem nomear e classificar vários elementos de seu mundo e de sua história.

Segundo Jovchelovitch (apud AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012), a teoria das representações sociais podem auxiliar na explicação de como os saberes sociais são "produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social" (2012, p. 142). Estes saberes são sempre plurais e produzidos na vida cotidiana de uma comunidade, sendo que vários saberes diferentes podem conviver simultaneamente, com determinadas funções e respondendo a diferentes necessidades.

O estudo dos saberes cotidianos, na perspectiva de Jovchelovith (2008), deve levar em conta dois aspectos. O primeiro é que os saberes são expressivos, uma vez que procuram representar mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. O estudo dos saberes considera a interligação entre o conteúdo do conhecimento, seus processos cognitivos e a lógica pessoal e social que permeia todo ato de saber, explica a autora. Como os saberes são expressivos, torna-se necessário suspender as convicções do pesquisador para ouvir o outro, ou seja, 'permitir que comunidades e sujeitos falem e tenham voz' (AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012, p. 142 e 143).

Ainda no parecer de Jovchelovitch (apud AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012), é preciso analisar a relação entre o saber e o contexto social, sendo que este

último também deve ser compreendido em suas dimensões histórica, econômica, política e cultural. Neste sentido, Jodelet (apud AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012), aponta que as representações devem ser estudadas com vista aos processos e produtos cujos quais os indivíduos constroem seu mundo.

A dimensão histórica e transformadora também é considerada por Guarechi (1994) ao indicar os diversos elementos ligados ao conceito de representação social. Para o autor, essa dimensão histórica e transformadora abarca elementos culturais, cognitivos e valorativos presentes nos meios e nas mentes, constituindo-se uma realidade presente nos objetos e nos sujeitos e, com isso, apresenta-se como um conceito sempre relacional, portanto, social (AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012, p. 144).

De acordo com Sá (apud AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012), é necessário, portanto, englobar os discursos, os comportamentos e as práticas sociais das pessoas e grupos, pois estes são os suportes em que as representações são veiculadas, sendo preciso:

Apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto, apreender os comportamentos e as práticas sociais por meio das quais essas representações se manifestam, examinar os documentos e registros nos quais tais discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; examinar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para a manutenção como para a transformação das representações (AFONSO DE ANDRÉ et al, 2012, p. 144).

Pretende-se assim, partindo da teoria das representações sociais, verificar qual o sentido que os professores atribuem à presença das tecnologias em seu cotidiano, e, sobretudo, a relação entre as tecnologias e a construção/reconstrução de conhecimento no ambiente formal da escola. Para percorrer este caminho, também utilizaremos outras ferramentas teórico-metodológicas. Entre elas, a análise de documentos, pois usamos como aporte teórico de contextualização da temática, dentre outros autores, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Estado do Paraná (2008), as Orientações Curriculares Nacionais Sociologia (2006) e as Diretrizes para o uso de Tecnologias Educacionais (2010).

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Como citado no subitem anterior, utilizaremos a pesquisa documental para abordar as discussões presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Estado do Paraná (2008), as Orientações Curriculares Nacionais Sociologia (2006) e as Diretrizes para o uso de Tecnologias Educacionais (2010) a respeito do uso das novas tecnologias como recursos didáticos na escola.

Para Tim May (2004), a pesquisa documental pode abranger uma variedade de fontes, como estatísticas oficiais, fotografias, documentos históricos, leis, declarações estatutárias, relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, enfim, textos e dados visuais em geral. Estes documentos em geral, segundo May (2004), podem influenciar nas decisões tomadas diariamente e a longo prazo, já que são leituras particulares de eventos sociais que trazem embutidos aspirações e intenções de determinados períodos, lugares e relações sociais.

De acordo com May (2004), existem três problemáticas relacionadas à pesquisa documental. Uma delas é a influência dos positivistas e das teorias abstratas que:

[...] podem levar a rejeitar os documentos como 'impressionistas' ou a considerar a utilização de qualquer tipo de dados como nada mais do que empirismo grosseiro (assim, fundindo os termos empírico e empirista). Portanto, a despeito da riqueza de insights que estão disponíveis a partir dos documentos, os relatórios de pesquisa baseados nessas fontes podem estar sujeitos a incompreensões. Em contraste com essas tendências, é claro que a pesquisa social tem muito o que aprender dessas fonte (MAY, 2004, p. 206).

Para May (2004), este ponto de vista não faz sentido, pois o positivismo se baseia em um conceito limitado de ciência que não satisfaz seus próprios cânones de pesquisa. Já a segunda problemática se refere a uma razão mais profunda, a questão da história e da pesquisa de documentos:

Com frequência, pensa-se que a história não se acomoda às disciplinas das Ciências sociais [...] Também há uma diferença de ênfase entre as disciplinas na extensão em que os sociólogos, por exemplo, 'não procuraram amarrar os seus argumentos a coordenadas específicas de tempo e espaço tanto quanto testar a extensão da generalidade deles (MAY, 2004, p. 206).

Todavia, a relação entre a história e a pesquisa social possibilita uma discussão detalhada que nos permite, partindo dos fatos ocorridos no passado, refletir as questões contemporâneas. A última problemática toca na questão do método, que para May (2004) não é reconhecida, como o caso de outras metodologias. Mas, “as maneiras nas quais os documentos são utilizados é claramente uma questão metodológica e teórica, assim como a temática relativa às tecnicidades que cercam o método” (MAY, 2004, p. 207).

Retomando a questão dos tipos de fonte que podem ser consideradas documentais, pode-se dizer que um documento, de forma geral, é um texto escrito. May (2004) também cita como outros exemplos os registros ministeriais, debates, discursos políticos, registros e relatórios de comissões administrativas e governamentais, conteúdo da mídia de massa, romances, peças, mapas, desenhos, livros, internet, documentos pessoais, autobiografias, diários e histórias orais.

Para May (2004), os documentos também podem ser classificados em três grupos. O primeiro grupo se refere aos documentos primários (escritos ou coletados por quem testemunhou os fatos e eventos), secundários (escritos depois de um evento que não foi testemunhado pessoalmente) e terciários (índices, resumos e outras bibliografias). O segundo grupo são os documentos públicos (maioria produzida por governos locais e nacionais) e os privados (de acesso restrito). Já o terceiro grupo abrange as fontes solicitadas (produzidas visando a pesquisa) e não solicitadas (produzidas para uso pessoal).

No que diz respeito ao conceito de documentos, May (2004) considera que o mesmo deve ser lido levando em consideração o mundo social em que está inserido, por isso deve ser enfatizada a hermenêutica ao considerar a diferença entre a estrutura de significado do próprio analista e as encontradas no texto, examinando o seu processo de produção (intenções de seu autor) e o contexto social que em foi produzido.

John Scott (1990) sugere que um pesquisador deveria abordar um documento em termos de três níveis de interpretação do significado. Primeiro, os significados que o autor pretendia produzir; segundo, os significados recebidos como são construídos pelo público em situações sociais diferenciadas, e, terceiro, os significados internos nos quais os semióticos concentram-se exclusivamente (MAY, 2004, p. 215).

Para May (2004), ao abordar um documento o pesquisador deve levar em consideração quatro critérios. O primeiro critério é a autenticidade, ou seja, se o documento é genuíno. É possível verificar esta questão por meio de erros óbvios e inconsistência de caligrafia e estilo contidos em seu interior, se existem versões diferentes do mesmo documento, se o mesmo passou em mãos de pessoas que possuíam interesses particulares, se deriva de uma fonte secundária suspeita e se é resumido ou curto demais levando em consideração um certo grupo e documentos.

O segundo critério é a credibilidade, se quem registrou as observações foi confiável e sincero e não distorceu as informações. O terceiro critério é a representatividade de um tópico ou evento ao qual o pesquisador está interessado em estudar. O último critério é o significado de um documento, o que ele é e o que ele diz ao pesquisador, que estão inseridos em um contexto social derivado de estudos anteriores. Por fim, quando a pretensão é fazer a análise de um documento, May (2004) deixa algumas recomendações:

1. Liste as fontes documentais que você poderia empregar ao estudar a implementação de políticas de uma organização
2. Quando trata-se de entender um documento, quais são as questões a serem consideradas ao examinar o significado?
3. Ao abordar um documento para análise, que questões preocupar-lo-iam como pesquisador?
4. Você é solicitado a planejar um estudo que emprega 'medidas inobstrusivas' de desempenho da polícia. Claramente, primeiro, você teria que definir a idéia de 'desempenho'. Entretanto, mantendo isso de lado, que fontes você utiliza? Para começar, a quantidade de pisações em lugares públicos é um indicador? Ou o número de pares de botas que um policial gasta em um ano de patrulhas? (MAY, 2004, p. 229).

Na citação acima, May (2004) tem como pretensão nos dar exemplos de como realizar uma pesquisa documental. Ainda segundo May (2004), a análise de documentos é realizada em conjunto a outros métodos de pesquisa, como por exemplo, a análise de conteúdo, que também será utilizada nesta dissertação e será retomada de forma mais detalhada no final deste capítulo. Antes, porém, como a pretensão desta pesquisa, como já citado anteriormente, é compreender os significados que os professores atribuem às novas tecnologias e à escola, outra metodologia adotada será a hermenêutica em profundidade.

2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HERMENÊUTICA EM PROFUNDIDADE

Thompson (1990) propõe a Hermenêutica de Profundidade (HP) como um referencial metodológico da interpretação de objetos de análise que são considerados como uma construção simbólica significativa. Estas formas simbólicas estão inseridas em determinados contextos sociais e históricos distintos e estruturas de diversas maneiras. A HP, segundo Thompson (1990), está fundamentada na tradição hermenêutica que surgiu nos debates literários da Grécia Clássica e, posteriormente, foi desenvolvida por filósofos como Dilthey, Heidegger, Gadamer e Ricoeur nos séculos XIX e XX. Para estes pensadores, os estudos das formas simbólicas estão relacionadas à compreensão e interpretação. Estas formas simbólicas podem ser caracterizadas como ações, falas e textos que podem ser compreendidos.

Para Thompson (1990) a tradição da hermenêutica deixa como contribuição a ideia de que os sujeitos que compõem o campo-objeto são capazes de compreender e refletir. Isto é, uma das características das formas simbólicas, é que elas já são habitualmente interpretadas por estes sujeitos, que estão inseridos em tradições históricas onde uma nova experiência é assimilada aos resíduos do passado. Neste sentido, o pesquisador, ao analisar estes objetos, faz um interpretação da interpretação, ou seja, uma reinterpretação de um campo pré-interpretado.

A hermenêutica, em si, não oferece orientações metodológicas de caráter concreto. É com base nesta preocupação que Ricoeur buscou um caminho de reflexão chamado de Hermenêutica de profundidade, em que o processo de interpretação é dado pelo uso de técnicas explanatórias e objetivantes. Todavia, a HP de Thompson (1990), de acordo com este próprio autor, se difere de Ricoeur, já que este atribui muita importância a 'autonomia semântica do texto', abstraindo assim, as condições sócio-históricas em que estes textos foram produzidos.

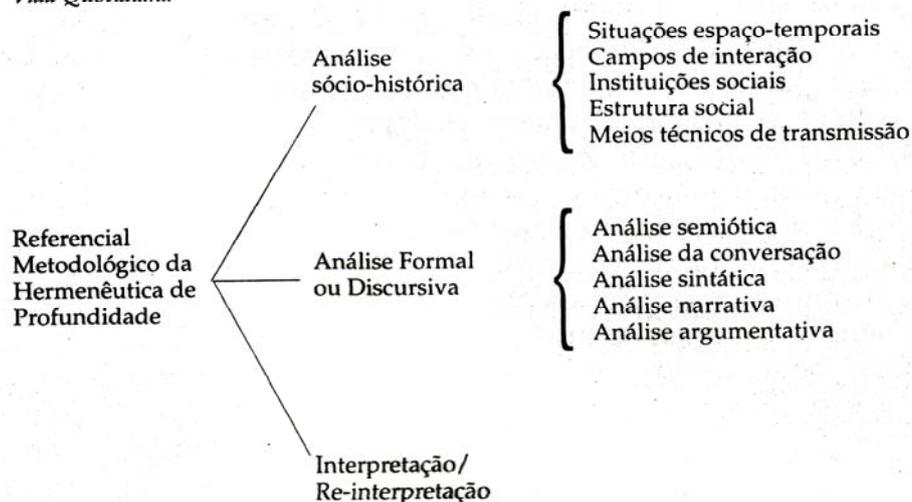
[...] o enfoque da HP deve se basear, o quanto possível, sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas quotidianas, este momento etnográfico é um estágio preliminar indispensável ao enfoque da HP. Através de entrevistas, observação participante e outros tipos de pesquisa etnográfica, podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social (THOMPSON, 1990, p. 363).

Esta reconstrução, presente na citação acima, é chamada por Thompson (1990) como uma interpretação da doxa, ou seja, das opiniões, das crenças e das compreensões que são partilhadas pelos indivíduos, inseridos em determinados contextos sociais. Esta interpretação da doxa seria o ponto de partida da análise, que passaria depois por três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação, como mostra a figura abaixo elaborada pelo próprio autor:

Figura 1 – Forma de investigação hermenêutica.

Formas de Investigação Hermenêutica

Hermenêutica da *Vida Quotidiana* → Interpretação da Doxa



Fonte: Thompson (1990)

Para compreender as formas simbólicas é preciso reconstruir as condições sociais e históricas específicas em que elas são produzidas, o que denomina de Análise sócio-histórica. Para isso, Thompson (1990) faz a distinção de cinco aspectos que definem um nível de análise distinto, são eles:

Situações espaço-temporais: As formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas inseridas em locais específicos, por isso é preciso fazer a reconstrução deste ambientes. Campos de interação: Pode ser definido como um espaço marcado por um conjunto de trajetórias que determinam a posição e relação entre as pessoas, bem como as oportunidades disponíveis. Instituições Sociais: Neste ponto, o pesquisador vai reconstruir o conjunto de regras e recursos que estabelecem as relações sociais e examinar as práticas e atitudes dos indivíduos que agem buscando os seus interesses. Estrutura Social: Aqui o pesquisador vai identificar as assimetrias e diferenças que se manifestam de forma individual ou coletiva em termos de acesso a recursos, poder, oportunidades e possibilidades. Meios técnicos de transmissão: O objetivo é distinguir em que condição as mensagens são construídas e transmitidas, seja por meio da fala de forma pessoal, face a face, ou por mecanismo complexo de transmissão eletrônica. (THOMPSON, 1995, p. 364).

