

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – INCIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ELAINE GONÇALVES ALVES

INTERFACE PEDAGÓGICA VIRTUAL PARA A PRÁTICA DOCENTE
DE SOCIOLOGIA:

O Portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)



Uberlândia
2013

ELAINE GONÇALVES ALVES

**INTERFACE PEDAGÓGICA VIRTUAL PARA A PRÁTICA DOCENTE
DE SOCIOLOGIA:
O Portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Sociologia e Antropologia.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth da Fonseca Guimarães.

Uberlândia

2013

ELAINE GONÇALVES ALVES

**INTERFACE PEDAGÓGICA VIRTUAL PARA A PRÁTICA DOCENTE DE
SOCIOLOGIA:**

O Portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais – Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Sociologia e Antropologia.

Prof^a. Dr^a. Elisabeth da Fonseca Guimarães - Orientadora (UFU/INCIS)

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva – Examinadora (UEL)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Vannuchi – Examinadora (UFU/INCIS)

Data da defesa: 22/10/2013

À **Elizabeth**, minha mãe, com quem estou escalando a “montanha” da vida.

Ao Dr. **Edeir**, meu pai e ídolo motivador.

Especialmente ao **Gabriel** e à **Marilise**, concretização do sonho de ser mãe.

Incentivadores exigentes, merecedores do meu respeito.

Jóias preciosas das quais tenho o maior orgulho.

AGRADECIMENTOS

Diante do sentido que este trabalho representa em minha trajetória de vida pessoal e profissional, expresso o meu (re)conhecimento e minha gratidão:

aos meus pais, alicerces de minha formação;

aos meus filhos, genro e nora, pela paciência, pelo carinho, o apoio e incentivos;
à minha família, por compreender minha ausência nos momentos de confraternização e de convívio;

aos meus amigos, que compartilharam comigo momentos de angústias e desânimo,
“esperando” para comemorarmos o êxito deste projeto;

à minha querida mestra e orientadora, Prof^a. Dr^a. Elisabeth, que me desafiou a superar obstáculos e limites, instigando-me a persistir na busca pelo meu crescimento e minha evolução profissional;

às professoras Eliane Schmaltz, Mônica Abdala e Sandra Leila pelos ensinamentos e contribuições para o meu aprendizado como pesquisadora;

aos estagiários do LESOC que, na medida do possível colaboraram com a realização e a transcrição das entrevistas, especialmente à Gabriela Moraes, suporte fundamental no auxílio da correção textual dos capítulos desta dissertação;

Em especial, destaco:

A Prof^a. Dr^a. Maria Teonila de Faria Alvim, que apoiou e proporcionou um ambiente para que eu pudesse estudar e escrever;

Alessandra e Marcelo Santana, por disporem do “escritório” para que eu pudesse escrever meus primeiros artigos;

Frederico Alvim, companheiro paciente nesta jornada. Seu amor, carinho, críticas e sugestões foram importantes para alcançar cada vitória neste caminho.

“A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.”

Jorge Larrosa e Walter Kohan

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a utilização do portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) - o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) pelos docentes de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. A temática central é a prática docente vinculada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Adotou-se a metodologia caracterizada pelo estudo de caso desenvolvido em caráter exploratório. A operacionalização da pesquisa foi feita mediante análise bibliográfica e documental, questionários e entrevistas estruturadas. Portanto, utilizou-se de dados quantitativos e qualitativos. A amostra representativa foi composta de 20% dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia que fizeram parte o quadro docente da disciplina no ano letivo de 2012. A sanção da Lei 11. 684/2008, que tornou a Sociologia disciplina obrigatória para o ensino médio, foi um marco histórico para os licenciados em Ciências Sociais da cidade de Uberlândia e de todo o país. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa iniciou-se recordando, brevemente, a história recente da Sociologia no ensino médio e discorrendo sobre o que consta nos documentos oficiais nacionais (LDB, PCN, e OCEM) e estadual (CBC) para este conteúdo. O suporte que direcionou este estudo compôs-se da apresentação das TIC, tratando de conceitos básicos, o uso do computador e da Internet como fonte de informação e as mudanças legais e na postura do professor exigidas pela cibercultura. Como vértice desta pesquisa, apresentou-se a distinção entre *site* e portais. Em remate, mostrou o CRV como uma interface pedagógica virtual: seus ambientes e os recursos disponíveis para os professores de Sociologia. A análise dos dados permitiu concluir que o portal apresenta conteúdos e informações confiáveis, capazes de fornecer suporte e apoio para a prática docente de Sociologia. Porém, percebeu-se que o CRV é um recurso que está sendo subutilizado devido à falta de divulgação desta interface pedagógica virtual para os professores. Os resultados deste estudo poderão contribuir para que os professores de Sociologia possam conhecer e recorrer ao CRV, a fim de obterem auxílio para suas atividades didático-pedagógicas e, também para reivindicar do órgão governamental da Educação, que criou esse espaço na Internet, atualização, divulgação e fomento para participação interativa e colaborativa de todos os que se inserem no campo do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino médio. Tecnologias da Informação e Comunicação. Portais Educacionais. Centro de Referência Virtual do Professor.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the use of the educational portal of the State Department of Education of Minas Gerais - Virtual Reference Center Teacher (VRC)– by teachers of Sociology from public schools of Uberlândia. The central theme is the teaching practice linked to the use of Information and Communication Technologies (ICT). Were adopted a methodology known as exploratory case study. The operationalization of the research was done by analyzing literature and documents, questionnaires and structured interviews. Therefore, were used quantitative and qualitative informations. A representative sample was composed of 20% of teachers of Sociology from Public Schools of Uberlândia. The participants were part of the teaching staff responsible for teach this discipline in the 2012 academic year. The enactment of Law 11. 684/2008, which became the subject Sociology compulsory for high school, was a milestone for graduates in Social Sciences from the city of Uberlândia and across the Brazil. Therefore, the development of this research began recalling, briefly, the recent history of sociology in high school, and discussing what is in the national officials' documents (LDB, PCN, and OCEM) and state documents (CBC) for this content. The support that guided this study consisted of the presentation of ICT, together with basics concepts, like the use of computers and the Internet as a source of information and in legal changes and in teaching posture required by the cyberculture. This research shows the distinction between websites and portals. Were shown the VRC as a pedagogical virtual interface: their environment and the resources availables to teachers of sociology. The data analysis concluded that the portal presents contents and reliable information, able to provide support and support for the teaching practice of Sociology. However, it was noticed that the VRC is a resource that is being underutilized due to lack of disclosure of this pedagogical virtual interface among the teachers. The results of this study will contribute to teachers of sociology to know and use the VRC, in order to obtain aid for teaching and pedagogical activities, and also to claim the government agency for Education, who created this space on the Internet, aiming updating, dissemination and promotion for interactive and collaborative participation of all who fall within the field of teaching and learning.