Segundo Thompson (1995), a análise formal ou discursiva se interessa, em primeiro lugar, com a organização interna das formas simbólicas, estas são baseadas em regras e recursos que estão disponíveis a seus produtores. São várias as metodologias que podem ser empregadas neste caso, entre algumas delas estão:

Análise semiótica: Neste caso, o pesquisador vai analisar as relações entre os elementos que compõem a forma simbólica e os elementos de um sistema mais amplo, ou seja, interligar as características estruturais internas com os sistemas e códigos os quais eles fazem parte. Análise discursiva: A pretensão é fazer uma análise das características estruturais e das relações do discurso. O discurso aqui é usado por Thompson (1995) de forma geral, como uma conversa entre amigos, uma interação na sala de aula, um editorial jornalístico ou um programa de televisão que implicam uma concatenação de frases ou expressões. Análise da conversação: Estuda as instâncias de interações linguísticas (propriedades ordenadoras) que são os mecanismos cujos quais os participantes produzem sua interação de forma organizada. Análise sintática: estuda a gramática prática que atua no discurso do dia-a-dia, como os marcadores de modalidade, em que os locutores indicam os graus de certeza ou realidade ligados a proposição, como “talvez”, “pode ser” e “possivelmente”. Análise de estrutura narrativa: analisa os padrões, personagens e papéis relacionados a um discurso que narra uma seqüência de acontecimentos, ou que conta uma história. Análise argumentativa: Estuda os padrões de inferência que caracterizam o discurso. Os tipos de métodos presentes neste caso, rompem o corpo do discurso em conjunto de afirmativas ou asserções, organizadas em torno de tópicos ou temas. Entendemos que este tipo de metodologia também pode ser chamado de análise de conteúdo, tipo teórico-metodológico que também iremos utilizar nesta pesquisa para analisar as falas dos professores que foram entrevistados. (THOMPSON, 1995, p. 364).

De acordo com Thompson (1990), a última fase da HP, chamada de Interpretação/reinterpretação, decorre de uma construção criativa de possíveis significados. As formas simbólicas já são interpretadas pelos sujeitos, ou isto fazem parte de um campo pré-interpretado, levando o analista a fazer uma reinterpretação, ou seja, projetar um significado possível que pode divergir do significado construído pelo sujeitos. Para Thompson (1990), a fim de analisar as formas simbólicas partindo de sua contextualização histórica, é preciso empregar outros métodos de análise inter-relacionando-os com a HP, que se apresentam como um referencial geral em que estes outros métodos podem estar inseridos. Sendo assim, esta pesquisa está embasada, como já citado anteriormente, na teoria das representações sociais, análise de documentos, hermenêutica em profundidade e análise de conteúdo, que será discutida no próximo sub-item.

2.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo pode ser utilizada em conjunto com outros tipos de metodologia, no nosso caso, vamos abordá-la como complemento a HP e a análise de documentos, como ferramentas que ajudarão na tentativa de compreender as representações sociais dos professores da disciplina de Sociologia do Ensino Médio. May (2004) diz que a análise de conteúdo:

[...] inclui três estágios: estabelecer o problema de pesquisa, recuperar o texto e empregar métodos de amostragem, interpretação e análise. Esse enfoque considera a frequência com que certas palavras ou frases particulares ocorrem no texto como um meio de identificar as suas características. A estrutura analítica resultante dá sentido aos dados através de categorias teóricas geradas (MAY, 2004, p. 222).

O autor (2004) distingue esta metodologia, citada acima, entre qualitativa e quantitativa. A análise de conteúdo quantitativa foca nos padrões de regularidade através da repetição. Neste sentido, palavras ou frases são transformados em números de acordo com as vezes que uma palavra aparece no texto, estes números de frequência é tomada como um indicador de significação. Segundo May (2004), esta metodologia possui problemas, como considerar somente a informação que pode ser medida e padronizada e não abordar o processo ou

contexto político, social e econômico de sua produção. Para compreender um documento, o pesquisador precisa direcionar sua atenção para o que o autor pretendia ao produzi-lo, é assim que a análise de conteúdo qualitativa parte da ideia de contexto social de produção dos textos em geral (MAY, 2004).

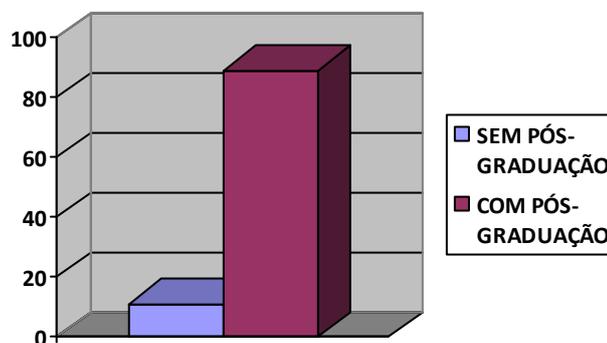
Bardin (apud FARAGO e FOFONCA, 2012) também define a análise de conteúdo como um método que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. A análise pode ser feita por classificação de respostas a perguntas abertas de um questionário, por exemplo, como foi o caso aqui nesta dissertação. A metodologia se dá por meio da organização da análise, codificação de resultados, categorizações, inferências e informatização da análise das comunicações. Em relação à organização da análise, Bardin (apud FARAGO e FOFONCA, 2012) diz que esta é organizada em três polos: a pré-análise (sistematização e formulação de hipóteses); exploração do material (codificação e categorização/recortar o texto em unidades de registro para posterior classificação dos dados em categorias) e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para Reis (2011), ao utilizar a análise de conteúdo, é preciso se atentar a presença dos núcleos de sentido ou temas que podem ser extraídos das falas dos sujeitos que estão sendo pesquisados. No nosso caso, como o objeto de pesquisa é a representação social dos professores de Sociologia a respeito das tecnologias e da escola, as respostas dos professores foram classificadas e agrupadas por categorias de análise com o intuito de fazer uma interpretação/reinterpretação (HP), buscando compreender os sentidos e significados (representações sociais) que estes sujeitos atribuem ao uso destes recursos em suas aulas. Para tanto, também foi utilizada a análise de documentos, já que recorreremos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Estado do Paraná (2008), as Orientações Curriculares Nacionais Sociologia (2006) e as Diretrizes para o uso de Tecnologias Educacionais (2010) como aportes teóricos. Antes de detalharmos estes resultados, faremos um breve levantamento do perfil destes vinte e seis professores da disciplina de Sociologia egressos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que foram pesquisados via e-mail.

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

No segundo semestre de 2013, enviamos um questionário com perguntas abertas, a fim de verificar o perfil e as representações sociais acerca das novas tecnologias e a escola (sobretudo dos aparelhos de celular e da internet) dos professores egressos do curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina. Foram enviados trinta e dois questionários, via e-mail, e vinte e seis professores retornaram o mesmo respondido. Dentre os docentes participantes da pesquisa, 11% não possuíam pós-graduação e 89% possuíam.

Gráfico 1 – Professores com pós-graduação e sem pós-graduação



Fonte: Dados coletados pela autora no 2º sem/13

Destes 89% que possuíam pós-graduação, 65% cursaram especialização e 35% o Mestrado.

Tabela 1 – Cursos de pós-graduação cursados pelos professores da disciplina de sociologia, egressos da UEL

Especialização em Ensino de Sociologia	11	48%
Especialização em História e Ensino de Historia	02	09%
Especialização em Saúde Coletiva e da Família	01	04%
Especialização em Educação do Campo	01	04%
Mestrado em Ciências Sociais	08	35%
Total	23	100%

Fonte: Dados coletados pela autora no 2º sem/13

Nota-se, a partir destes dados, que a maioria dos professores continuou seus estudos. Pensamos que há uma relação de qualidade entre a pós-

graduação e a atuação dos professores no Ensino Médio, pois a formação continuada é fundamental para os professores, já que suas fontes de formação não se limitam a universidade, trata-se de uma formação contínua que abrange toda a sua carreira docente (TARDIF apud ROSINKSI e OLIVEIRA, 2002).

Outra hipótese é a de que os professores necessitam de um espaço para dialogar sobre suas ações em sala de aula, buscar especificamente algumas respostas ou pesquisas sobre assuntos que lhes interessam, fundamentando e refletindo teoricamente sobre suas estratégias metodológicas. Concordamos com Freire quando afirma que:

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (FREIRE, 1981, p.109).

Na tabela seguinte pode-se observar o tempo que estes professores haviam se graduado pela UEL na época em que participaram da pesquisa:

Tabela 2 – Há quanto tempo são graduados

Menos de 01 ano	01	04%
01 ano	01	04%
02 anos	02	08%
03 anos	04	14%
04 anos	06	22%
05 anos	02	08%
09 anos	01	04%
10 anos	01	04%
11 anos	01	04%
12 anos	02	08%
14 anos	01	04%
18 anos	01	04%
21 anos	01	04%
Não responderam	02	08%
Total	26	100%

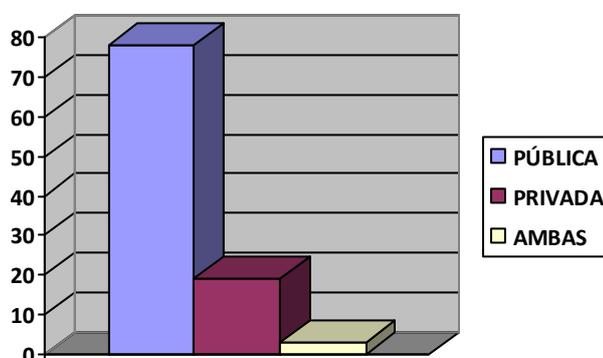
Fonte: Dados coletados pela autora no 2º sem/13

Sendo assim, 60% dos professores haviam se graduado a menos de cinco anos, 20% se graduaram entre nove e doze anos atrás, 04 % era graduado a quatorze anos, 04% a dezoito anos, 04% a vinte e um nos e 08% não responderam esta questão. Nota-se que a maioria dos professores pesquisados se graduaram a

menos de cinco anos e quando se pensa do total de professores a maioria possuía pós-graduação. Em relação a esta busca por formação e especialização no campo profissional Felicetti (2012) aponta que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 é garantir formação continuada para todos os professores da educação básica e formar 50% no âmbito da pós-graduação lato e stricto sensu.

No que diz respeito ao campo profissional, 78% dos docentes atuavam em escola pública, 19% em escola privada e 03% atuam em ambas.

Gráfico 2 – Professores que atuam em escola pública ou privada



Fonte: Dados coletados pela autora no 2º sem/13

Em relação à localização das escolas onde atuavam, 78% delas eram situadas na periferia e 22% localizavam-se no centro, sendo as seguintes cidades:

Tabela 3 – Cidades em que estão localizadas as escolas

PERIFERIA		
Londrina	13	50%
Cambé	01	04%
Piracicaba	01	04%
Ubatuba	01	04%
Ourinhos	01	04%
Curiuva	01	04%
Curitiba	01	04%
Rolândia	01	04%
CENTRO		
Londrina	03	11%
Cambé	02	07%
Curitiba	01	04%
Total	26	100%

Fonte: Dados coletados pela autora no 2º sem/13

Resumidamente, com base nos perfis apresentados, pode-se dizer que a maioria dos professores egressos da UEL entrevistada era formada há pouco tempo e possuía curso de pós-graduação, muitos foram trabalhar em outras cidades, mas a maioria permaneceu em Londrina.

No próximo capítulo detalharemos o sentido que estes professores atribuem às tecnologias e à escola, ou seja, tentaremos perceber quais as representações sociais destes sujeitos em relação a estes dois elementos. Para tanto, como já citado anteriormente, utilizaremos como recursos teórico-metodológicos, a teoria das representações de Moscovici (apud MASSARO, 2012), a Hermenêutica em Profundidade (HP) de Thompson (1990), e como procedimentos a análise de documentos de Tim May (2004), a análise de conteúdo e a categorização de Bardin (apud REIS, 2011).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS E A ESCOLA

A fim de verificar as representações sociais dos professores de Sociologia, egressos da Universidade Estadual de Londrina, no segundo semestre de 2013, foram enviados questionários com perguntas abertas indagando o que representava para eles as tecnologias, em especial a internet e o aparelho de celular, quando inseridos dentro da escola e em suas aulas ministradas aos alunos do Ensino Médio.

Estas representações sociais, segundo Moscovici (apud MASSARO, 2012) estão ligadas ao processo de comunicação em que os sujeitos fazem associações em comum e compreendem algo de forma coletiva. Estão em constante mutação e adquirem características distintas de acordo com o meio que estão inseridas. Sendo assim, pretendeu-se verificar quais as associações que os professores fazem em comum e que permitem que eles compreendam as tecnologias e a escola de forma coletiva, considerando o meio em que eles estão inseridos: a prática de docência para os alunos do Ensino Médio da Educação Básica, seja em escolas públicas ou privadas.

Estes sentidos (representações sociais) dos professores foram analisados usando como um dos aportes teórico-metodológicos, a HP de Thompson (1990), que pretende compreender e interpretar as formas simbólicas, que são caracterizadas como ações, falas e textos (no nosso caso as representações sociais expressadas por meio das respostas dos professores em forma de texto), levando em consideração as construções simbólicas e significativas dos sujeitos inseridos em determinados contextos sociais, que nesta pesquisa será a prática docente nas escolas inseridas em uma sociedade fortemente marcada pela presença das tecnologias.

Estas são as condições sócio-históricas, citadas pela HP, em que estão inseridas as representações sociais dos professores que foram pesquisados. Segundo Thompson (1990), a HP é marcada por fases de análise metodológica. O ponto de partida seria a interpretação da doxa. Neste caso, pretendeu-se verificar as

opiniões, crenças e compreensões que são partilhadas pelos professores inseridos dentro do ambiente formal de educação a respeito das tecnologias e a escola, que aqui também podem ser intituladas de representações sociais de acordo com os preceitos de Moscovici (apud MASSARO, 2012).

Em relação à primeira fase do referencial metodológico de Thompson (1990), a análise sócio-histórica, temos como pretensão reconstruir as condições sociais e históricas específicas em que as representações sociais (formas simbólicas) destes professores foram construídas. Entre os cinco aspectos que definem um nível de análise distinto proposto pelo autor (1990), optamos por fazer uma análise da situação espaço-temporal em que as representações sociais destes professores são produzidas e recebidas, ou seja, a escola como parte de uma estrutura social marcada pela presença das tecnologias.

Neste ponto, retomamos a teoria de McLuhan (1964), que já identificava a transformação tecnológica que estava ocorrendo na sociedade e como modificava a forma como o indivíduo percebe e se relaciona com a realidade social. Consequentemente, a escola marcada pelo tradicionalismo, também estaria condenada.

Na década de 1970, Lima (1976) retoma as discussões de McLuhan e fala sobre a relação existente entre professores e alunos, em que o primeiro é o emissor da informação e do conhecimento e o segundo é o receptor. Neste sentido, não se trata apenas de analisar a manipulação e a dominação exercida pelos meios de comunicação de massa, mas também perceber como eles transformam as instituições em que estamos inseridos, já que os alunos levam para as salas de aulas seus aparelhos de celular com acesso a internet e acabam utilizando-os, mesmo sem a autorização dos professores.

Sendo assim, para Porto (2006), a escola e os meios tecnológicos estão caminhando lado a lado. Ambos reproduzem a ideologia dominante, mas as tecnologias se apresentam de forma mais atraente. Destaca-se assim, a relevância do planejamento das aulas utilizando as tecnologias como recursos didáticos, já que as mesmas podem propiciar outra maneira de acessar as informações para gerar conhecimentos, com uma maior interação com os professores.

Mas, devido a uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e a uma escola que acaba por ter que se adaptar a esta realidade, já que seus alunos convivem cotidianamente com estas tecnologias, de acordo com Pretto e Pinto

(2006), o trabalho do professor acaba se intensificando, já que tanto a escola, como os professores, enfrentam desafios para construir uma nova forma de levar os alunos a uma consciência mais questionadora da realidade, por meio do uso das tecnologias como recursos didáticos.

Retomando novamente as discussões Pretto e Pinto (2006), os professores adquirem novas funções e tarefas, mesmo que seu contrato de trabalho tenha permanecido inalterado, pois está inserido em um contexto em que é preciso saber operar computadores, televisões, vídeos, celulares dentre outros. Esta nova realidade gera uma demanda por novas educações no plural, já que a escola passa a conviver com juventudes que operam com lógicas temporais diferenciadas. Deste modo, os professores são estimulados a utilizar estes elementos como recursos didáticos para ilustrar suas aulas expositivas e acabam por demandar a necessidade de uma formação permanente e continuada dos professores; atitudes mais investigativas frente à dinâmica sociocultural; e uma maior compreensão/estimulação da diferença presente em cada aluno (PRETTO e PINTO, 2006).

É olhando para esta realidade que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), como já citado no capítulo anterior, organizou as Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais - DUTE (2010). Neste ponto, lembramos que outra abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é a análise de documentos de May (2004), já que a DUTE (2010) pode ser classificada como um documento público, produzido por representante do governo do Estado do Paraná. Estes autores apontam as influências sofridas por diversos elementos da sociedade em decorrência da rápida renovação dos meios tecnológicos, entre estes elementos pode-se citar a mudanças na forma de se construir o conhecimento, com isso, a escola não pode ficar avessa às transformações.

A DUTE (2010) pretende fazer com que os professores não só sejam treinados para o uso destes novos recursos tecnológicos, mas também que se apropriem de forma ativa destes recursos como uma prática libertadora que oportunize novas formas de ver, ler e pensar o mundo.

Resumidamente, pode-se apontar que as representações sociais dos professores acerca das tecnologias e a escola, são produzidas em um contexto social fortemente marcado pelo avanço tecnológico, em que são constantemente estimulados a utilizar estes elementos como recursos didáticos, já que estes podem

propiciar uma forma de construir o conhecimento com uma participação mais ativa dos alunos neste processo. Também vale lembrar que estes alunos acabam levando seus aparelhos de celular com acesso a internet para a sala de aula e os utilizam mesmo a contragosto do professor, por isso o nosso recorte para estes dois tipos de tecnologia.

A segunda fase do referencial metodológico de Thompson (1990) é a análise formal ou discursiva, que segundo o autor (1990) pode ser realizada por diversas metodologias, no nosso caso optamos pela análise de conteúdo de Bardin (apud REIS, 2011). Sendo assim, as respostas dos professores serão classificadas e agrupadas por categorias de análise com o intuito de se atentar a presença de núcleos de sentido ou temas que podem ser extraídas das falas destes sujeitos que foram pesquisados. Na última fase do referencial metodológico de Thompson (1990), isto é, a interpretação/reinterpretação, a proposta será fazer uma construção dos possíveis significados e sentidos (representações sociais) que os professores atribuem as tecnologias e a escola.

No questionário que foi enviado via e-mail aos professores de Sociologia egressos da UEL, constaram duas questões abertas. A primeira teve como pretensão verificar o que representavam as tecnologias nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Assim, dois professores disseram que a escola deve se adequar à realidade atual, fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Seguem abaixo seus relatos:

Uma maneira diferente de expor um tema determinado. Um instrumento facilitador, que ajuda o professor no cotidiano escolar, levando em consideração que o jovem está rodeado por essas novas tecnologias fora do ambiente escolar. (Docente L, graduado há quatro anos, tua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Representam uma maneira de adequar o processo ensino/aprendizagem aos novos tempos, no qual competimos com os telefones celulares e o fácil acesso à internet e redes sociais. As novas tecnologias representam uma tentativa de estímulo aos educandos. (Docente N, graduado há três anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Nota-se na fala destes professores a ideia de que a sociedade está fortemente marcada pela revolução tecnológica, e, conseqüentemente, as juventudes também estão convivendo diariamente com estes recursos. Neste sentido, tanto os professores como a escola, acabam se encontrando imersos em um processo de competição, por isso, estes elementos devem ser inseridos dentro o ambiente escolar como uma tentativa de gerar maior estímulo.

Lembramos que a DUTE (2010) coloca em evidência esta questão ao justificar a importância de confeccionar diretrizes específicas para o uso das tecnologias na escola, ao contextualizar a estrutura social como alvo de mudanças e transformações na forma como os conhecimentos são construídos, geradas pela acelerada renovação dos recursos tecnológicos.

Para alguns professores, por meio do uso das tecnologias como recursos didáticos é possível que os alunos compreendam melhor determinados conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o docente A comentou que:

Foram primordiais para o desenvolvimento de determinados temas, como por exemplo, ideologia para o terceiro ano do ensino médio em que o documentário 'muito além do cidadão kane' retrata a experiência brasileira e a formação sobre a ideologia televisiva. Com isto, as aulas foram rentáveis pois com exemplos, imagens os alunos absorveram muito mais do que apenas uma aula expositiva (Docente A, graduado há um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Este professor citou uma experiência em que as tecnologias foram primordiais para que seus alunos compreendessem melhor o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula. Este processo lembra as discussões de Porto (2006) sobre a escola e os meios tecnológicos, pois ambos reproduzem a ideologia dominante, porém, as tecnologias se apresentam de forma mais atraente. Sendo assim, as tecnologias podem ser utilizadas em sala de aula como um instrumento para alavancar reflexões e perceber a complexidade do mundo atual.

Para outro professor, as tecnologias, quando inseridas nas aulas, possibilitam que os conhecimentos se tornem mais interessantes para os alunos. Nesse âmbito, o docente G apontou que as tecnologias podem ser:

Uma ferramenta positiva para as aulas e apresentação do conteúdo de maneira menos maçante (Docente G, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Aqui as tecnologias são consideradas como algo positivo, já que torna as aulas mais interessantes, atrativas e amplia a compreensão dos alunos sobre um determinado assunto. É possível observar elementos das discussões de McLuhan (1964) nas falas deste professor, no sentido de que a cultura eletrônica, ao trabalhar os vários sentidos, promove a integração dos saberes. Desta forma, quando utilizada em sala de aula pode levar a uma exploração imaginativa livre, induzindo o estudante a participar de modo mais ativo do processo de aprendizagem.

Segundo outros professores, é possível desenvolver e ilustrar melhor o conteúdo pelo uso das tecnologias em sala de aula, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Nas palavras de três docentes:

Fonte de pesquisa, de recursos didáticos, além de funcionar como fórum de debate com os alunos. Produzo material didático e avaliações utilizando as TICs. Em relação às aulas diretamente, as novas tecnologias auxiliam no desenvolvimento dos conteúdos através da utilização da TV *pendrive* para exibição de vídeos e músicas, de slides para apresentação de fotos (Docente B, graduado há onze anos, atua em escola pública e privada, no centro e periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

As novas tecnologias representam recursos importantes que contribuem para a facilitação do processo de ensino aprendizagem. Podem facilitar o acesso a vídeos, ilustrações, textos, a circulação de informações, etc (Docente W, graduado um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Pode ser uma boa ferramenta de ensino para melhor aprendizagem, porém a aula expositiva ainda é importante (Docente R, graduado quatro anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Curitiba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Para estes professores as tecnologias facilitam o processo de ensino/aprendizagem, todavia, conforme a fala do docente R, a aula expositiva ainda é importante. Neste momento, se faz necessário discutir sobre a importância da mediação do professor neste processo de construção do conhecimento. De acordo com a DUTE (2010), o simples contato do aluno com o conhecimento não leva a

concretização da aprendizagem, pois o professor atribui um valor ao ato de ensinar. Ele deve intervir de forma planejada articulando recursos para conduzir o aluno na construção do conhecimento.

Também foi possível observar em suas falas, que através da inserção das tecnologias, pode ocorrer uma ruptura com as práticas tradicionais que ainda são adotadas em algumas escolas, situação que ocorre devido a presença marcante destes elementos no cotidiano dos alunos. É nesta direção que vimos a fala de quatro professores:

Alguma possibilidade de poder trazer uma inserção de outras formas de se ensinar na escola. Mais do que isso, tentar fazer com que a escola saia do passado e tente se atualizar um pouco. Porém, a inserção midiática não ajuda em nada se a escola engessa as possibilidades de o professor (Docente C, graduado há um ano, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Representam um avanço porque permitem que se diversifique as metodologias de ensino, facilitam uma aula mais atrativa aos alunos e proporcionam debates e discussões sobre filmes, vídeos ou músicas que trazem temas pertinentes aos conteúdos básicos ou estruturantes. Também é importante à escola que faça uso de recursos mais adequados aos novos tempos, pois os alunos têm acesso fácil e rápido a muitas informações e novidades que podem ser transformadas em conhecimento (Docente P, graduado há doze anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

TV, Aparelhos de DVD, Datashow, internet, redes sociais. Essas tecnologias representam meios e fins para as aulas de sociologia. Meios quando são usadas para transmitir imagens, filmes e documentários para as aulas, e fins quando são usados para entender as influências das tecnologias e mídias na sociedade (Docente U, graduado três anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Rolândia, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

As novas tecnologias estão presentes no cotidiano de grande parte dos adolescentes. Procuo observar programas, vídeos e como as redes sociais são espaços para a socialização e para popularização de fatos. Procuo utilizar vídeos postados na internet, executar algumas atividades nas redes sociais (página específica de sociologia), ou seja, as novas tecnologias aos poucos têm se constituídos em recursos pedagógicos nas aulas (Docente Y, graduado nove anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

As representações destes professores a respeito do uso das tecnologias na escola remetem a discussão de McLuhan (apud POMBO, 1994)

sobre a inevitável transformação da escola tradicional, que estaria irremediavelmente condenada. O docente C também comenta sobre a liberdade que os professores deveriam ter no planejamento de suas aulas. Segundo a DUTE (2010), este planejamento deve contemplar não só as necessidades curriculares, mas também a aprendizagem do aluno, processo de extrema importância quando se está pensando as tecnologias como recursos didáticos.

O docente P falou da necessidade de se transformar as informações que os alunos têm acesso em conhecimento, fato que remete a concepção de Burke (2003) ao fazer uma distinção entre “informação” e “conhecimento”. O primeiro se refere ao que é relativamente ‘cru’, específico e prático. Já o segundo pode ser caracterizado como algo que foi ‘cozido’, processado ou sistematizado pelo pensamento.

O docente U comentou que o uso das tecnologias pode ser instrumentos para entender as influências das tecnologias e mídias na sociedade, mas não informou que tipo de influências seriam estas. Pode-se citar como exemplo as discussões de Pretto e Pinto (2006), quando falam que os novos sistemas midiáticos propiciam novas formas de ser, pensar e agir e também acabam levando a mudanças na educação e na aquisição de conhecimentos. Já o professor Y disse que está aos poucos inserindo as novas tecnologias em suas aulas como recursos didáticos.

De acordo com outro professor, ao utilizar as tecnologias como mediadoras dos conteúdos estruturantes, os alunos passam a ter um papel mais ativo do desenvolvimento das aulas, participando da construção do conhecimento:

As inovações tecnológicas fazem parte da realidade social e a escola deve inseri-la naturalmente em seu universo, embora seja, ainda, um desafio para grande parte dos professores. Ainda que eu também não tenha domínio sobre muitos recursos multimídia, tenho buscado cada vez mais ensinar sociologia por meio de ferramentas tecnológicas. Nos últimos anos produzi com os alunos documentários, revistas com fotonovelas e um livro e isso só foi possível porque os alunos dominavam e, sobretudo se identificaram com os instrumentos metodológicos utilizados. Na realização dos projetos os alunos se valeram de celulares, câmeras digitais, internet e programas como CorelDraw e Photoshop para lidar com as imagens. Visando uma maior integração e comunicação entre os participantes dos projetos, criei um grupo no facebook. Este espaço interativo foi constantemente acompanhado por mim, pelos alunos e estagiários que faziam postagens e comentários pertinentes às atividades propostas. Através dessas experiências foi possível

perceber que ao explorar o conhecimento de forma mais interativa, através da tecnologia de comunicação e informação, os alunos deixam de ser meros receptores se sentindo mais atuantes e valorizados no processo de ensino/aprendizagem (Docente D, graduado há vinte e um anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Para este docente as tecnologias são um desafio para os professores, mas busca inseri-los em suas aulas por meio de várias atividades e projetos. Conforme foi inserindo-as, segundo relatou, foi possível constatar que os alunos passaram a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo (2012), os professores devem ficar cientes que a incorporação destas tecnologias nas aulas leva a uma construção coletiva do conhecimento, com uma participação ativa do aluno.

Também, quando as tecnologias são utilizadas em sala de aula, como mediadoras da construção de novos conhecimentos escolares, a relação professor e alunos é transformada de certa forma, passando a haver uma maior interação entre ambos, pois segundo o professor I estes recursos provocam:

Maiores interações com alunos, atualização profissional, sintonia com o mundo em nossa volta (Docente I, graduado há três anos, atua em escola pública e privada, no centro da cidade de Curitiba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Segundo Lima (1976), a educação também é um processo de comunicação, todavia, percebe-se na atualidade uma falta de comunicação entre professores e alunos, sendo o primeiro emissor do conhecimento e o segundo muitas vezes exercendo apenas o papel de receptor. De acordo com três professores, elas são:

Um importante suporte didático (Docente J, graduado há cinco anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Piracicaba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Representa a prática, dependendo do conteúdo estudado, exemplo, tenho uma teoria e utilizo as tecnologias como forma de fazer os alunos entenderem, é um auxílio as aulas (Docente O, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Representam possibilidades de utilizar filmes, charges, slides como recursos didáticos para a reflexão e apreensão de conteúdos sociológicos e também um descompasso menor entre escola e realidade social (Docente Z, graduado dez anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Lembramos que as OCN's (2006) propõem algumas práticas e recursos didáticos ligados às tecnologias como o cinema, o vídeo ou DVD e TV. Já a DUTE (2010) propõe o uso da mídia impressa e da pesquisa via internet que podem ser realizadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento.