Keywords: Teaching Sociology. High School. Information Technology and Communication. Educational Portals. Reference Center Virtual Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Escopo da Pesquisa.....	27
Figura 2	– “Recorte” – Contextualizando o objeto.....	27
Figura 3	– Pirâmide informacional.....	91
Figura 4	– Espiral de Aprendizagem.....	95
Figura 5	– Legenda dos Gráficos “Finalidades de Uso da Internet”	127
Figura 6	– Formas de acesso à informação.....	144
Figura 7	– Prédio do Centro de Referência do Professor – CRP	157
Figura 8	– Logomarca do CRP.....	157
Figura 9	– Logomarcas CRV desde o início da sua ativação na web.....	161
Figura 10	– <i>Homepage</i> do CRV em 20/09/2013.....	169
Figura 11	– Topo da página inicial do CRV.....	170
Figura 12	– “Cadastro” no Sistema do CRV.....	170
Figura 13	– “Contato” no Sistema do CRV.....	171
Figura 14	– Página inicial do site da SEEMG.....	172
Figura 15	– Área I – “Currículo” no CRV.....	172
Figura 16	– Tela inicial do “Fórum de Discussão” no CRV.....	174
Figura 17	– Como utilizar o “Sistema de Troca de Recursos Educacionais” no CRV.....	175
Figura 18	– Área II – “Biblioteca Virtual” no CRV.....	176
Figura 19	– Subitens do espaço “Cadernos de Informática” na Área II do CRV.....	177
Figura 20	– “Legislação” do Estado de Minas Gerais no portal CRV.....	178
Figura 21	– Subitens de “Vídeos” e “Relatos de Experiência” na Área II do CRV.....	178
Figura 22	– Área III – “Destaques” – Parte central da <i>homepage</i> do CRV.....	179
Figura 23	– Área III – “Veja mais no CRV” – Parte central da <i>homepage</i> do CRV.....	180
Figura 24	– Área III – “Notícias” – Parte intermediária da <i>homepage</i> do CRV.....	180

Figura 25 – “ <i>Links</i> para outros portais ou <i>sites</i> ”, Área III do CRV.....	181
Figura 26 – “Caminho” para acesso ao CBC de Sociologia.....	186
Figura 27 – Sociologia e Antropologia da Educação na Biblioteca Virtual do CRV.....	187
Figura 28 – Proposta Curricular – CBC Sociologia - Ensino Médio.....	188
Figura 29 – Eixo temático - CBC de Sociologia - Indicação para as OP, RE e MD no CRV	188
Figura 30 – Telas iniciais: OP, RE e MD de Sociologia no CRV.....	190
Figura 31 – Fórum de Discussão no CRV: “A página não pode ser encontrada”.....	193
Figura 32 – Página do Fórum no CRV – Sociologia.....	193
Figura 33 – “Divulgação que surte efeito” – no CRV.....	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Idade dos Professores da amostragem.....	121
Gráfico 2 –	Perfil da relação dos professores com as TIC.....	125
Gráfico 3 –	Desempenho, frequência e dificuldade dos professores com a Internet.....	126
Gráfico 4 –	Primeira finalidade de Uso da Internet.....	127
Gráfico 5 –	Segunda finalidade de Uso da Internet.....	128
Gráfico 6 -	Terceira finalidade de Uso da Internet.....	128
Gráfico 7 -	Quarta finalidade de Uso da Internet.....	128
Gráfico 8 -	Quinta finalidade de Uso da Internet.....	129
Gráfico 9 –	Penúltima (6ª) finalidade de Uso da Internet.....	129
Gráfico 10 -	Última finalidade de Uso da Internet.....	129
Gráfico 11 –	Motivos da não utilização da Internet para auxiliar nas atividades docentes.....	132
Gráfico 12 -	“Você conhece ou já ouviu falar sobre o CRV?” – A resposta dos Professores.....	198
Gráfico 13 –	Finalidade para a qual o professor utiliza o CRV.....	200
Gráfico 14 –	Foi você que elaborou o Programa Anual da disciplina para escola onde você deu aulas de Sociologia (2012)?.....	204
Gráfico 15 –	Professores que conhecem e já leram o CBC de Sociologia.....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conteúdo exigido para o cargo de Professor de Sociologia.....	23
Quadro 2 -	Cronologia de reinserção da Sociologia no Ensino Médio (1982-2009)..	42
Quadro 3 -	Competências nos PCNEM.....	49
Quadro 4 -	Competências e habilidades nos PCNEM - Sociologia, Antropologia e Política.....	50
Quadro 5 -	Organização da proposta curricular dos PCNEM.....	51
Quadro 6 -	Relembrando como “figura” a Sociologia nos Documentos Oficiais Federais.....	53
Quadro 7 -	Sugestões de organização dos Eixos Temáticos no PCN+ 2002.....	57
Quadro 8 -	Exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina de Sociologia, a partir dos “recortes” sugeridos nas OCEM.....	65
Quadro 9 -	Conteúdo Básico Comum – CBC – Sociologia.....	69
Quadro 10 -	Temas Complementares nas OP – Sociologia.....	73
Quadro 11 -	Exemplo de “Orientação Pedagógica” – Sociologia.....	74
Quadro 12 -	Pólo Regional Triângulo – Superintendência Regional de Ensino.....	77
Quadro 13 -	Escolas Estaduais de Uberlândia – Ensino Médio.....	78
Quadro 14 -	Conceitos e definições básicas da Informática.....	87
Quadro 15 -	Extensões de domínios e significados.....	104
Quadro 16 -	Comandos utilizados na busca de informações na Internet.....	104
Quadro 17 -	Operadores Booleanos – Exemplos de uso para busca da informação na Internet.....	105

Quadro 18 -	Ações dos professores relativamente às TIC	117
Quadro 19 -	Estudos sobre Portais Educacionais realizados no Brasil.....	155
Quadro 20 -	Área I – Interface “Currículo” do CRV.....	164
Quadro 21 -	Área II – Interface “Biblioteca Virtual” do CRV.....	165
Quadro 22 -	Área III – Interface “Destaques” na Tela Inicial do CRV.....	166
Quadro 23 -	Resumo: CRV – Endereço, criação, finalidade, público-alvo.....	167
Quadro 24 -	Orientações Pedagógicas e Roteiros de Atividades de Sociologia.....	191
Quadro 25 -	Módulos Didáticos de Sociologia.....	192
Quadro 26	Recursos de Sociologia no <i>link</i> STRE no portal CRV	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia (2012).....	32
Tabela 2 –	Docência iniciada antes e após a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.....	121
Tabela 3 –	Perfil Acadêmico e profissional dos Professores.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Ensino a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAGEN	Faculdade de Gestão de Negócios
IMDC	Instituto Mineiro de Desenvolvimento e Cidadania
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Módulos Didáticos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OP	Orientações Pedagógicas
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais - Complemento dos PCNEM

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDP	Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores
PEB	Professor de Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RA	Roteiros de Atividades
S R E	Superintendência Regional de ensino
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG/SEE	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Secretaria de Estado de Educação
SINPROJOVEM	Sistema de Informações Projovem Trabalhador
STRE	Sistema de Trocas de Recursos Educacionais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	13
APRESENTAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA.....	18
PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO, o símbolo “*”.....	22
 INTRODUÇÃO.....	 26
 CAPÍTULO 1 – “SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – FIGURAÇÃO NOS CURRÍCULOS, CONTEÚDOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DA DISCIPLINA NA CIDADE UBERLÂNDIA”.	
1.1 Apresentação.....	36
1.2 Da experiência emana o “problema”.....	37
1.3 Sociologia no Ensino Médio.....	41
1.4 Legislação e Orientações Nacionais para a prática docente.....	45
1.4.1 LDB/96.....	46
1.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).....	47
1.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ de 2002.....	53
1.4.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).....	59
1.5 Documentos Oficiais – SEEMG.....	66
1.5.1 Conteúdo Básico Comum (CBC).....	67
1.5.2 Orientações Pedagógicas no Portal Educacional CRV.....	72
1.6 O Ensino de Sociologia em Uberlândia/MG.....	76
1.7 Considerações do Capítulo.....	79

CAPÍTULO 2 – “TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) MEDIANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS”.