Um professor comentou como o uso da nova tecnologia muda a visão de mundo dos estudantes, diferentemente da tecnologia da palavra escrita:

Elas representam uma nova forma de percepção do mundo, diferente da linguagem escrita (Docente V, graduado dois anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Sendo assim, por meio das tecnologias pode-se apreender o mundo de forma diferente. Como já havia comentado McLuhan (1964) na década de 1960, os meios de comunicação e as tecnologias são introdutores de novos hábitos de percepção de mundo, são meios frios que requerem uma participação em profundidade, diferentemente da palavra escrita, que pode ser considerada como um meio quente, fornecem uma alta quantidade de informações e exige um envolvimento menos intenso.

Fica evidente nas contribuições de alguns docentes que as tecnologias são recursos interessantes, porém a intervenção do professor é a ferramenta mais importante, pois nem todas as turmas conseguem trabalhar de forma positiva com os equipamentos tecnológicos, cabendo ao professor adotar estratégias mais eficazes. Nas palavras do docente F:

As novas tecnologias Representam ferramentas pedagógicas, mecanismo para ampliar o ensino abstrato de forma mais concreta por meio da imagem e do som, recursos do cotidiano de inúmeros alunos. Auxiliam a “mostrar” o que a sociologia se propõe a ensinar. Contudo, é preciso ficar atento com a dinâmica da turma, pois nem todas respondem positivamente a estes recursos. Durante minha experiência no Castaldi pude perceber isso. Uma das turmas respondeu de forma excelente a minha aula subsidiada com slides (texto e imagem), reproduzidas na TV-*pendrive*. Houve debate, anotações, discussão do tema, perguntas, efetivamente uma excelente apropriação. Em outra turma, por sua vez, houve desinteresse, ficavam dispersos, somente alguns poucos alunos que participaram, enquanto que a maioria deixou o tempo passar. Ao final do bimestre, onde costumo fazer um balanço (pedir um feedback) eles foram taxativos, preferiram muito mais a aula escrita no quadro e a exposição dialógica. Pedir trabalho de pesquisa digitado é, num primeiro momento, corrigir trabalhos copiados da internet. Por mais

que avise. Somente depois da reprovação do trabalho é que começam a levar um pouco mais a sério. Uma experiência interessante que tive no Col. Portinari foi o fato de haver no site do colégio uma sessão para disponibilizar texto, trabalhos solicitados e informar conteúdos de provas. Após o término do conteúdo dado fazia textos, slides em PPT e disponibilizava para eles baixarem e estudarem em casa. Havia um bom resultado. Desta forma, seja quadro negro ou branco, seja giz de cera ou canetão preto, seja aparelho multimídia ou TV *Pendrive*, o mais importante é a relação professor-aluno, é a apropriação do conteúdo que o professor possui e sua maneira de construir com os alunos que irá determinar maior aprendizado, o resto são recursos que hora contribui, hora não (Docente F, graduado há dois anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Na fala deste docente é possível encontrar a presença de quatro aspectos (temas) diferentes. O primeiro ponto a ser considerado se faz em relação às tecnologias serem ferramentas efetivas, mas sua aceitação vai variar de acordo com o meio em que estão sendo inseridas, umas turmas vão participar melhor nas aulas, outras vão se mostrar desinteressadas e preferir a aula expositiva.

A segunda questão que este docente coloca em evidência em sua fala é sobre a cópia de trabalhos de pesquisa na internet. Neste ponto relembramos as discussões presentes na DUTE (2010) sobre o risco que o professor corre de receber trabalhos com cópias de muitas informações sem significado algum, em que os alunos não lêem o conteúdo e não propicia qualquer tipo de aprendizagem efetiva.

O terceiro aspecto citado pelo docente F é sobre a possibilidade de ter um espaço em um site do colégio para os professores postarem matérias para os alunos. Ele comenta a sua própria experiência no Colégio Portinari onde disponibilizava síntese das aulas para os alunos estudarem em casa e como isso colhia bons resultados.

O último aspecto presente em sua fala é a importância da relação professor e aluno, ou seja, a mediação do professor no processo de construção do conhecimento. Moran (apud ARAÚJO, 2012) deixa claro que a internet é um meio de comunicação entre professores e alunos que exige uma postura dinâmica de ambos. Os professores devem orientar e acompanhar as pesquisas, mas também cabe ao aluno acessar o conteúdo, transformá-lo e compartilhá-lo de forma coletiva.

Outros professores colocaram em questão as problemáticas que dificultam seu uso. Para o docente E, a quantidade de turmas e de aulas dificulta a organização de um planejamento, tendo em vista o uso das tecnologias:

Como o número de salas que leciono na escola é grande, nem sempre é possível planejar a aula sempre utilizando as novas tecnologias. Mas sempre que posso utilizo o data show e computador para exibir algum filme ou documentário que verse sobre o tema da aula. Assim como, faço uso de computadores com os alunos na sala de informática (no Estado de São Paulo é chamado de Acesso Escola) para a realização de pesquisas (Docente E, graduado há três anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Ourinhos, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Esta docente comenta que utiliza as tecnologias sempre que possível, mas não com grande frequência devido ao número de salas que leciona, não tem tempo suficiente para planejar suas aulas com o uso destes recursos. Esta fala remete a problemática citada por Pretto e Pinto (2006) que se refere à intensificação do trabalho do professor gerada pela introdução do uso destes novos elementos tecnológicos da informação/comunicação como recursos didáticos.

Mesmo que a escola disponibilize equipamentos, o tempo de aula é muito curto para se trabalhar de forma efetiva com estes recursos. Essa afirmação é enfatizada por alguns docentes entrevistados. Segundo o professor K, por exemplo, as tecnologias:

Representam mais uma forma de facilitar/mediar a aprendizagem, no entanto ainda preciso de maior proximidade/familiaridade com os recursos que muitas vezes os alunos "dominam", sem no entanto fazer uma crítica ao seu consumo/utilização. Minha escola possui vários TV, data show, notebooks, sala de vídeo, câmeras digitais em número relativamente apropriados se comparada às outras escolas, no entanto ainda falta organização e tempo de aula suficiente para sua utilização. Os recursos que mais utilizei foram os vídeos e câmeras para a produção de curtas metragens, computadores para a edição dos vídeos. Mas ainda sinto certa dificuldade em administrar tempo, material, conteúdo (Docente K, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Ubatuba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Neste caso os recursos tecnológicos estão disponíveis na escola em que este docente leciona. O mesmo comenta sobre o aspecto positivo do uso das tecnologias como recursos didáticos já que, para ele, facilitam a aprendizagem.

Porém, é preciso se familiarizar mais em seu manuseio e o tempo de aula não é suficiente, por isso ele não consegue colocar em prática o seu uso.

Para alguns professores, as tecnologias são excelentes recursos, mas falta um maior investimento do Estado na estrutura das escolas públicas. Do mesmo modo, há uma carência no que diz respeito às oportunidades de formação continuada, ensinando como manusear estes equipamentos. É nesse sentido que lembramos as afirmações de Valente,

A formação do professor para ser capaz de integrar a informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1999, p. 141).

Nas palavras de alguns professores entrevistados, os elementos que impedem a inserção da tecnologia em suas aulas são:

Um recurso que adoraria incorporar nas aulas se houvesse estrutura física e técnica para isso (Docente Q, graduado quatro anos, atua em\ escola pública, na periferia da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Na escola pública estadual, em que trabalho, as novas tecnologias não representam quase nada, pois o suporte tecnológico é mínimo e, normalmente, muito mal cuidado e por isso não confiável. Na escola pública federal, algumas dessas novas tecnologias são novas, bem cuidadas e confiáveis, além de existir um suporte humano adequado, da mesma forma nas escolas privadas. Apesar da comodidade dessas novas tecnologias, não creio, ainda, que possam contribuir para um aumento significativo no processo de cognição, do ensino aprendizagem. Colaboram, facilitam, mas o salto qualitativo no processo, ainda, não se dá apenas pela sua utilização (Docente S, graduado doze anos, atua em escola pública e privada, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Levando em conta, escola ser pública, não disponho de tantos recursos. Na verdade, oriento o (a) (s) a fazerem as pesquisas (cultura, trabalho, histórico e biografia de autores, etc.) mais em suas residências. Procuro ensinar a colocar as fontes nas imagens, nos textos. Nem tudo é possível ser rodado na TV Pendrive. E agora com

a chegada do Tablet, já percebi que as tecnologias são incompatíveis. Em minha opinião, quando a rede estiver um pouco mais aprimorada poderá facilitar mais o trabalho docente (preenchimento de pautas, lançamento do conteúdo e de notas), pois o tempo em que poderíamos estar preparando coisas mais interessantes para as aulas, está preenchendo livros ou corrigindo a escrita nos mesmos. E com isso perde-se muito, muito e muito tempo (Docente X, graduado quatorze ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Segundo o docente S, além da falta de estrutura e suporte tecnológico na escola pública, como já existe nas federais e particulares, só o uso das tecnologias como recursos didáticos em si não propicia aprendizagem. É necessário, como consta na DUTE (2010), a presença do professor mediador, que não só transmite informação e conhecimento, mas também proporciona oportunidades de desafio, criação e re-construção do conhecimento por parte do aluno.

Alguma mudança pedagógica tem sido propiciada pelo uso da rede Internet através da qual os alunos têm tido a chance de acessar e explorar diferentes bases de dados. No entanto, os artigos que descrevem essas atividades não mencionam a dinâmica que se estabelece em sala de aula. Alguns críticos dessa abordagem pedagógica argumentam que a exploração da rede, em alguns casos, deixa os alunos sem referência, com sensação de estarem perdidos ao invés de serem auxiliados no processo de organizar e digerir a informação disponível.

O que defendemos nesta pesquisa não é somente a introdução da internet nas aulas, é discutir como o professor pode utilizá-la como recurso pedagógico para enriquecer suas discussões e analogias sobre os assuntos que abordará em suas aulas de Sociologia.

Ressaltando as palavras da docente X, precisamos adentrar um assunto que não é foco de nossa pesquisa, mas, de qualquer forma causa empecilho em sua prática pedagógica também discutida neste contexto: “Em minha opinião, quando a rede estiver um pouco mais aprimorada poderá facilitar mais o trabalho docente (preenchimento de pautas, lançamento do conteúdo e de notas), pois o tempo em que poderíamos estar preparando coisas mais interessantes para as aulas, está preenchendo livros ou corrigindo a escrita nos mesmos. E com isso perde-se muito, muito e muito tempo”.

Esta fala do docente X nos faz pensar que as tecnologias devem servir para aprimorar a vida pessoal e profissional de todos os sujeitos. Neste sentido, as tecnologias precisam viabilizar o trabalho docente. Para ele, muitas ações manuais que hoje ainda são presentes podem ser substituídas por excelentes programas que ao invés do docente levar uma hora para preenchimento de dados, poderia levar, por exemplo, vinte minutos e o restante do tempo estaria pesquisando para fundamentar os conteúdos de sua aula.

Mesmo que o professor prepare uma aula expositiva que promova a participação ativa dos alunos, os mesmos ainda utilizam as tecnologias em sala de aula com outras finalidades, porque muitas vezes o que se percebe é uma necessidade de compartilhar sentimentos ou outros assuntos entre si, afinal a sala de aula também é um espaço de encontro, de socialização constante.

Esse fato é evidenciado por um dos entrevistados. Seguindo esta proposta, o docente T passou a ouvir mais os alunos e criou uma conta no *twitter* e *facebook*. No entanto, o mesmo acentua que outras várias problemáticas são enfrentadas no cotidiano da escola pública, como a dificuldade dos estudantes em ler textos longos, de abstrair e de elaborar frases com sentido:

Competir com elas é impossível. Por mais engraçado, divertido, curioso, diferente que o professor seja, competir com as tecnologias não é possível. Lanço mão de alguns artifícios corporais e teatrais nas minhas aulas e por mais diferente que seja, alguém pega o celular, seja para filmar, twittar ou postar fotos no Instagram para mostrar o que acontece. Assisti um vídeo que define essa geração com a seguinte palavra: compartilhar. A cada dia percebo que isso é verdade. Existe a necessidade de compartilhar o que sente, faz, pesquisa, conhece, lê, descobre. Então temos as novas tecnologias que permitem um compartilhamento instantâneo. Como lidar com isso? Como conectar e significar, através da Sociologia, essas tecnologias? Não há receita de bolo. A minha atuação enquanto docente segue uma ótima recomendação de Paulo Freire: aprender a ouvir. As novas tecnologias são para mim uma oportunidade de ouvir esses jovens, mas na tentativa de compreendê-lo, partilhar e compartilhar do universo de significação que eles utilizam. E daí, na medida do possível, acionar a Sociologia como uma outra possível explicação. Como exemplo de ouvir e compartilhar os sentidos, criei uma conta no twitter e no facebook própria para conversar com os alunos. Em um primeiro momento, eles não sabiam como “interagir” nesta plataforma com um professor, mas aos poucos, utilizamos as novas tecnologias para tirar dúvidas, compartilhar documentos, enviar trabalhos e até trocar ideias. Porém, nem tudo são flores. Existem vários complicadores que interferem nesse bom compartilhar de experiências e significados: a preguiça de ler textos grandes, a

dificuldade de abstração, erros crassos de gramática e dificuldade em elaborar frases com sentido... este é o nosso desafio enquanto educador, transformar esse mecanismo excelente de compartilhamento em algo pertinente para a emancipação dos nossos alunos (Docente T, graduado quatro anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Este docente comenta que se esforça para planejar suas aulas a fim de ter uma maior atenção e participação dos alunos e mesmo assim alguns usam o celular, o que torna impossível competir com as tecnologias. Para este professor isto ocorre devido à necessidade que o jovem sente de compartilhar tudo sobre sua vida.

Sendo assim, as tecnologias permitem que o professor possa ouvir e compreender estes alunos. É com base neste pressuposto que foi criada por este docente uma conta em redes sociais que com o tempo passou a ser uma ótima ferramenta didática. Nota-se nesta fala a dedicação em inserir as tecnologias em suas aulas e interagir com os alunos, mas em suas palavras, ainda é necessário saber usar estes recursos para que os alunos superem certas dificuldades, como a de interpretação de textos um pouco mais extensos.

A fala do docente acima trás a tona as discussões presentes nas OCN's em relação à didática dos professores em sala de aula, que registram que é preciso trabalhar os assuntos com base nos conceitos, temas e teorias, isto é, são três dimensões que devem ser abordadas pela disciplina de Sociologia: “uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas” (OCN's, 2006, p. 117).

O professor relata que é difícil competir com os alunos diante do contexto das tecnologias. Na nossa perspectiva, competir não é a palavra que melhor expressa este momento histórico que vivemos nesta sociedade digital. Como educador, competir será em vão, além de afastar o estudante do processo dinâmico do processo de construção do conhecimento sociológico na escola, que se faz de aulas dialogadas, sempre levando em consideração a participação efetiva desses sujeitos.

Precisamos estabelecer conexões com estes instrumentos e vencer o desafio de utilizá-lo e demonstrar ao aluno que podem ser parceiros no processo de aprendizagem. Deliberar pelo uso descontrolado também não será viável. Quantas vezes não percebemos jovens em seus celulares que se “desligam”

completamente dos acontecimentos ao seu redor, ou os olhares atentos na internet, impedindo-os de se socializarem com as propostas de ensino que propomos nas aulas. O que nos instiga neste momento é buscar uma relação diferenciada com as tecnologias de maneira a provocar situações de aprendizagem, levando-o a participar do desenvolvimento da aula.

Um dos docentes relata que as tecnologias são um ótimo recurso didático, mas se não for bem utilizado, acaba se tornando um empecilho nas aulas de Sociologia.

As novas tecnologias quando bem empregada e orientada dentro de um propósito e um objetivo com uma eficiente coordenação, não tem como negar seus benefícios e rendimento para o aprendizado do aluno. Porém do contrário poder ser muito mais um empecilho e desvirtuamento do foco, ou seja, da aprendizagem escolar, ainda que tenha pequenos ganhos. Nossa sociedade muito provavelmente não lida bem com as novas tecnologias, em específico de internet, Não separa direito o que é vida virtual, online e vida real. Ganha tempo por um lado e perde por outro ao entrar em rotinas online que já está bem desconectada de sua própria vida social e assim enche de suposto lixo que não tem muito o que fazer ou aproveitar. Assim como nem todo livro é bom para o aluno e requer selecionar, muito mais as informações da internet. O pior que eles acontecem em uma velocidade muito grande e quando vamos tomar conhecimento o estrago já foi feito. O trabalho pela internet devem ser projetado para ser respondido pela internet, do contrário pode minar, frustra-se (Docente M, graduado há menos de um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Sendo assim, de acordo com o docente M, se o professor não souber usar as tecnologias, ela acaba sendo um empecilho, já que os indivíduos não conseguem separar o real do virtual, valorizando mais o tempo que fica on-line. Por isso, é importante selecionar as informações da internet.

De todo modo é possível observar que a escola passa a conviver com juventudes que operam com lógicas temporais diferenciadas. Esta nova realidade levou Pretto e Pinto (2006) a nomear a presença destas juventudes que se articulam e compartilham capacidades cognitivas via internet de “geração alt+tab”.

É a intencionalidade do professor que fará a diferença na utilização das tecnologias em suas aulas. Uma aula bem planejada, com pesquisa antecipada, com objetivos delineados não fugirão do propósito fundamental: o da aprendizagem. Valente ressalta que nossos alunos precisam ter claro que “aprender é fundamental para sobreviver na sociedade do conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 30). Posso

utilizar meus conhecimentos do cotidiano, no caso das tecnologias, para aprimorar meus conhecimentos científicos – essa visão é o professor quem promoverá.

Também foi questionado a estes professores o que os aparelhos de celulares dos estudantes e a *internet* representam nas suas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Assim, dois docentes responderam que estes recursos são citados como exemplo, mas não são utilizados como recursos didáticos nas aulas.

Algumas aulas foram impedidas pelo uso de celulares em sala de aula, já que o que chama mais atenção dos jovens é a preocupação em a todo o momento se comunicar pelas redes sociais mesmo dentro de sala de aula. Com isto, resolvi desenvolver exemplos, como em aula sobre cultura, relevar sobre o que os próprios alunos conseguiam pensar sobre a cultura da internet, o que observavam à partir do contato direto todos os dias com o uso do celular e da internet (Docente A, graduada há um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Nas aulas utilizo pouco os celulares. Em via de regra os mesmos são utilizados como mecanismo para ouvir músicas em alguns momentos. Não utilizo como ferramenta pedagógica. Quanto a internet estímulo os alunos a ter na rede uma fonte de pesquisa e criação (Docente Y, graduado nove anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

O docente A disse que como para alguns alunos os celulares chamam mais sua atenção durante as aulas, ele passou a citá-los, juntamente a internet, como exemplos para uma melhor compreensão dos conteúdos que são abordados. O docente Y também citou o uso dos celulares sem sua autorização durante as aulas. Em relação a internet, esta é apenas estimulada a ser utilizada como fonte de pesquisa na realização de trabalhos, o que de acordo com Rocha (apud DUTE, 2010) é uma forma inteligente de estudar e aprender na medida em que o professor formula perguntas para os alunos procurarem respostas.

Outros professores focaram-se nos obstáculos que estes recursos podem trazer para a aula. Os docentes M e N comentaram que os celulares e a *Internet* atrapalham o bom rendimento das aulas, já que os alunos os utilizam mesmo sem a permissão dos professores.

Muito mais uma ameaça ao bom rendimento do aluno do que um ganho na aprendizagem concretamente. Basta para isso observar as atividades desenvolvida em sala de aula valendo nota. Ver que existem respostas de um alto nível intelectual mas porem, fora do tema. Resposta esta que não tem nem no livro didático. O pior que um vai copiando do outro e fica boa parte da sala com a mesma resposta. Eles muita das vezes não tem estrutura para pensar em um nível mais elevado, caso for trabalha nas respostas que eles provavelmente copiou da internet pelo celular. Torna também mais difícil de avaliar o aluno e, exigem uma pesquisa muito mais expressiva para corrigir a avaliação, ou trabalho em sala (Docente M, graduado há menos de um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Os celulares representam uma grande dificuldade dentro da sala de aula, pois além de outros inúmeros percalços com os quais nos deparamos na educação, o celular é fonte de distração na escola. A internet é meio facilitador de acesso às informações, mas, como uma faca de dois gumes, também intervém de forma negativa, fornecendo conteúdo rápido ao educando, de forma que este mal leia o que está pesquisando. É o simples copiar e colar (Docente N, graduado há três anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

O docente M considera os celulares e a internet uma ameaça para a aprendizagem, pois acentua que os alunos copiam os trabalhos da internet pelo celular. Este procedimento acaba dificultando a avaliação por parte do professor. O aluno ainda precisa aprender a usar a internet em prol do seu desenvolvimento. Porém, para que ele faça isso é preciso a intervenção criativa do mediador, neste caso o professor, que criará situações pedagógicas com o intuito de modificar uma visão reducionista da internet em que se cola e copia as coisas sem ler, que se usa para saber dos acontecimentos sem refletir sobre eles. Enfim, o planejamento do professor poderá promover, inclusive, o desenvolvimento da capacidade de abstração e de argumentação dos alunos a respeito dessas ferramentas. Temos consciência de que não é uma tarefa fácil, mas necessária.

Para o docente N, o celular atrapalha porque é fonte de distração. Já a internet é uma ótima ferramenta, mas também pode ser negativa já que disponibiliza informação rápida, o aluno mal lê, apenas copia e cola. A DUTE (2010) cita que por muito tempo a pesquisa na escola foi vista com maus olhos, pois os alunos tinham o costume de copiar as informações de forma mecânica e descompromissada, tanto de forma datilografada, quanto à mão. Esperava-se que com o uso da internet esta forma de fazer pesquisa fosse alterada. Em alguns casos, somente o uso do recurso mudou, mas a prática da cópia ainda continua.

Alguns professores usam de vez em quando estes recursos com fins didáticos. Percebe-se nos relatos que, na opinião deles, algumas vezes os resultados são excelentes, mas na maioria das vezes os alunos são orientados a guardar estes equipamentos, já que muitas escolas proíbem seu uso. De acordo com três docentes:

Este é um tema que gera muito debate entre os professores e pais de alunos. Ainda representa pouco para mim, pois sua utilização é esporádica em minhas aulas. Por exemplo: Em uma aula sobre a formação do Brasil em discutia coma os alunos a obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” um aluno fez uma pergunta sobre a obra “A Escrava Isaura” (novela). Era sobre a cor da pele da escrava e suas origens (achei o máximo a pergunta, pois significava que o alunos estava relacionando a aula com seus conhecimentos) , porém eu não sabia a resposta e pedi para que eles pesquisassem no celular, em poucos minutos eles tinham todos os dados. Expliquei que se tratava de uma obra da literatura que tinha sido adaptada para a tv e mais alguns detalhes (isso eu sabia rsrsrsrs). Foi muito legal porque pudemos ver inclusive algumas imagens relacionadas ao livro e a novela. Numa outra turma aconteceu coisa semelhante: estava trabalhando com o tema da participação dos negros na música(estava trabalhando com eles algumas ideias do livro “A Integração dos Negros na Sociedade de Classes” de Florestan Fernandes) . Eu tinha separado músicas de samba antigos para levar aos alunos e eles buscaram músicas de rap. Todavia, não é sempre assim. Em muitas outras situações eu peço para que os alunos guardem os aparelhos uma vez que trata-se ordens da direção da escola. Isso porque como não há ainda uma utilização por parte da maioria dos professores, eles são contra o uso por parte dos alunos em suas aulas e, como são maioria por enquanto a regra nas escolas em que atuo é a de que nenhum aluno pode usar o celular durante as aulas. (Docente B, graduado há onze anos, atua em escola pública e privada, no centro e periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Este relato se aproxima muito da intenção desta pesquisa, o professor utiliza o celular para exemplificar sua fala, que por muitas vezes fica abstrata para o aluno que não vivenciou esse momento (da novela, por exemplo) e com certeza, não será possível isso acontecer em toda aula. Porém, é nesta perspectiva que defendemos o uso do celular e internet em sala de aula.

Na fala do docente B, os celulares e a internet parecem ter pouca importância, já que quase não utiliza como recurso didático em suas aulas. Mas, cita um fato muito interessante que aconteceu. Um aluno lhe fez um questionamento e como este professor não tinha conhecimento sobre o assunto pediu para este aluno

fazer uma pesquisa no mesmo instante. Em pouco tempo o aluno já lhe passou as informações e eles puderam debater mais sobre o tema. Porém, relata que não é sempre assim, na maioria das vezes ele solicita que os celulares sejam guardados, pois são orientações e regras da escola.

Nesta linha de raciocínio, dois docentes acrescentam;...

Ainda não consigo fazer uso dos celulares nas aulas já que existe uma política e proibição dos mesmos pela escola (mais por parte dos professores) mas já incentivei o uso para pesquisa na internet (dicionário, vídeo), para a filmagem de vídeos e em algumas atividades de criação de textos como forma de estimular a criatividade daqueles que gostam de ouvir músicas. Mas no geral tento evitar que utilizem durante as aulas expositivas, dissertativas e avaliações. Não vejo problema com o uso de celular ao término de algumas atividades e às vezes negocio o uso com a realização das mesmas (Docente K, graduado há quatro anos, tua em escola pública, na periferia da cidade de Ubatuba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Às vezes peço que usem os celulares (já que tais aparelhos tem tudo, e são usados em sala mesmo), apesar de ser proibido pelo regimento escolar. Prefiro fazer acordos com eles, não usarem enquanto rola a aula expositiva, pois isso pode ser prejudicial no aproveitamento pedagógico. Nas atividades mais dinâmicas como as oficinas em que podem fazer colagens (fato social, ação social, sociologia brasileira, etc.), permito o uso dos aparelhos (Docente X, graduado quatorze ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

O docente K ainda não utiliza estes elementos como recurso didático, pois a escola proíbe. Mas já incentivou seu uso algumas vezes como forma de estimular os alunos. No final das atividades este professor deixa que os alunos façam uso dos celulares, o que parece demonstrar que ele consegue conviver com a presença destas ferramentas em sala de aula sem gerar maiores incômodos.

O docente X também faz acordos com os alunos devido ao seu uso em sala de aula mesmo diante da proibição por parte da escola. Ele solicita que os celulares não sejam usados durante as aulas expositivas, já em atividades mais dinâmicas o seu uso está liberado, mesmo que não seja para fins pedagógicos. É relevante ressaltar que a Lei Estadual n. 18.118/2014 – PR de 24 de junho de 2014 ressalta a proibição do uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula para usos não pedagógicos, somente será permitido seu uso se for orientado pelos professores a fim de ilustrar as aulas expositivas como recursos didáticos.

Se as tecnologias como recursos didáticos forem bem utilizadas pode-se desenvolver ótimos trabalhos com os alunos, mesmo que muitos ainda façam uso nas aulas para outras finalidades que ainda não seja a mediação entre a aula e os conteúdos. Para o docente H;

Permito que meus alunos utilizem internet e celular durante as aulas, desde que seja pertinente a disciplina, como por exemplo, fazer consultas em dicionários online, pesquisa sobre o tema discutidos, me enviar trabalhos por e-mail, infelizmente se liberar geral o uso do celular durante as aulas, muitos acabam entrando nas redes sociais, fugindo do assunto trabalhado, porem sabendo usar a tecnologia ela e um excelente recurso didático (Docente H, graduado 17 anos, atua na periferia da cidade de Curiúva, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Já o docente H, permite que os alunos façam uso dos celulares e da internet somente para fins didáticos, que pode ser uma ótima ferramenta de ensino. Este professor relata que se liberar o uso os alunos acabam acessando as redes sociais e fugindo da temática que está sendo abordada. Neste contexto, Chaves (apud ARAÚJO, 2012) defende o uso das tecnologias na escola, desde que os professores consigam fazer com que os alunos a utilizem somente a serviço da educação, assim a internet pode trazer muitos benefícios.