2.1 Apresentação.....	81
2.2 TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.....	81
2.3 Informação x Conhecimento.....	89
2.4 O uso do computador.....	93
2.5 A Internet em foco: fonte de informação e recursos para a prática docente.....	99
2.5.1 Breve histórico da Internet e um pouco de “técnica”.....	99
2.5.2 Recursos da Internet: o sistema de busca pela informação.....	101
2.6 As TIC como recurso de apoio ao trabalho docente.....	107
2.6.1 A integração das TIC na Escola.....	108
2.6.2 O professor e as TIC - outra postura, novos papéis, ...desafios.....	110
2.6.3 A formação docente – prática modelada para a cibercultura.....	116
2.7 TIC ↔ Professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia.....	119
2.8 Considerações do Capítulo.....	138

CAPÍTULO 3 - “O PORTAL EDUCACIONAL CRV – CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR, SUBVENCIONANDO A PRÁTICA DOCENTE DE SOCIOLOGIA”.

3.1 Apresentação.....	141
3.2 Portais: conceitos, tipos e funcionalidades.....	142
3.3 Os portais Educacionais.....	148
3.4 O Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).....	156
3.5 Ambientes do Portal Educacional CRV.....	168
3.6 Sociologia no Portal Educacional CRV.....	183
3.7 CRV ↔ prática docente de Sociologia em Uberlândia.....	197
3.7.1 Os professores de Sociologia e o portal CRV.....	198
3.7.2 Os professores e a prática docente de Sociologia.....	204
3.8 Considerações do Capítulo.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	214

REFERÊNCIAS.....	221
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário usado na coleta de dados da pesquisa.....	231
APÊNDICE B - Questionário para professores que conhecem o CRV.....	235
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para todos os professores.....	236
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para professores que conhecem o CRV.....	237

ANEXOS

ANEXO A - Artigo e Dissertações sobre o ensino de Sociologia.....	238
ANEXO B - Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006.....	239
ANEXO C - Resolução CNE/CEB nº. 4, de 16 de agosto de 2006.....	250
ANEXO D - Parecer CNE/CEB nº. 22/2008.....	251
ANEXO E - Resolução CNE/CEB nº. 1, de 18 de maio de 2009.....	259
ANEXO F - Manual para acesso ao FORUM no CRV.....	260
ANEXO G - <i>Links</i> sugeridos no Portal CRV.....	269
ANEXO H - Exemplo OP “Senso Comum e Conhecimento Sociológico”.....	271
ANEXO I - Exemplo RA “Senso Comum e Conhecimento Sociológico”.....	272
ANEXO J - Exemplo Módulo Didático “As sociedades tradicionais e modernas”.....	273
ANEXO K - Exemplo RA “Cultura e Diversidade Cultural” no CRV.....	285

APRESENTAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA

1999... Marco inicial. Ingresso no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Foram quatro anos de “desafios” e confronto com reformulação de objetivos, estabelecimento de metas, autodisciplina e automotivação para concretizar o *sonho* da formação superior.

Por se tratar de autobiografia, o discurso será usado, temporariamente, na primeira pessoa do singular, considerado o mais adequado ao texto narrativo do qual se vale, a partir de agora, nesta apresentação e na seção subsequente

Fui aluna da terceira turma do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Posso dizer que meu encontro com a pesquisa e, posteriormente, com a escola pública já tem uma história. Em 2001, iniciei como bolsista da CAPES/PIBIC¹ uma pesquisa científica na área da Sociologia da Religião e tive a oportunidade de perceber a dimensão prática da minha formação. Entretanto, pensar estritamente no campo da pesquisa em Ciências Sociais não correspondia ao meu anseio de atuar na Educação. Em 2003, recebi o título de Licenciada em Ciências Sociais, mesmo ano em que iniciei minha atuação como professora de Sociologia em escola pública nesta cidade de Uberlândia/MG. A predileção pela docência me conduziu à pós-graduação *stricto sensu*.

A experiência da docência motivou-me a aprimorar meu conhecimento e buscar alternativas pedagógicas, metodológicas e didáticas para as aulas. A intenção era atuar de uma forma que conscientizasse os alunos da importância da Sociologia, uma vez que, naquele momento, a disciplina transitava intermitentemente no currículo das séries do ensino médio.

Naquela época, a carência de material didático adequado para jovens estudantes do ensino médio me fez adotar como alternativa a criação de apostilas, a reformulação de textos para uma linguagem acessível aos discentes e à sua realidade, numa incessante busca da edificação do conhecimento sociológico e de sua legitimação na instituição escolar.

O uso do computador e da Internet fez parte dos momentos de preparação das minhas aulas. Embora o curso de informática que havia feito fosse de um nível básico, dediquei-me a

¹ Sob orientação do saudoso Prof. Micheloto:

ALVES, Elaine Gonçalves. **A renovação carismática em Uberlândia: ritos, gestos e ações, espaço de fé e solidariedade em tempos de solidão**. 2002. 28 f. Iniciação Científica. Universidade Federal de Uberlândia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Prof. Dr. Antônio Ricardo Micheloto. Revisto e reeditado em Abril/2008.

navegar² e a aprimorar meu desempenho junto às tecnologias e à utilização das ferramentas disponíveis no computador.

Selecionada para atuar como Monitora da disciplina “Prática de Ensino de Sociologia”³ em 2003, ministrei o curso “*Utilizando o Data Show na sala de aula*” aos discentes da disciplina – oportunidade de fomentar o uso das Tecnologias da Informação e de Comunicação (doravante, TIC) na docência.

Em 2004, participei do Grupo de Desenvolvimento Profissional, colaborando com o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores – que ficou conhecido como PDP – implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG.

A atenção do PDP de 2004 esteve voltada para a proposição e discussão de um CBC – currículo básico comum -, capaz de se constituir como direito básico de aprendizado de qualquer estudante das escolas públicas estaduais. A proposição do CBC, portanto, não se assenta num mínimo a ser ensinado, mas no básico que, sendo direito de todos, nenhum estudante da escola pública deve sair dela sem saber. (LIMA; BARBOZA, 2005 *apud* BARBOZA; LIMA, 2005)

Não atentei para a importância do Programa, confesso. Naquele momento, a falta de percepção da relevância de um documento como o CBC desviou minha atenção para outros aspectos dos encontros. A apresentação dessa constatação adquire importância pelo fato de que, nesta pesquisa, um dos objetivos específicos foi, justamente, saber se os professores de Sociologia conhecem e se recorrem aos documentos/diretrizes e propostas oficiais da SEEMG para o ensino da disciplina.

No decurso da busca de novos horizontes que possibilitassem meu crescimento profissional, em 2006 atuei, pela FAGEN - Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, no Curso de Administração modalidade a distância (EaD) como Orientadora Acadêmica Especialista em Seminário Temático e, posteriormente, Orientadora

² Navegar - Termo utilizado na Internet para quem está vagando entre sites, procurando informações, sobretudo no www (sigla de World Wide Web). WWW é uma teia de alcance mundial, que interliga documentos através de vínculos de hipertexto.