Três docentes disseram que ao utilizarem a *internet* e os celulares como recursos didáticos, é possível, aos poucos, que os alunos passem a mudar sua postura em relação ao seu uso em sala de aula, passando a focar nas finalidades didáticas. Estes recursos já fazem parte do cotidiano desses jovens e a didática utilizada pelos professores de Sociologia pode contribuir na ressignificação dessas tecnologias, segundo alguns relatos colhidos em entrevista:

Muitas vezes, é incômodo. Um desafio é separá-los destes aparelhos, porém, nas minhas aulas, são poucos os alunos que insistem em utilizar o aparelho. Claro, existem alguns que ficam a aula inteira, e tomo providência de retirar o aparelho (com autorização da direção). Mas isso é muito difícil de acontecer, pois eu abro espaço para utilização do aparelho como instrumento de pesquisa: divido as minhas aulas em uma aula teórica e outra prática, sendo que sempre há alguma atividade na qual o aluno pode utilizar o celular e a internet para realizar a atividade. Pesquisam o tempo todo? Não, claro que não. Pesquisam, jogam, olham o facebook, e assim por diante... mas acredito que aos poucos consigo dar outro sentido ao celular e a internet além do entretenimento. Tenho esperança e acredito que a Sociologia pode e consegue emprestar este outro sentido. Nosso objeto de estudo são as

relações sociais e tudo isso não passa de novas maneiras de se relacionar. Temos a nosso favor essa ciência tão ampla que compreende e interpreta essa conjuntura. Portanto, sou totalmente entusiasta e crente de que a Sociologia é a disciplina e ciência que pode ressignificar as novas tecnologias (Docente T, graduado quatro anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Essas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos estudantes sendo que buscar impedir o acesso aos aparelhos e à rede não me parece uma boa saída. Recordo de alunos que pareciam sem chão, em outro lugar, sem pouca ou nenhuma concentração quando impedidos de ficar com seus aparelhos. Por outro lado, sua utilização deve ser limitada. Negociações com os/as alunos/as sobre quando e como utilizar esses recursos pode facilitar” (Docente W, graduado há um ano, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

A maioria dos jovens possui celular, e muitos com internet, levando-o para sala de aula. A impressão que fica é que o celular e a internet possui um interesse maior que as aulas ou a escola. O aparelho poderia ser utilizado em um outro momento, mas é comum ver jovens utilizando celulares dentro de sala, demonstrando suas prioridades. Ao utilizar as novas tecnologias em sala de aula, é uma forma de atrair o jovem por meio de um instrumento que eles se identificam, mas focando o ensino científico (Docente L, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Para o docente T o celular e a internet parecem tornar o trabalho mais desgastante, mas como ele os utiliza como recursos didáticos em todas as suas aulas são raros os casos em que ele tem que retirar os aparelhos dos alunos. Mesmo que os alunos acabem utilizando estas ferramentas para outros fins que não sejam didáticos, ele acredita que aos poucos conseguirá dar outro sentido para sua presença dentro da escola.

Neste aspecto, a disciplina de Sociologia poderia contribuir para um entendimento e ressignificação das tecnologias dentro da conjuntura atual. As OCN's (2006) de Sociologia também comentam a importância da disciplina na formação das juventudes, já que as estruturas sociais estão cada vez mais complexas e o mundo está cada vez mais desencantado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. Sendo assim, a Sociologia pode levar a uma desnaturalização e estranhamento destes fatos sociais, que se apresentam na maioria das vezes de forma superficial e natural.

O docente W relata que como os celulares e internet já fazem parte do cotidiano destas juventudes, não adianta proibir seu uso em sala de aula, mas

este deve ser limitado. O ideal é negociar quando podem ou não ser utilizados, mesmo que não seja para fins didáticos, este relata.

É possível observar na fala do professor L a ideia de que o celular e a internet são considerados mais importantes para os alunos, quando comparados as aulas e a escola. Para ele, se estas tecnologias forem utilizadas como recursos didáticos, pode-se atrair a atenção dos alunos, já que eles se identificam mais com estas ferramentas. O relato deste professor remete a pesquisa realizada por Abreu (et al, 2008) que apontou para o fato do uso excessivo da internet estar relacionada a questão de dependência, que pode ser encontrada em qualquer faixa etária, nível educacional e extrato social econômico.

Já a maioria dos professores comentou que os celulares e a *internet* poderiam até ser excelentes recursos didáticos, mas para isto seria necessário superar algumas problemáticas. Para alguns docentes, a *internet* é uma ferramenta de pesquisa efetiva, porém é preciso saber buscar informações confiáveis na rede. Os celulares já fazem parte do cotidiano dos alunos, mas também falta capacitação em como manusear estes equipamentos, já que, muitas vezes, os alunos conseguem fazer isto melhor que os professores. Todas estas contribuições foram trazidas pelos docentes egressos da UEL, entrevistados nessa pesquisa.

Um dilema muitas vezes. Digo isso, pois, ao mesmo tempo em que são "ruins" por tirarem a atenção, podem ser bons. O fato de muitas vezes não saber utilizá-lo de forma positiva me faz sentir um pouco de impotência enquanto professor. A escola sempre barra o celular, nós professores, muitas vezes barramos o celular (e aqui é importante ressaltar que muitas vezes barramos o celular dos estudantes na escola e o utilizamos na sala de aula na faculdade, uma enorme hipocrisia) e o estudante muitas vezes não se vê sem o celular. O trabalho deve ser conjunto com os estudantes, mas não saber como utilizá-lo em sala de aula se constitui uma dificuldade, um entrave do qual o professor prefere deixar de lado. Eu tento muitas vezes utilizá-lo com algum exemplo relacionado à Sociologia, mas nem em todos os aspectos consigo trabalhar com a ideia de celular. Tento não barrar, mas me pego barrando. Um problema a ser enfrentado por muitos professores para que esse aparelho seja mais bem trabalhado no interior da escola. Já a internet possibilita um mundo muito além do celular. A intenção é que esse seja um meio de pesquisa, uma ferramenta importante para o estudante e o professor. Porém os dois devem saber onde estão buscando informações e como utilizá-las. Nem sempre arquivos disponibilizados na internet são confiáveis, e aí vai do professor recorrer a outros meios que não esse da sua pesquisa (dentro ou fora da internet). A intenção de trabalhar com a internet é fazer com que os estudantes aprendam a lidar com esse mar de informações que os professores muitas vezes

não saibam. E cabe muito bem a cooperação das duas partes, pois os professores muitas não lidam tão bem com a tecnologia como os estudantes. A parceira deve vir a calhar nesses momentos, fazendo com que o uso seja bom para todas as partes dentro da escola (Docente C, graduado há um ano, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Depende, os estudantes tem que fazer do celular não algo efêmero, ou fútil, mas algo que possa realmente auxiliá-los na construção de seu saber e obter dele conhecimento. O celular da informação, mas os alunos ainda não sabem transformar isto em conhecimento. E nós professores, também não, transformando isto em um empecilho para as aulas. É um desafio, ter os celulares como companheiros de aula, mas as vezes peço aos alunos para pesquisar vídeos, musicas, e informações da aula e tento trazer estas informações um conhecimento (Docente O, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Muitas vezes atrapalha quando se faz necessária uma maior atenção por parte dos alunos. Porém, orientado pelo professor, pode ser uma boa ferramenta de pesquisa mesmo em sala de aula (Docente R, graduado quatro anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Curitiba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

O uso do celular é ainda controverso no ambiente escolar. Têm momentos que ele serve como um aliado na busca de informação, entretanto, de modo geral, não existe bom senso no seu uso. É preciso pensar como se dará essa adequação nas salas de aula. Hoje, via de regra, o celular tem servido para dispersar a atenção do aluno. Já em relação ao uso da internet, esta tem se constituído em um instrumento efetivo de pesquisa e de interação. Porém deve ser orientado e supervisionado pelo professor, uma vez que a internet é mais usada pelos jovens para entretenimento do que para os estudos. Para mim a tecnologia representada pelos recursos multimídia tem servido no preparo das aulas de Sociologia e no desenvolvimento de projetos que prescindem dos instrumentos da informática (Docente D, graduado há vinte e um anos, atua em escola pública, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

O docente C parece se sentir impotente por não conseguir usar estes recursos de forma positiva. Na sua visão, isto se torna um entrave, por isso os professores acabam não fazendo uso em sala de aula. Ele tenta não fazer uso dos celulares por parte dos alunos, mas muitas vezes se vê em conflito com os mesmos.

Já com a internet a possibilidade é maior, pois a percebe como uma importante ferramenta de pesquisa, todavia deve ser bem utilizada, diz o docente C, selecionando informações confiáveis. Deveria fazer mais parceria entre professores e alunos, já que os primeiros sabem manusear melhor as tecnologias quando

comparados aos professores, acrescenta o entrevistado. Araújo (2012) comenta que a incorporação das tecnologias na sala de aula com a pretensão de construir conhecimento, não deve ser um trabalho solitário, mas compartilhado de forma conjunta entre professor e aluno.

Para o docente O, os celulares e a internet devem ser bem utilizados a fim de se obter conhecimento. Mesmo encarando-os como um desafio, este professor tenta usá-los como recursos didáticos em suas aulas. O docente R disse que a presença destes elementos atrapalha a aula, mas se forem bem utilizados podem ser um ótimo recurso didático. Estas falas remetem a discussão de Araújo (2012) em relação ao uso das tecnologias não ficarem restrito somente à ilustração, pois pode-se correr o risco de transformar a aula em um “desprazer”, já que o aluno deseja utilizar estes recursos para criar, construir e partilhar saberes.

Segundo o docente D, o celular é um ótimo recurso, mas na maioria das vezes atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é preciso pensar em como inseri-los em sala de aula para fins didáticos. Já a internet deve se tornar um instrumento efetivo de pesquisa com uma maior orientação e supervisão dos professores, conforme seu entendimento. A preocupação deste docente nos remete às afirmações das DUTE (2010), quando afirma que a internet democratizou o processo de produção e publicação, mas também abriu espaço para a divulgação de matérias de credibilidade e gerou dificuldade em saber o que é realmente verossímil ou não.

Para outros docentes, os alunos utilizam estes equipamentos de forma incorreta, mirando outras finalidades que não possuem relação com o conteúdo sociológico que está sendo ministrado. Na visão desses docentes, isto atrapalha o desenvolvimento da aula, pois desvia a atenção dos alunos:

Em algumas ocasiões o uso de celular com acesso à internet pelos alunos é benéfica, pois eles utilizam para pesquisa de algum assunto pertinente as aulas. Mas na maioria das vezes atrapalha a aula, pois os alunos muitas vezes passam parte do tempo acessando a internet para conversar com amigos e/ou escutando música. Essa prática é muito comum no local onde trabalho, pois não há repressão nenhuma por parte da direção da escola. No início eu chamava a atenção dos alunos que faziam uso do celular em sala, pois perdiam a concentração na aula. Porém, são muitos os alunos que utilizam o celular e não há tempo de chamar a atenção de todos, pois perco muito tempo da aula com isso (Docente E, graduado há três anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Ourinhos, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Na maior parte das vezes um entrave, pois desvia a atenção dos alunos e faz com que eles não estejam acostumados com o “rigor” que em alguns momentos as aulas exigem a facilidade de trocar ou mudar de imagem, música ou falar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo é muito mais atrativo que os conteúdos de aula. Competir com essas tecnologias é uma tarefa muito árdua e mesmo com muitos esforços na maior parte das vezes o que ocorre é um uso não tão adequado ao que a escola se propõe. Ela é uma ferramenta positiva, mas faltam espaços de mediação para que os alunos tenham a consciência de que essas tecnologias podem ser usadas não só para “fugir” das aulas, mas para ampliar e auxiliar no processo de ensino/aprendizagem (Docente G, graduado há quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Na maioria das vezes representa um desafio, pois sabemos o quanto eles dificultam a concentração e os debates necessários à apreensão dos conteúdos. Porém, por se tratar de alunos do Ensino Médio, a princípio, mais maduros, sempre fui bem clara em relação ao uso na sala de aula. Não permitia, porém não iria fiscalizar o uso o tempo todo, pois deixava bem claro que o interesse no aprendizado e a participação na aula deveriam ser mais uma preocupação do aluno do que um desgaste do professor (Docente P, graduado há doze anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relatos de entrevista, 2º sem/13).

De acordo com a fala do docente E, os celulares e a internet podem ser ótimas ferramentas de pesquisa, mas na maioria das vezes atrapalha a aula, tira a concentração do aluno e o professor perde muito tempo pedindo para eles guardarem o celular. O docente G também disse que na maioria das vezes é um entrave, desvia a atenção dos alunos e é muito mais atrativo que as aulas. O professor tem que competir com as tecnologias, para que estas sejam usadas de forma positiva seria preciso criar espaços de mediação para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Esta relação dos professores com alunos em sala de aula, permeada pela presença da tecnologia, não deveria se dar em forma de competição, como relatado por estes docentes, já que como Valente (1997) nos lembra, o grande desafio é “transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, assim, aprender”. Não provocamos a discussão sobre esta temática pelo simples fato de introduzir ou aproveitar a internet que os jovens já estão utilizando em sala de aula. O fato é pensar este recurso tão presente na

sociedade como mais um elemento que facilita, promove, amplia os conhecimentos científicos.

Para o docente P, estes recursos dificultam a concentração dos alunos, por isso não permite seu uso em sala de aula, mas também não fica fiscalizando, pois o interesse tem que ser do aluno, no seu parecer. Araújo (2012) deixa claro que a introdução das tecnologias como recursos didáticos é um processo problemático e desafiante, já que professores e alunos devem aprender a lidar com elas no contexto dos modelos tradicionais de ensino.

Outros docentes comentaram que falta um maior investimento por parte do Estado na estrutura da escola, que é precária em relação à disponibilidade de equipamentos:

Os celulares atualmente são um problema que repercute de modo negativo no processo de aprendizagem, uma vez que é impossível 'competir' com tais tecnologias em detrimento da estrutura precária que a instituição de ensino oferece (Docente J, graduado há cinco anos, tua em escola pública, na periferia da cidade de Piracicaba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Os celulares são proibidos pela direção da escola. A internet é usada como objeto de estudo, ao problematizar as redes sociais. Na escola a internet não é um bom meio, os computadores e a internet não são suficientes para todos os alunos e é muito lenta (Docente U, graduado três anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Rolândia, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Para estes dois docentes, os celulares são vistos mais como problemas do que como parceiros do trabalho do professor, sendo proibidos pela direção da escola. Já a internet, mesmo sendo uma ferramenta de pesquisa, não pode ser utilizada pelos alunos, porque a estrutura da escola é precária. Sobre isso, Valente alerta que:

É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse. O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa sendo o professor o facilitador desse processo de construção (VALENTE, 1997, p. 11).

Através do uso dos celulares e da *internet* como recursos didáticos, os alunos podem desenvolver ótimos trabalhos, mas ainda falta mudar a postura da equipe gestora das escolas, já que muitas equipes dificultam o uso dos laboratórios e proíbem que a senha do *wifi* seja passada para os alunos, segundo nos comentou alguns dos entrevistados.