HIPERTEXTO é um Sistema de organização da informação, no qual certas palavras de um documento estão ligadas a outros documentos, exibindo o texto quando a palavra é selecionada. Os documentos são apresentados com palavras em destaque, que representam ligações com outros documentos - e ideias - e permitem que você visualize, com cliques ou por meio de teclas, esses outros documentos. Os documentos acessados podem ter vínculos com outros documentos.

Qualquer dúvida relacionada a conceitos, sugere-se consultar <<http://www.dicionarioweb.com.br>>.

³ Atualmente, após mudança no currículo do Curso de Ciências Sociais, a disciplina é denominada de “Estágio Supervisionado”.

Acadêmica Especialista em Sociologia. Esse momento foi o “despertar” do meu interesse pelas TIC.

O fascinante mundo da Internet e o sucesso observado no aprendizado dos discentes do Curso de Administração, na modalidade à distância -EaD- provocaram reflexões acerca da utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade docente em escolas da rede pública passou por uma “interrupção” quando, em 2010, o IMDC – Instituto Mineiro de Desenvolvimento e Cidadania - convidou-me para implantar e coordenar o Projeto PROJOVEM TRABALHADOR⁴ na cidade de Januária/MG. Na época, eu já fazia parte do quadro de servidores da SEEMG como professora de Sociologia, efetivada⁵. A mudança para a cidade no norte de Minas compeliu-me à exoneração desse cargo. Embora a atuação em tal projeto me obrigasse a deixar as salas de aula, a proposta estava inserida no campo educacional e de formação dos jovens, o que, de certa forma, possibilitou-me permanecer na área do Ensino/Educação.

Com a finalidade de Operacionalizar o Sistema de Informações do PROJOVEM, o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE - promoveu um curso de Capacitação do qual participei (2010). Esse curso versou exclusivamente sobre procedimentos diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Tratou do manuseio das ferramentas disponíveis no computador de uma forma geral, mas, especificamente, do acesso a um sistema de informação do MTE para cadastrar, disponibilizar e atualizar dados. Instigou-me observar que várias pessoas que participavam do curso para habilitar o trabalho com o SINPROJOVEM⁶ se sentiam discriminadas ou envergonhadas por não serem capazes de realizar algumas atividades. A questão levou-me a pensar sobre como as TIC, ao mesmo tempo em que otimizam a transmissão das informações, podiam, por outro lado, trazer um constrangimento diante do obstáculo de manuseio dessa tecnologia por falta de preparo técnico.

A caminhada junto às tecnologias não parou. A cada nova descoberta um assombro, um desafio, uma surpresa, um “espírito de procura” sem fim. Nesse período, mais uma experiência fez parte da minha história. Capacitei-me no curso de Extensão Universitária em

⁴ Um dos principais objetivos do ProJovem Trabalhador é preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Podem participar do programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo. Para saber mais, acesse <http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm>.

⁵ EFETIVADO = Quem foi designado para o exercício da função pública após 16 de Dezembro de 1998 até 31 de Dezembro de 2006 e está enquadrado na Lei nº. 100, de 05/11/2007, regulamentada pelo Decreto 44.674, de 13/12/2007. Para a íntegra do Decreto acesse <http://www2.appmg.org.br/appmg/imagens/auxiliares/Decreto1.gif>

⁶ SINPROJOVEM-Sistema de Informações Projovem Trabalhador.

Formação de Preceptores⁷ pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. O curso foi ministrado na modalidade EaD; portanto, mediado pelo uso do computador.

Este pequeno quadro autobiográfico recortado corrobora os meus questionamentos referentes ao uso das TIC como interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia. As impressões que tive acerca das dificuldades enfrentadas pelas pessoas quando em contato com ambientes virtuais, as agruras no início da atividade docente e as angústias frente ao acesso e cumprimento das diretrizes e propostas colocadas pela SEEMG são justificativas contundentes para validar o meu interesse em relação ao tema.

A afinidade com a informática motivou-me a realizar pesquisas na Internet, o que contribuiu para elaboração de programas anuais e planejamento das aulas de Sociologia. Procurando informações confiáveis, questionando, analisando e selecionando os dados encontrados na Internet - coletânea de ideias, técnicas, materiais de apoio para o desenvolvimento dos conteúdos, didáticas e metodologias de ensino – somando com o conhecimento prévio adquirido na formação acadêmica me conduziram à percepção de que estava enriquecendo o planejamento das aulas, logo, me aperfeiçoamento profissionalmente.

Um Portal Educacional reúne uma série de características diferenciadas dos demais sites de busca da Internet. Trata-se de uma fonte de informações dentro do enfoque educacional capaz de complementar, subvencionar, favorecer e potencializar o processo de construção e planejamento didático-pedagógico para a docência. Quando encontrei o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor – CRV, objeto de análise desta pesquisa despertou-me o interesse em socializar com meus colegas docentes a existência deste espaço considerando-o como um dentre os recursos alocados no ambiente virtual que pode contribuir de forma eficaz no processo de aquisição da informação, convertendo-se em conhecimento para que o professor de Sociologia do ensino médio possa na sua prática em sala de aula, alcançar os objetivos específicos desta disciplina: desenvolver o senso crítico do aluno para que, através da lente sociológica ele possa cada vez mais participar ativamente de sua “prática social” atuando como sujeito em meio à sociedade.

⁷ Preceptor é um profissional que atua no Ensino a distância (EaD), no Pólo de Apoio Presencial, com formação superior na área do curso ou afim. É responsável pelo acompanhamento ao aluno, durante todas as etapas do curso, deve ter formação em EAD e saber usar as mídias (TIC) adotadas no curso. É um elemento capaz de cooperar com o aluno em seu percurso de formação, auxiliando-o. Esclarecimentos podem ser obtidos acessando o Manual do Preceptor da UNIUBE: <http://pt.scribd.com/doc/78513072/Manual-Do-Preceptor-28dez2010>

PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO, o símbolo “*”.

Esta seção é condição *sine qua non* para que se entenda a adoção do Portal Educacional Centro de Referência Virtual – CRV como *objeto* específico desta pesquisa.

“Ponto de partida” é uma expressão usada para indicar o início de algo. O asterisco “*”, em letras miúdas, no final do quadro de conteúdos para prova de conhecimentos específicos do Concurso Público para professores de Sociologia da SEEMG⁸ – edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011 - foi um símbolo que despertou a minha “curiosidade” convertendo-se numa observação que criou a problemática deste estudo.

Explicado o título desta seção, apresento o processo que desencadeou o “recorte” e a definição do problema da investigação.

A ideia inicial do estudo surgiu de minha experiência docente da disciplina Sociologia em escolas públicas da cidade de Uberlândia. O projeto original de investigação deveria tratar da problemática referente ao material didático utilizado por professores da rede pública de ensino para as aulas de Sociologia. Posteriormente, em virtude da política de distribuição de livros didáticos pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático do MEC - Ministério da Educação e Cultura, este mesmo projeto intentava apresentar, descrever e analisar os livros didáticos disponibilizados para escolha dos professores, os quais seriam encaminhados para uso dos alunos, no ano letivo de 2012. Vislumbrava estudar o processo de escolha desses exemplares, acompanhar sua distribuição aos discentes do ensino médio e sondar os planos de aulas elaborados pelos professores, mediante a utilização do livro didático.