Os celulares dos alunos estão presentes cotidianamente nas salas de aula, nos professores estamos, constantemente, disputando a atenção do aluno com os aplicativos do momento ou com a mais nova rede social. Uma competição bastante injusta, eu também acharia bem mais interessante esses recursos do que uma aula cujo único atrativo é o quadro negro e uma TV laranja que mais deixa a gente na mão do que funciona de fato. De um modo geral eu não vejo os celulares com acesso a internet como vilões, acho até que eles poderiam ser utilizados em sala, como algumas vezes já vi alunos utilizando para resolver algum trabalho que passei, mas facilitaria bastante se houvesse uma mudança por parte da equipe pedagógica, diretores e professores em olhar para essas tecnologias com outros olhos, por exemplo nas escolas em que eu trabalho a senha do *wifi* não pode ser passada para os alunos, como posso usar as novas tecnologias com meus alunos se nem acesso a internet é possível? Visto que muitas vezes o uso do laboratório de informática é tão “burocrático” e somos tratados com tanta má vontade por parte dos técnicos que desestimula qualquer tentativa (Docente Q, graduado quatro anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Cambé, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Os celulares são instrumentos tecnológicos comunicativos que, em sala de aula, atrapalham, pois os alunos são muito jovens e o encantamento com as redes sociais é maior do que o interesse pela aula e ou pelo conteúdo. A internet se estivesse acessível aos alunos e aos professores, no momento da aula, através de uma lousa digital, seria muito útil (Docente S, graduado doze anos, atua em escola pública e privada, no centro da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Representam distração para os educandos, uma vez que a internet não é liberada para os mesmos, não ocorrendo, desse modo, orientação das/os professoras/es de como podem utilizar esses instrumentos para a pesquisa, o conhecimento, etc. Devemos ter consciência de que as novas tecnologias não estão nas escolas como aparece na mídia e mesmo tendo avançado um pouco ainda dependemos de que funcionem adequadamente e, principalmente, de desburocratizar o uso das mesmas e até mesmo de criar novas mentalidades de gestores e funcionários que se apropriam de senhas e equipamentos como se fossem proprietários daquele espaço que é público. As gestões nas escolas públicas, só são, em sua maioria, democráticas na aparência, pois, quanto mais compreendemos o funcionamento das mesmas, mais percebemos que elas são, na sua essência, totalitárias, assim como em todas as esferas públicas do Brasil (Docente Z, graduado dez anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Para o docente Q, os celulares disputam atenção de forma injusta com os professores. Mas o problema maior está na estrutura da escola que não possui recursos disponíveis para os alunos, por isso ele não vê o celular e a internet

como algo negativo. Ambos seriam ótimos recursos didáticos se a equipe gestora disponibilizasse o laboratório de informática para os alunos.

O docente S também salienta que os celulares atrapalham a aula, pois são mais atrativos para os alunos. A internet seria útil se houvesse uma lousa digital. Segundo Araújo (2012) as escolas públicas que possuem computador com internet ainda se encontram fundamentadas no ensino tradicional e técnico, por isso a presença das tecnologias representam, antes de mudanças efetivas, um paradoxo assustador. O seu uso pode levar, se não for nem utilizada, a uma reprodução dos modelos didáticos tradicionais. A metodologia, a postura do professor precisa mudar frente aos avanços tecnológicos.

De acordo com o docente Z, os celulares distraem os alunos durante as aulas, não são liberados para o uso do aluno e o professor não é preparado para utilizá-los como recursos didáticos. A escola não possui equipamentos tecnológicos e os poucos que tem não funcionam direito e/ou não são liberados para os alunos. Em relação a falta de preparo citado por este docente, Araújo (2012) comenta que a formação docente para o uso das tecnologias não deve enfatizar somente o aprendizado operacional ou as teorias educacionais, mas deve considerar aspectos emergentes do cotidiano do professores, na prática reflexiva de como as pessoas aprender e constroem conhecimento.

Percebemos também nas falas que a presença dos celulares e da *internet* na escola dispersa os alunos e atrapalha o desenvolvimento das aulas, mas é possível fazer acordos com estes alunos. Para o professor F:

Se o aluno é indisciplinado o celular é um problema, pois é preciso parar o raciocínio das explicações o tempo todo para solicitar que ele ou ela pare de mexer no celular e faça seu trabalho ou preste atenção. Hoje com recursos de gravação e fotos, os celulares são problemáticos em uma sala de aula, pois eles fazem vídeo, tiram fotos e fora de contexto pode fazer a interpretação que quiser. No entanto, em minhas turmas fiz acordo com eles e na grande maioria cumpriram sem maiores problemas. O acordo solicitado por eles era para eu deixa-los ouvir música durante o momento de escrita do conteúdo no quadro e quando eu fosse explicar eles desligariam para prestar atenção. E desta forma ocorreu muito bem. Quanto a internet está dentro do exposto acima, pode ser excelente para pesquisa, estimular leitura etc. Mas isso vale para alunos que são comprometidos com sua própria educação (Docente F, graduado há dois anos, atua em escola pública, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Este docente faz acordos com os alunos, já que os celulares e a internet, no seu ponto de vista, trazem problemas durante as aulas. Os alunos são orientados a não usarem estes equipamentos durante as aulas expositivas. No restante do tempo seu uso para fins não didáticos fica liberado. Este pacto deu certo. Porque, no seu parecer, eles respeitaram e cumpriram com o combinado, sem maiores problemas. Vinha (et al, 2008) comenta que a escola é marcada por uma complexa rede de interações com vários fenômenos, dentre eles os conflitos interpessoais. Neste processo as intervenções por parte dos professores são necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Segundo dois docentes, a *internet* e os celulares representam um meio de comunicação e uma ótima ferramenta de pesquisa, que pode ser utilizada na mediação dos conteúdos e na construção de novos conhecimentos sociológicos:

Uma ferramenta de pesquisa (Docente I, graduado há três anos, tua em escola pública e privada, no centro da cidade de Curitiba, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Eles representam um meio de comunicação com os estudantes e os conteúdos de ensino (Docente V, graduado dois anos, atua em escola privada, na periferia da cidade de Londrina, Relato de Entrevista, 2º sem/13).

Estes dois docentes foram breves em suas respostas. O primeiro se referiu diretamente ao celular e a internet como ferramentas de pesquisa. O segundo menciona que estes recursos representam uma mediação entre os estudantes e os conteúdos escolares. A DUTE (2010) aponta que a pesquisa escolar, realizada com a internet como suporte didático pedagógico, desde que os professores proponham problemas instigadores e significativos, podem transformar a informações em elaboração autêntica do saber. Mas para isso, primeiro é preciso integrar o uso da internet como algo intrínseco dos afazeres cotidianos da escola e dos processos de ensino/aprendizagem.

3.1 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS

Em resumo, segue um reagrupamento das respostas dos professores por temas e de acordo com palavras que mais se repetiram, conforme nos sugere a metodologia da hermenêutica em profundidade. Em relação às

apresentações sociais dos professores acerca das tecnologias e da escola, treze docentes disseram que as tecnologias são recursos didáticos positivos, que auxiliam e ajudam o professor a abordar o desenvolver os conteúdos em sala de aula e também fazem com que os alunos compreendam melhor os conteúdos. Sete docentes deixaram claro que utilizam as novas tecnologias como recursos didáticos em suas aulas e três docentes comentaram que o uso das tecnologias como recursos didáticos gera uma maior comunicação entre professores e alunos e uma maior participação destes últimos no processo de ensino/aprendizagem.

Valente (1993) também comenta sobre a importância do uso das tecnologias como recursos didáticos para que os alunos possam interagir com objetos e construir conhecimento e não apenas recebê-lo pronto e acabado. A ênfase se dá na aprendizagem e na construção do conhecimento, e não na instrução.

Três docentes usaram palavras como: adequar, atualizar e descompasso, para se referir a escola como um espaço que deve acompanhar as mudanças da sociedade por meio da inserção das tecnologias em seu meio. Só devemos tomar cuidado com alguns aspectos que Valente (1993) aponta quando discute os motivos que levam algumas pessoas a olhar as tecnologias na escola de forma positiva. O perigo estaria no modismo, afinal, as experiências existentes não devem ser meramente copiadas, mas utilizadas com muito senso crítico.

Três docentes disseram que para que as tecnologias sejam usadas como recursos didáticos, a estrutura física da escola deve ser melhorada, passando a ser dotada de mais recursos disponíveis para os professores, com melhor acesso para os alunos. Neste âmbito, de acordo com Valente (1993), a escola realmente não tem recebido o investimento merecido, mas estas mudanças estruturais devem ocorrer acompanhadas de uma mudança no paradigma pedagógico.

Em síntese, cada tema seguinte foi citado por um docente de modo distinto: as tecnologias são encaradas como um desafio; são uma nova forma de percepção do mundo; cada turma responde de forma diferente ao uso das novas tecnológicas em sala de aula; ao realizar seus trabalhos os alunos fazem cópia da internet; falta tempo de aula suficiente para utilizar estes recursos; não utiliza estes recursos em sala de aula e se o professor não souber utilizar acaba sendo um empecilho.

Cabe salientar novamente a importância da formação, que para Valente (1999), deve levar o professor a recontextualização da aprendizagem, de acordo com a realidade de cada sala de aula e das necessidades de seus alunos. Este processo de formação deverá capacitar o professor a interagir com as tecnologias em suas aulas e criar condições para a resolução de determinados problemas específicos de cada ambiente educacional diverso.

Sobre as representações sociais a respeito do uso dos celulares e da internet nas aulas, dez docentes disseram que os celulares atrapalham as aulas, tiram a atenção e distraem os alunos. Estes professores estão se referindo ao uso dos celulares com acesso a internet para fins não didáticos.

Estes posicionamentos, contra o uso dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula, nos remeteram a uma narração feita por Neves e Duarte (2008), quando comentam sobre um pesquisador do Laboratório de Sociologia da Cultura Europeia de Strasbuorg, chamado Philippe Berton que divide seus autores em três grupos. O primeiro grupo seria dos militantes que acreditam que o mundo irá melhorar graças a instauração da sociedade da informação. O segundo grupo são dos tecnofóbicos que vêem as novas tecnologias como a caixa de pandora, cheia de males. E o terceiro grupo são os que pensam que o uso da tecnologia é sinal de progresso, ou seja, podem ser utilizadas como eficientes práticas pedagógicas aproveitando as vivências dos alunos.

Cinco docentes citaram que os alunos são proibidos de usar o celular segundo as regras e regimento da escola. Quatro docentes fazem acordos e negociações com os alunos no que diz respeito ao momento da aula que eles podem usar os celulares, mesmo que não seja para fins didáticos.

Três docentes usaram a palavra competição, já que entendem que os professores concorrem pela atenção dos alunos com a presença desafiadora deste aparelho em sala de aula. Dois docentes falaram que se desgastam e perdem tempo pedindo para os alunos guardarem seus celulares. Três docentes se referiram ao celular em sala de aula como um desafio. Um docente disse que a presença do celular em sala de aula é incômoda e outro docente disse que atrai mais a atenção dos alunos do que as suas próprias aulas.

Neste caminho, um docente falou sobre o sentimento de impotência por não saber utilizar o celular como recurso didático em sala de aula. Segundo dois docentes, existe uma competição entre o professor e o celular com acesso a internet

dentro da sala de aula. Dois docentes não utilizam nem o celular e nem a internet como recursos didáticos, também imbuído por estas impressões.

Mesmo diante de todas estas problemáticas apontadas pelos docentes acima, partimos do pressuposto de que se for oferecido o suporte adequado para os professores, as tecnologias podem deixar de ser objeto de competição e proibição e se tornarem recursos didáticos parceiros dos docentes para a construção/reconstrução de novos conhecimentos. Neves e Duarte (2008) apontam que devemos explorar as potencialidades destas tecnologias e experimentar o que elas tem a oferecer para a escola. Neste processo também é importante entender a relação das juventudes com as tecnologias, ao invés de proibir o seu uso.

Neste sentido, outra ferramenta fundamenta é o curso de formação, que para Valente (2010) deve ter como objetivo propiciar condições para que haja uma mudança na postura como educador de tal forma que ele entenda o processo de ensino-aprendizagem e os desafios da sociedade da informação.

Sobre a internet, seis docentes comentaram que a estrutura da escola é precária: os computadores do laboratório de internet não são suficientes para todos os alunos e mesmo quando são, não podem utilizar o local para pesquisas escolares. Dados mais recentes disponibilizados pelo MEC/INEP e presentes no “Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico” (2013) mostram que em 2012, 97,6% das escolas com Ensino Médio possuíam laboratório de informática, dado que não garante o acesso dos alunos ao recurso citado, já que em muitas escolas de Londrina o laboratório existe, mas os alunos não tem autorização para utilizá-los como recurso didático, como foi possível observar nas falas dos docentes e como presenciamos muitas vezes como estagiária e como docente.

Para três docentes, a internet é um ótimo instrumento de pesquisa, mas seu uso deve ser orientado pelo professor. Um docente se referiu as cópias que as alunos fazem ao realizar os trabalhos via internet e outro docente estimula o uso da internet como fonte de pesquisa fora da sala de aula e da escola para fazer os trabalhos escolares. Cabe entender, segundo Neves e Duarte (2008), que a simples utilização da tecnologia não interfere na qualidade de ensino e não faz com que os estudantes aprendam mais. Seu uso deve ser associado a práticas pedagógicas que

fujam da concepção de que a aprendizagem seria etapas de memorização e repetição.

Em relação à junção entre celular e internet, três docentes comentaram que ambos são ótimos recursos e outros três disseram que os utilizam como recurso didático em sala de aula. Para um terceiro grupo de três outros docentes é um dilema: ao mesmo tempo que tiram a atenção dos alunos também são ótimas ferramentas.

Para Neves e Duarte (2008), as tecnologias podem contribuir com a tarefa de ensinar desde que seja compartilhada por professores e estudantes, uma forma seria utilizar ambientes de criação disponíveis de forma gratuita na internet em que podem ser arquivado diferentes tipos de documentos para serem compartilhados e onde podem ser desenvolvidos diferentes tipos de atividade envolvendo a construção de conhecimento.

Um docente comentou que os alunos copiam os trabalhos feitos em sala de aula acessando a internet do celular. Outro disse que raramente solicita que os alunos acessem alguma informação via internet pelo celular em sala de aula e por fim para outro docente deve haver parceria entre professor e alunos para que ambos se ajudem na hora de trabalhar com estes recursos em sala de aula. Cabe neste momento perguntar qual o papel de cada sujeito envolvido neste processo de construção de novos saberes escolares.

De acordo com Valente (1999), é necessário haver uma mudança de uma educação baseada na transmissão de conhecimento para uma pautada na construção de conhecimento por parte do aluno. Conseqüentemente, toda a escola também será alterada em relação a sua organização, papel do professor e do aluno e manuseio do conhecimento.

Esta mudança deve envolver todos os participantes do processo educativo e com o apoio de agências (universidades) ou especialista para desenvolver o currículo escolar que também deverá alterar o processo de ensino, superando o tradicional e primando por uma maior interação entre professores e alunos desenvolvendo juntos as atividades acadêmicas.