A experiência de mais de uma década ministrando aulas de Sociologia permitiu-me testemunhar muitos desafios enfrentados pelos docentes dessa disciplina. Entre eles, os relacionados às questões pedagógicas de adequação ao Conteúdo Básico Comum⁹ da disciplina, angústia frente ao conteúdo programático exigido para as provas dos processos seletivos (vestibular UFU, PAAES¹⁰, ENEM¹¹); elaboração de material didático para que os

⁸ O Concurso Público foi destinado a selecionar candidatos para o provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica de diversas áreas do conhecimento – inclusive Sociologia -, Analista Educacional, Especialista em Educação Básica, Assistente Téc. Educacional e Assistente Téc. de Educação Básica do quadro de pessoal da SEEMG.

⁹ Deste ponto em diante, todas as vezes em que se referir ao documento: Conteúdo Básico Comum, será utilizada a sigla CBC – inclusive por ser mais utilizada no âmbito educacional.

¹⁰ O Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), da Universidade Federal de Uberlândia, é um exemplo dos processos seletivos seriados de ingresso no ensino superior. O PAAES visa preencher 50% (cinquenta por cento) do total das vagas dos cursos com entrada semestral e 25% (vinte e cinco

alunos pudessem acompanhar as aulas e fossem contemplados com o conteúdo que os capacitasse a participar de forma justa e democrática na concorrência com os alunos das escolas particulares por uma vaga na universidade.

Dentre as idas e vindas da Sociologia no currículo do ensino médio, participei efetivamente do processo que envolvia paciência e apreensão nas designações; argumentação frente a gestores das escolas na busca pelo reconhecimento e respeito perante o corpo docente das instituições de ensino; ansiedade desde 2008, quando a disciplina se tornou obrigatória no ensino secundário, aguardando um Concurso Público da SEEMG capaz de oferecer certa “segurança” aos docentes.

Enfim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais divulgou o edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011, de 11 de julho de 2011¹² do concurso que contemplava o cargo de Professores da Educação Básica para o conteúdo Sociologia, com 23 vagas, cinco das quais reservadas para portadores de deficiência.

No anexo V desse edital constava, além dos conteúdos exigidos para as provas de Conhecimentos Gerais – Português e Matemática, especificamente para o cargo de Professor em Educação Básica – PEB – Sociologia, disposto conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Conteúdo exigido para o cargo de Professor de Sociologia

CARGO	CONTEÚDO DA PROVA: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
Professor em Educação Básica – PEB – Sociologia	Proposta Curricular – CBC* (Conteúdo Básico Comum) e Orientações Pedagógicas da SEE/MG para o ensino de Sociologia*. Conhecimento do conteúdo relacionado à área de ensino.

* O conteúdo destacado está disponível na *Internet*, na página do Centro de Referência Virtual do Professor: <http://crv.educacao.mg.gov.br> (p. 377).

Fonte: Edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011

Conforme elucidado no início desta seção, para a problemática motivadora deste estudo, a referência “(*)” foi essencial: “* *O conteúdo destacado está disponível na **Internet**, na página do Centro de Referência Virtual do Professor: <http://crv.educacao.mg.gov.br>*”.

por cento) do total das vagas dos cursos com entrada anual. As vagas desse processo seletivo seriado são destinadas exclusivamente aos candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e estejam cursando o Ensino Médio Regular na rede pública.

¹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e objetiva averiguar a qualidade geral dos egressos do Ensino Médio no Brasil.

¹² Disponível em <http://www.concursosfcc.com.br/concursos/spgmg110/edital_see_12_07_imprensa.pdf> . Acesso em 20/06/2013.

Atentar para a informação que se apresentava, mediante o símbolo “*”, permitiu o meu “encontro” com o Portal Centro de Referência Virtual do Professor - CRV.

Ao acessar o endereço <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> percebi que se tratava de um Portal Educacional. A designação feita, neste momento, particularizando esta “tela” inicial como “Portal”, e mais, como um “Portal Educacional”, só foi possível após iniciar a investigação sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Como existe uma gama de conceitos, denominações e “ambientes” virtuais, para compreendê-los e diferenciá-los uns dos outros, dedicar-se-à um dos capítulos deste trabalho.

A incursão pelo Portal Educacional CRV possibilitou-me descobrir conteúdos concernentes às diversas áreas do conhecimento, informações institucionais, notícias, recursos didático-pedagógicos e *links*¹³ direcionadores a outros *sites* para interação na Web¹⁴. Relacionado ao currículo educacional, o Portal Educacional CRV disponibiliza, para os professores, além da proposta curricular (CBC), orientações pedagógicas, roteiro de atividades, fórum de discussões e um sistema de troca de recursos educacionais.

Encontrar os elos que possibilitavam acesso ao documento oficial da SEEMG como proposta diretriz para o Programa de Sociologia a ser adotado para o nível médio (o CBC) e, ainda, orientações pedagógicas e atividades sugeridas, novamente me levaram a reflexão sobre obstáculos relacionados ao material didático da disciplina. A partir de então, elegi o campo de investigação mantendo a perspectiva relacionada com inquietação inicial referente à prática docente de Sociologia.

Encontrar o referencial teórico para orientação da pesquisa fez parte de uma busca exploratória que, em muitos momentos trouxeram dúvidas, angústia, ansiedade, incertezas com relação ao cumprimento de um trabalho que fosse sistematizado como requer o arcabouço científico. Foi em trabalhos relacionados às TIC e a prática educativa que surgiram alguns teóricos, tais como Lévy (1999), Moran (1997; 2000; 2001) Kenski (2003; 2007) e Ponte (2000) com os quais foi possível dialogar.

A escolha do Portal Educacional CRV, um “ambiente” de pesquisa na *Internet*, serviu para investigar como as informações, diretrizes e orientações pedagógicas para a prática docente de Sociologia nas escolas públicas de Uberlândia são apresentadas dentro do contexto das TIC.

¹³ Do inglês “vínculo”. Forma reduzida de *hiperlink*.

¹⁴ Do inglês “teia”. Forma reduzida de se referir a WWW – World Wide Web (Teia de alcance mundial). Estes conceitos serão esclarecidos no capítulo 02.

O projeto de criação do Portal Educacional CRV foi uma iniciativa da SEEMG para subsidiar professores da rede estadual de ensino em sua atividade laborativa. A questão de adequação aos conteúdos exigidos para o conhecimento sociológico a serem inseridos no Programa da disciplina para alunos do ensino médio é um embate quando se trata do material didático. Assim foi que se constituiu como objetivo geral desta pesquisa investigar se, em meio às TIC e à prática incontestável do uso do computador e da Internet, os professores de Sociologia nas escolas públicas da cidade de Uberlândia/MG conhecem o Portal Educacional CRV, e se utilizam o material didático-pedagógico nele disponibilizado.

A pesquisa ganha relevância considerando-se que, mesmo com alguns estudos realizados sobre o emprego das TIC no âmbito educacional¹⁵, a investigação sobre a prática docente de Sociologia subvencionada pela utilização de um Portal Educacional como interface pedagógica virtual é uma inovação. O impacto gerado mediante o conhecimento da existência do CRV provocou-me uma aspiração de caráter solidário, coletivo, socializante, convertendo-se nas duas fortes razões que colaboraram para justificar a realização desse estudo: (1) divulgar o Portal Educacional CRV para os professores de Sociologia da rede pública de Uberlândia/MG, (2) fomentar o acesso desses docentes ao CRV como interface pedagógica onde, além do conteúdo a ser ministrado eles poderão interagir, colaborar e compartilhar métodos e didáticas com outros profissionais dessa área do conhecimento para auxiliar na preparação das aulas, enriquecer e dar qualidade à docência da disciplina.

¹⁵ Cf. citados anteriormente: Lévy (1999), Moran (1997; 2000; 2001) Kenski (2003; 2007) e Ponte (2000).

INTRODUÇÃO

O *objetivo principal* desta pesquisa foi investigar a prática docente de Sociologia subsidiada pelo uso do Portal Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, o Centro de Referência Virtual do Professor – CRV. Portanto, o *objeto* de estudo em foco foi o Portal Educacional CRV. Os embates nos quais se deparam os professores¹⁶ de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia/MG para a formulação dos programas anuais da disciplina e de planejamento das aulas levaram-nos ao *problema* a ser investigado: se estes professores conhecem e utiliza o CRV como interface pedagógica virtual para subvencionar sua atividade de elaboração do programa da disciplina e do planejamento das aulas.

A *temática central* dessa dissertação é a prática docente de Sociologia, vinculada à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O *campo geral* do conhecimento no qual se situa esta pesquisa é o Ensino de Sociologia, especificamente o campo da prática docente da disciplina, com ênfase na especificidade da elaboração do Programa da disciplina para o ano letivo do ensino médio e planejamento das aulas no decorrer do período anual de ensino. Pretende-se apresentar e discutir a problemática concernente a essa questão relacionando o uso das TIC, particularizando o uso do computador e da Internet. Nesta rede mundial que interliga milhões de computadores em todo o mundo, encontra-se um Portal Educacional criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o CRV - Centro de Referência Virtual do Professor cuja finalidade é, segundo o órgão governamental, subvencionar a prática docente no encaminhamento de sua atuação em sala de aula.

¹⁶ Toda vez que se usar “professor/professores” entenda-se professor(es) e/ou professora(s)

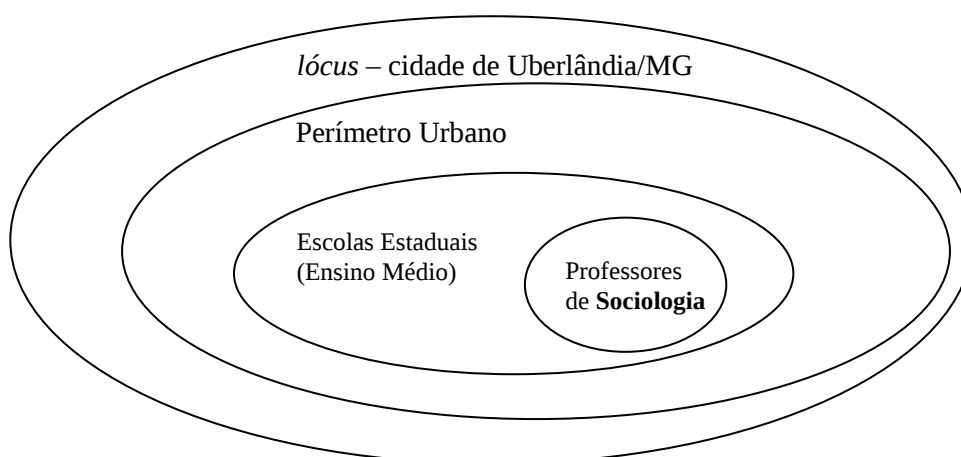


Figura 1 – Escopo da Pesquisa
Fonte: Criado pela autora

Período: Ano letivo de 2012

Contextualizando o OBJETO

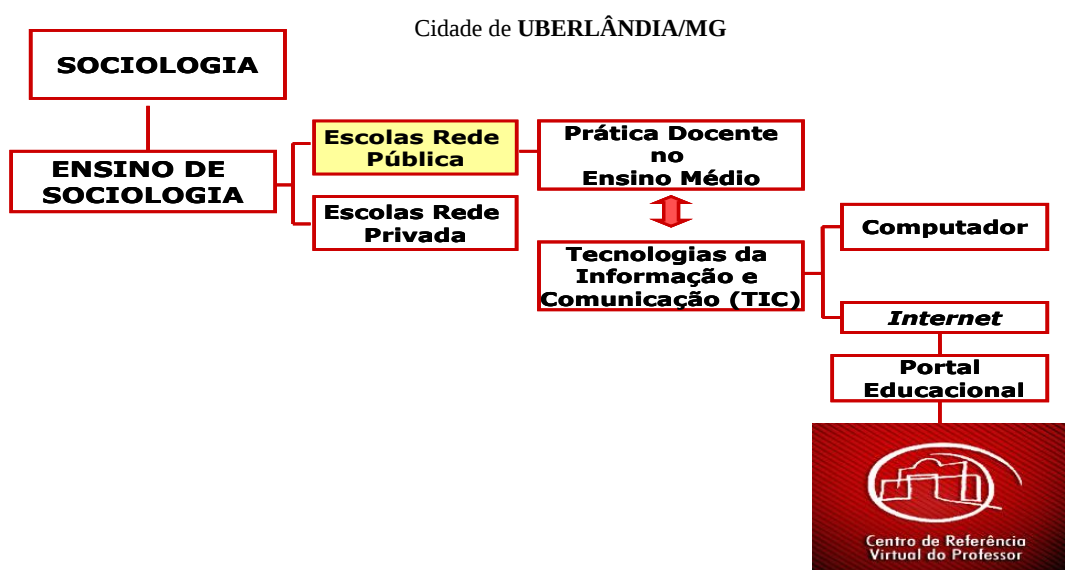


Figura 2 – “Recorte” – Contextualizando o objeto
Fonte: Criado pela autora

Florestan Fernandes (1955) por ocasião do *I Congresso Brasileiro de Sociologia*, em 1954, escreve um texto intitulado “*O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*” referindo-se à importância do ensino da Sociologia nesse nível educacional. Segundo o autor, este ensino “representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1955, p. 89-90). Esse

sociólogo defendia o ensino da disciplina nas escolas secundárias, com vista no preparo dos jovens, pelo caminho da ciência, para ir ao encontro de um mundo em constante mudança, de relações extremamente complexas e intrincadas que, para serem compreendidas, necessitam de capacidade crítica e consciência histórico-sociológica.

No texto supra citado, Paul Arbousse-Bastide é apontado por Florestan Fernandes como um autor que analisou

[...] as alternativas que se colocam na organização de um programa de ensino de Sociologia na escola secundária, as quais se refletem em todos os planos possíveis de programação da matéria, de graduação do treinamento, de fixação dos limites de idade e de critérios pedagógicos de orientação da conduta ativa do professor em face do aluno, etc.(FERNANDES, 1955, p. 94)

Ao ponderar sobre a prática docente de Sociologia considera-se importante entender que a disciplina deve ser apresentada aos discentes do ensino médio de forma sistematizada, estruturada, adequada para a finalidade a que se propõe para esses jovens. O que se quer dizer é que, a mera reprodução de conceitos e teorias tais como são apreendidas na formação acadêmica, nos cursos de Ciências Sociais, não alcançará o propósito da disciplina pois, conforme Fernandes (1955),

O ensino secundário é *formativo* por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão. (Ibidem, p. 95)

O *objeto* de estudo desta dissertação, situa-se como uma alternativa capaz de nortear os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia nas escolhas que fazem dos temas e conteúdos a serem abordados, na dinâmica do ensino-aprendizagem, de critérios e métodos pedagógicos a fim de permitir que os jovens estudantes do ensino médio desenvolvam o “olhar” para a realidade social mediante o *conhecimento sociológico*.