Neste sentido, a utilização das tecnologias poderá favorecer esta maior participação do aluno e terá um duplo papel, primeiro permitirá a comunicação da escola com consultores e pesquisadores externos e em segundo, poderá ser usada também como recursos didáticos fundamentados em uma pedagogia que

possibilite uma construção coletiva de novos conhecimentos e não apenas a sua transmissão e memorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade capitalista vem sofrendo transformações em sua cultura material, devido à presença de um novo paradigma tecnológico organizado em torno da tecnologia da informação. Estas tecnologias vêm ganhando forma e presença na sociedade e na escola, por isso devem ser estudadas como introdutoras de novos hábitos de percepção e como novas maneiras de se ensinar. Neste contexto de grandes e rápidas transformações, a escola repleta de tradicionalismo, como horários rígidos e a disciplina estanque, há muito tempo representa uma figura irremediavelmente condenada (MCLUHAM, 1964).

É fato que a escola é caracterizada como um ambiente que abriga a desigualdade social e cultural, em que muitas vezes, os que possuem maiores capitais sociais, econômicos e culturais, conseguem se adaptar melhor (BOURDIEU, 1990). A escola também é um espaço marcado pela diversidade sociocultural, permeado por diversos valores, crenças e ideias. Em decorrência disto, o processo de ensino / aprendizagem deve ser dinâmico e abarcar a as diferenças presentes dentro das escolas, já que os alunos não se encontram em posição apenas pacífica frente a este processo, eles também colocam em ação movimentos de conflitos e negociações (DAYRELL, 1996).

A escola, entendida também como um meio de comunicação, deve estar à frente desse processo, pois é nela que se formam os profissionais que criam diversas formas de tecnologias. Mas, o que temos percebido é que a cultura eletrônica tem dado origem a uma escola paralela, que vai exigindo mudanças significativas na escola tradicional (POMBO, 1994), que ainda não deu conta de problematizar nem mesmo a revolução midiática em suas aulas.

A escola não tem como se isentar do debate acerca da inserção dos meios tecnológicos. O caminho parece ser inserir, dentro das possibilidades de cada escola, as tecnologias como parceiras para alavancar reflexões, permitindo que professores e alunos possam interagir e participar mais desses processos, ampliando seus saberes e articulando múltiplos conhecimentos (PORTO, 2006). Os meios de comunicação de massa e as tecnologias possuem como uma de suas características, a capacidade de transmitir notícias e informações gerando uma falsa percepção da realidade social por parte dos telespectadores. Todavia, estes recursos também são elementos ricos que podem ser utilizados no processo de

construção do conhecimento propiciando novas formas de ser, pensar e agir (PRETTO e PINTO, 2006).

Com a pretensão de tentar entender as representações sociais que os vinte e seis professores de Sociologia entrevistados, egressos do Curso de Ciências Sociais da UEL, possuem acerca da relação tecnologias/escola, em especial os celulares e a internet, recorreremos aos fundamentos da teoria das representações sociais em Serge Moscovici (apud MASSARO, 2012), fazendo algumas interfaces com a Hermenêutica em Profundidade (HP) de Thompson (1990), a análise de documentos de Tim May (2004), a análise de conteúdo e a categorização de Bardin (apud REIS, 2011).

Fica evidente nas falas dos professores de Sociologia entrevistados, que a sociedade está fortemente marcada pela revolução tecnológica, e, conseqüentemente, as juventudes também estão convivendo diariamente com estes recursos. Sendo assim, é urgente a reorganização do sistema de ensino: salas de aulas com menos alunos; menos turmas por professores; melhores salários; mais tempo de hora-atividade para o planejamento das aulas. Muitos deles elegem a necessidade destas mudanças como essenciais para constituirmos novas relações entre os alunos e conteúdos sociológicos, se quisermos mediá-los pelas tecnologias. Estas exigências são ressaltadas nas falas dos docentes como condições estruturais para abrir mais espaço para a contribuição dos alunos no processo permanente de construção dos saberes.

Outra preocupação que surge nos relatos dos professores é saber instrumentalizar o celular e internet como recursos pedagógicos, superando as problemáticas sofridas, como a sensação de que esses instrumentos são entraves, uma forma de competição, fonte de distração e um desafio para a prática docente.

Os professores ressaltam que as tecnologias podem ser importantes recursos a fim de construção de conhecimento, mesmo que poucos admitam utilizá-las habitualmente no dia-a-dia de sala de aula. Ainda que, para a maioria, se bem utilizadas com uma boa orientação do professor, podem ser excelentes ferramentas. Todavia, nota-se em suas falas que lhes faltam uma formação em como manusear e mediar a participação dos alunos, já que a sua relação com os mesmos também é alterada neste processo de inserção crescente dos novos meios de comunicação.

Vimos ao longo do trabalho, que a escola passa a conviver com juventudes que operam com lógicas temporais diferenciadas das lógicas operadas

pelos professores. Há uma série de desencontros que geram demandas por novas educações, no plural. É necessário, portanto, um investimento na formação de professores, tanto continuada como nos cursos de licenciatura, bem como uma melhora na estrutura das escolas, para que o professor consiga cumprir com a função de intelectual transformador formando alunos com uma posição mais ativa e reflexiva (GIROUX, 1997). Ao citar alguns projetos de pesquisa, ensino e extensão do departamento de Ciências Sociais da UEL, onde estão (ou já foram) inseridos como colaboradores muitos desses egressos entrevistados, a exemplo do OBEDUC, quisemos mostrar que esta universidade já caminha nesta direção.

Esta pesquisa deixa como contribuição um relato das diversas problemáticas que ainda devem ser superadas para que a escola consiga colocar em uso estes recursos tecnológicos. Neste contexto McLuhan, nos leva a repensar;

O mundo está agora ao nosso alcance: fomos integrados no mundo como cidadãos do planeta e o mundo começou a repercutir em nós como nossa morada. 'A terra é azul'. Quando o astronauta deslumbrado proferiu esta frase, vimos que falava de nossa casa vista do sistema solar, da galáxia, do universo inteiro. A educação do futuro não procurará mais (como fez até agora) separar, mas integrar o homem no seu contexto universal. A expressão 'preparar para a vida' que presidiu até hoje as reflexões sobre a educação tornar-se-á um absurdo: não há uma vida previsível para a qual se possa preparar alguém (apud LIMA, 1976, p. 60).

É notável a importância que McLuhan (apud LIMA, 1976) atribui a questão das adequações que a escola deve desenvolver em relação à realidade social, marcada pelas tecnologias e pela complexidade na concepção do educar, mesmo que suas pesquisas datem de um período tão distante historicamente dos atuais desafios que perpassam a vida dos professores de Sociologia nas escolas de Ensino Médio.

Educar será sinônimo de aprender a gostar de progredir, a melhorar sempre; Nesse dia, educar não significará mais formar e manter os homens a meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas, pelo contrário, será abrir-se para a essência e para a plenitude da própria existência (MCLUHAM apud LIMA, 1976, p. 61).

Infelizmente, muitos presságios de Mcluhan (apud LIMA, 1976) não aconteceram até hoje. Para que estas mudanças ocorram é preciso pensar medidas

que contemplem, desde o investimento na estrutura precária do ensino, até a construção de novos hábitos no que diz respeito à relação entre professores e alunos, entre professores e conhecimento e entre alunos e conhecimento.

Todavia, vale lembrar que a escola não só reproduz desigualdades, ela também abarca uma diversidade de culturas, valores e ideias, configurando-se como um espaço onde as juventudes manifestam os seus anseios e podem produzir novos conhecimentos escolares.

Sabemos que as tecnologias e os meios de comunicação de massa contribuem na reprodução das desigualdades sociais e culturais, assim como a escola também contribui, dependendo da ideologia em que são concebidos. Mas, com esta pesquisa, fica-nos também a certeza de que estas mesmas tecnologias e meios de comunicação, em especial o celular e sua principal ferramenta, ou seja, a internet, também podem ser importantes instrumentos pedagógicos na produção/reprodução dos saberes sociológicos. E o resultado das entrevistas com os egressos da UEL nos indica que não basta concordar quanto ao uso dessas ferramentas tecnológicas como recursos didáticos. Sua inserção contribui com o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Médio quando de fato se repensa a metodologia de ensino, isto é, se modifica também a forma de ensinar Sociologia.

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Televisão, consciência e indústria cultural**. In_____ COHN, Gabriel. (org) Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: Companhia, 1978.

ABREU, Cristiano Nabuco de. **Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão**. Rev Bras Psiquiatr. 2008;30(2):156-67.

AFONSO DE ANDRÉ, Marli Eliza Damazo et al. **Saberes e Representações sociais: aproximações**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al (org). Representações Sociais: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat, 2012.

ARAÚJO. Patrícia Nascimento Fernandes. **A Tecnologia na Sala de Aula: Entre o Fascínio e a Rejeição**. Dissertação de Mestrado apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

_____ **Ensaio de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

BRASIL. OCNS. **Orientações Curriculares Nacionais > Sociologia**. MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth da Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. 2006 (Leitores críticos: Pedro Contewratto, Ileizi Luciana F. Silva, Pedro Tomaz de Oliveira Neto).

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Disponível em

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em fev de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia do Estado do Paraná**, 2008. Disponível em

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf> Acesso em fevereiro de 2014.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite [et al]. **O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e sua Pertinência ao Estudo das Representações Sociais**. In: SOUZA, Clarilza Prado de [et al] (org). Representações Sociais: Estudo Metodológico em Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A Escola como Espaço Sócio-Cultural.** Revista Múltiplos olhares sobre educação e cultura, Belo Horizonte: Editora UFMG: 1996. Disponível em <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068> Acesso em jan de 2014.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. **A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações,** 2012. Disponível em <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>> Acesso em agosto de 2014.

FELICETTI, Vera Lucia. **Graduados prouni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 280-301, set/dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GASTAL, Susana. **McLuham: Desdobramentos Polêmicos de uma Teoria (ainda) Polêmica.** Revista Famecos, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3231/2495>> Acesso em: 22/08/2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLAPPER, Joseph T. **Os efeitos da comunicação de massa.** In_____COHN, Gabriel. (org) Comunicação e Industria Cultural. São Paulo: Companhia, 1978.

LASSWELL, Harold D. **A estrutura e a função da comunicação na sociedade.** In_____COHN, Gabriel. (org) Comunicação e Industria Cultural. São Paulo: Companhia, 1978.

LIMA, Lauro de Olivera. **Mutações em Educação Segundo McLuham.** Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

LIMA, Ângela Maria de Sousa. (et al) (org) **Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia.** Londrina: UEL, 2012.

LIMA, Angela Maria de Souza Et al. **LENPES, GEEMAS e Semanas de Sociologia: as contribuições dos ciclos de debates sobre desigualdades na produção/socialização de saberes sociológicos e pedagógicos com professores da educação básica.** Artigo apresentado no 3º Congresso Internacional de Educação, Ponta Grossa, 2013. Disponível em <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php?ordem01=titulo&ordem02=autor>> Acesso em Fev de 2014.

MASSARO, Camilla Marcondes. **Entre o formal e o real: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara**. São Paulo: Annablume, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLUHAM, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 29, Mai/Jun/Jul/Ago de 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>> Acesso em: 16/06/2009

NEVES, Maria A. C. M; DUARTE, Rosalia. **O Contexto dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação e a Escola**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – Pr, 2010 (Cadernos temáticos).

PEREIRA, Luiz Fernando; FORTUNATO, Poliana dos Santos. **O uso de Tecnologias e da Internet, em três Escola Estaduais Pesquisadas pelo LENPES em Londrina e Região**. In: LIMA, Ângela Maria de Souza (et al) (org). *Práticas e Debates na Formação de Professor de Sociologia / Ciências Sociais*. Londrina: UEL, 2013.

POMBO, Olga. **O Meio é a Mensagem**. In Pombo, O. (org.), McLuhan. *A Escola e os Media*, 1º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, pp.40-50, 1994. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/images/hfe/cadernos/mcluhan/estudo_mcl_olga.pdf> Acesso em 22/08/2013.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>> Acesso em Abril de 2012.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em Abril de 2012.

PROJETO “**Por uma Sociologia das Novas e Velhas formas de Evasão escolar...**” Projeto de Pesquisa. PROPPG. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

PROJETO OBEDUC “**O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná**” Projeto de Pesquisa. PROPPG. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

REIS, Anna Carolina e Lazzari. **Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*, 2011.

ROSINKSI, Maria Cristina Ribas; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS, no dia 25 de outubro de 2000. Maurice Tardif, Universidade Laval, Québec, Canadá, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do Educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (orgs) *Formação do Educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. In: Revista brasileira de educação, nº 29. Mai/Jun/Jul/Agost de 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>> Acesso em: 04/05/2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (et al) (org) **Cadernos de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia**. Londrina: SETI-PR, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

VALENTE, José A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas (SP): UNICAMP, 1993.

VALENTE, José A (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, José A. **VISÃO ANALÍTICA DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A questão da formação do professor**. Revista Brasileira de Informática na Educação – Número 1 – 1997.

VALENTE, José A. **Formação de Profissionais na área de Informática**. Disponível em <http://www.academia.edu/3458047/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_profissionais_na_%C3%A1rea_de_inform%C3%A1tica_em_educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em outubro de 2010.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf> Acesso em outubro de 2014.

ANEXO

ANEXO A

Roteiro de entrevista utilizado com professores egressos

Eu, **Profª Adriana Cristina Borges**, mestranda em C.Sociais na UEL/Londrina/Pr, na linha de "Ensino de Sociologia", orientada pela Profª Dra. Angela Mª. S. Lima, pesquiso a relação entre ensino de Sociologia e novas tecnologias. Deste modo, em um dos capítulos da dissertação trabalharei com as concepções/representações dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio, egressos da UEL, acerca desta relação. Agradeço muito, desde já, se puder contribuir com a pesquisa. Estou a disposição para sanar quaisquer dúvida sobre o trabalho. Contato: drica_cristina82@yahoo.com.br

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: Pesquisa com professores de Sociologia egressos da UEL

- 01) Nome fictício para identificação na pesquisa (facultativo): _____.
- 02) Possui pós-graduação? () Sim () Não - Caso a resposta seja afirmativa, escreva o nome do curso:
- 03) Graduado(a) na UEL há quanto tempo:
- 04) Atua como professor(a) de Sociologia no Ensino Médio há quanto tempo:
- 05) Atua em escola pública ou privada?
- 06) Escreva a cidade e bairro em que trabalha:
- 07) O que representam as **novas tecnologias** nas suas aulas de Sociologia no Ensino Médio?
- 08) O que os celulares dos estudantes e a internet representam nas suas aulas de Sociologia no Ensino Médio?