É imprescindível ressaltar que esta pesquisa concentrou-se na importância que se destina a qualidade do ensino de Sociologia no nível médio. Assim é que, apresenta para o corpo docente de Sociologia, o Portal Educacional CRV como apoio pedagógico onde se encontra acessível e disponível material específico e dirigido à docência da disciplina. Até então, as discussões, trabalhos, estudos e pesquisas realizadas sobre o ensino de Sociologia

ênfâtizaram a questão da inserção desta disciplina no currículo do ensino médio¹⁷ intentando legitimar a pertinência da apreensão deste conteúdo pelos jovens discentes como um instrumento fortalecedor do exercício da cidadania apontando o *estranhamento* e a *desnaturalização* dos fenômenos sociais como requisitos para torná-los sujeitos mais críticos e reflexivos.

A relevância deste estudo está em seu caráter de *novidade*, uma vez que os estudos disponíveis no país se incumbiram de apresentar o histórico da presença ou não da Sociologia no currículo do ensino médio e/ou de questões relacionadas à prática de ensino da disciplina tratando de outras problemáticas. Isoladamente, não se observou estudos sobre a prática docente de Sociologia, especificamente na elaboração dos programas anuais da disciplina e planejamento de aulas, relacionando essa prática à utilização dos recursos tecnológicos e informacionais possibilitados pelo uso das TIC. Eis a *originalidade* desta pesquisa: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação para contribuir na elaboração das atividades didático-pedagógicas dos professores de Sociologia.

Consideração que deve ser ressaltada é o fenômeno “recente” da estruturação de portais educacionais como interface pedagógica. Outro fator que colabora para justificar a realização de um estudo dessa natureza é a necessidade de divulgar a disponibilidade de informações confiáveis e *oficiais* para a prática docente de Sociologia por provir de uma instância governamental da educação – a SEEMG.

A Sociologia já é disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio. A preocupação imediata é fazer com que essa obrigatoriedade seja efetiva mediante uma docência que cumpra os objetivos propostos não apenas respeitando o que se diz legalmente, mas, considerando a importância da formação dos jovens com a difusão dos conhecimentos sociológicos. Tem-se, portanto, que rever a prática docente da disciplina considerando as particularidades que perpassam a vida social e, dentre muitas, a “facilidade” do acesso a informações que as TIC são capazes de proporcionar.

Portanto, a dúvida principal, *pergunta norteadora* que justifica a realização deste estudo é: ***“Os professores de Sociologia, docentes das aulas nas escolas públicas da cidade de Uberlândia/MG que conhecem o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor – CRV utilizam o material didático-pedagógico nele disponibilizado para sua prática educativa?”***.

¹⁷ Para interessados em aprofundar essas questões, consta no Anexo A, referências bibliográficas de um artigo e Dissertações sobre o ensino de Sociologia. Fonte: (COAN, 2006)

A hipótese central é que a maioria¹⁸ dos professores de Sociologia de Uberlândia entrevistados sabe da existência do portal, mas não utiliza o material pedagógico disponibilizado pela SEEMG no portal CRV como recurso pedagógico para suas aulas.

De acordo com Triviños (1987, p. 106-107) quando se trata de pesquisa descritiva e exploratória, as hipóteses podem ser substituídas por “questões de pesquisa”. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 119) enunciam que o investigador, quando formula a hipótese, diz, de fato: “Penso que é nesta direcção que é necessário procurar, que esta pista será a mais fecunda”. Ainda na linha de orientação desses autores,

[...] a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente. (...) fornece o critério para seleccionar, de entre a infinidade de dados que um investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos “pertinentes” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p.119-120).

É assim que, derivadas do problema em investigação, formularam-se as seguintes hipóteses:

(1) os professores ainda não utilizam efetivamente o CRV como sistema de apoio à sua prática docente devido às limitações de acesso aos recursos digitais via *Internet*, além da falta de conhecimento na utilização de tais recursos;

(2) os professores que acessaram o Portal Educacional CRV, o fizeram pela primeira vez após o direcionamento¹⁹ dado pelo edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011 do Concurso Público, contemplando cargo para Professores de Sociologia, da SEEMG;

(3) os professores que conhecem o Portal Educacional CRV não o acessam com frequência devido à falta da incorporação de uma cultura de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a prática docente da disciplina;

(4) a maioria dos professores de Sociologia pesquisada, embora possa ter, em algum momento, conhecido as propostas da SEEMG para o ensino da disciplina no nível médio, mediante contato com o CBC, prioriza os conteúdos exigidos pelos programas de ingresso à Universidade para elaborarem seus programas anuais da disciplina e

¹⁸ Considera-se, para esta pesquisa, a “maioria” como mais de 50% dos professores entrevistados.

¹⁹ Considera-se como direcionamento o símbolo asterisco (*) informando que, no Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) o candidato encontraria o material específico para estudo do conteúdo específico de Sociologia exigido para aprovação na primeira etapa do Concurso Público.

(5) o conhecimento e a utilização do CRV pelos professores de Sociologia de Uberlândia como interface pedagógica virtual é capaz de subvencionar suas atividades de elaboração do programa da disciplina e no planejamento das aulas.

O *objetivo geral* desta pesquisa é desvendar se os professores de Sociologia da rede estadual de ensino de Uberlândia que conhecem o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) utilizam o material didático/pedagógico nele disponível para auxiliá-los no Programa da disciplina e na elaboração das aulas. Para fundamentar as análises e confrontar as hipóteses agregaram-se, os seguintes *objetivos específicos*:

- apresentar o que consta sobre o ensino de Sociologia nos documentos oficiais orientadores para a prática docente (LDB, PCNEM, PCN+, OCEM, CBC);
- mostrar as ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS – um dos conteúdos disponíveis no Portal CRV como documento oficial da SEEMG;
- relacionar os documentos oficiais nacionais e de Minas Gerais apresentados com a inserção da disciplina Sociologia como obrigatória no ensino médio;
- conhecer o perfil dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia a partir de amostra representativa dos que fizeram parte o quadro docente da disciplina no ano letivo de 2012;
- verificar se os professores de Sociologia da rede pública de ensino de Uberlândia se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – especificamente investigando o uso que fazem do computador e da Internet para a prática docente;
- descrever os recursos digitais no Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) para o conteúdo de Sociologia no Ensino Médio e
- analisar como os professores de Sociologia que não conhecem o Portal Educacional CRV elaboram o Programa da disciplina e planejam suas aulas.

A *abordagem metodológica* adotada caracteriza-se pelo estudo de caso desenvolvido em caráter exploratório. A operacionalização da pesquisa foi feita mediante análise bibliográfica e documental; questionário e entrevista estruturada. Portanto, utilizou-se de dados quantitativos e qualitativos. Queiroz (1991) esclarece que nas Ciências Sociais a necessidade de dados obtidos de diversas fontes para ampliar o conhecimento da realidade estudada tem sido uma unanimidade constante entre os pesquisadores. Minayo (1999), da

mesma forma, esclarece que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p.22). Esta autora diz ainda que o critério numérico não garante a representatividade na pesquisa qualitativa; a totalidade do problema investigado pode ser feita por meio do processo de *amostragem*.

Para composição da amostra, solicitou-se da 40ª SRE – Superintendência Regional de Ensino, a lista das escolas estaduais de Uberlândia/MG que possuíam turmas do nível médio. A listagem obtida continha informações com nome, endereço e telefone das 27 escolas situadas neste *lócus*. Dados referentes aos professores de Sociologia não foram fornecidos. Foi feita uma visita às escolas, a fim de subsidiar a construção de um quadro que possibilitasse o contato com o público alvo desta pesquisa.

Esclarece-se que, das 27 escolas públicas de ensino médio, a autora desta dissertação ministrava aulas em 2 instituições. Por conseguinte, a amostra foi selecionada considerando-se 25 unidades escolares nas quais se apurou um total de 35 professores que exerciam, no ano letivo de 2012, a docência de Sociologia. O total foi assim distribuído:

Tabela 1 – Professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia (2012)

<i>Quantidade de Escolas</i>	<i>Nº. de Professores de Sociologia em cada escola</i>	<i>Total de Professores</i>
02	03	06
06	02	12
17	01	17
25	-0-	35

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostragem representativa corresponde a 20%²⁰ - 7 professores - do universo da pesquisa. Com relação ao número de entrevistados, Minayo (1999) afirma que o importante para a análise qualitativa na Pesquisa Social não é a quantidade de sujeitos componentes da amostra, e que esse número não deve ser muito grande, mas deve ser suficientemente pequeno, de forma a permitir que o pesquisador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo. O mais importante é um maior aprofundamento e abrangência da sondagem, a fim de contribuir para a compreensão do objeto investigado pelo pesquisador.

²⁰ Paiva (2002) ao pesquisar sobre “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas e em estabelecimentos de ensino superior” utilizou a taxa de amostragem de 15% do total de professores correspondente ao universo de estudo. Segundo a autora, esta dimensão da amostra permitiu “generalizar conclusões” para a totalidade dos docentes. Da mesma forma, justifica-se a amostra percentual de 20% dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia/MG, para a investigação feita nesta dissertação.

Para a coleta dos dados foi utilizado um *questionário* impresso e entregue ao professor para que o mesmo pudesse respondê-lo. A *entrevista* seguiu o roteiro de perguntas previamente elaboradas, registrando-se, por meio de um gravador, as informações buscadas. O uso do gravador, segundo Queiroz (1991), é viável pelas vantagens que esse equipamento apresenta: a) possibilita apreender a riqueza de detalhes da conversação, conservando à “narração uma vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, uma vez que a voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, seu vai e vem no que contava constituíam outros tantos dados preciosos para estudo” (p. 2) e b) guarda com fidelidade o diálogo entre “informante” e pesquisador, “por todo o tempo em que [o arquivo de áudio da gravação] se mantiver intacto” (p. 56).

A transcrição das entrevistas foi feita na íntegra, conservando a linguagem do “informante”, obedecendo à ordenação de suas ideias e mantendo fielmente a caracterização da fala do depoente para posterior análise. Da mesma forma, foram tratados os documentos oficiais nacionais (LDB, PCN, e OCEM) e estadual (CBC), e os *links* do Portal Educacional CRV como fonte de dados e subsídio para a análise, que

[...] em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca (QUEIROZ, 1991, p..5).

Após a coleta, os dados do questionário foram tabulados e agrupados para elucidar e confrontar análises capazes de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas no início da investigação. Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa que terá sua apresentação estruturada da seguinte maneira:

O capítulo 1 “*Sociologia no Ensino Médio – Figuração nos currículos, conteúdos nos documentos oficiais e o ensino da disciplina na cidade de Uberlândia*” trata de recordar, brevemente, a história recente da Sociologia no ensino médio, suas idas e vindas nos currículos e o “movimento” dos conteúdos exigidos para o programa da disciplina nos documentos oficiais. Além disso, apresenta o ensino de Sociologia na cidade de Uberlândia.

O referencial teórico do qual se extraiu o suporte ao capítulo que versa sobre a temática *Sociologia no Ensino Médio* compõe-se de: documentos da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 1998; 1999; 2002 e 2006); e do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007) e demais conteúdos disponibilizados no Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV); dissertações de mestrado (COAN, 2006), (FERREIRA, 2011),

(MEUCCI, 2000), (QUEIROZ, 2011), (SARANDY, 2004), (SILVA, 2005; 2010), monografia (CARIDÁ, 2009) e artigos (BARBOZA; LIMA, 2005), (DWYER, 2010), (FERNANDES, 1955), (GUIMARÃES, 1994; 1999; 2000; 2001; 2004a; 2004b; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011), (LIMA; BARBOZA, 2005), entre outros.

O **capítulo 2** “*Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) mediando as práticas educativas*” expõe um quadro teórico sobre as TIC e práticas educacionais; elucida alguns conceitos e termos utilizados na linguagem informática; trata da utilização do computador e da Internet na Educação e das tendências, desafios e expectativas que se colocam em relação à prática docente, mediada pelo uso das tecnologias digitais na contemporaneidade finalizando com a apresentação do perfil e análise dos dados referentes à pesquisa com os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia.

Para exposição do capítulo sobre as *Tecnologias da Informação e de Comunicação (TIC)*, apoiou-se, prioritariamente, na apresentação que Lévy (1999) faz das novas tecnologias, seu uso e suas questões; nas ideias de Moran (1997; 2000; 2001) sobre a utilização das TIC como mediação pedagógica; Kenski (2003; 2007) numa coletânea de textos que analisa as alterações na atuação docente decorrente do uso das TIC e as relações entre estas e a Educação e no artigo de Ponte (2000) sobre os desafios que as TIC colocam para a formação, capacitação e a prática docente.

O **capítulo 3** “*O Portal Educacional CRV – Centro de Referência Virtual do Professor, subvencionando a prática docente de Sociologia*” inicialmente informa sobre o que se discute com relação ao conceito, distinções e funcionalidades dos “Portais”. Procurará definir o que é um Portal; estabelecer a diferença entre “Portal” e “Portal Educacional”; esclarecer qual é a função de um Portal Educacional. Posteriormente apresenta o portal educacional CRV, a finalidade para a qual foi criado, para que tipo de público, sua estrutura básica e os elementos presentes no ambiente *online*. Em “recorte” exclusivo para este trabalho, exhibe em *print screen*²¹ o conteúdo digital disponível para os professores de Sociologia. Finaliza o capítulo, a seção “O Portal e a prática dos professores de Sociologia de Uberlândia/MG” que tratará especificamente da prática docente relacionada ao uso do portal CRV, apresentará os dados obtidos de questionário e entrevistas com os professores da rede pública que dão aulas de Sociologia.

²¹ Uma espécie de foto da tela do computador em uso. Este recurso funciona apertando-se a tecla Print Screen (ou <prt sc>) (localizada no canto superior direito dos teclados convencionais) e em seguida colando em um documento de qualquer programa de edição de texto ou imagem (como Word ou Paint, por exemplo).

A fundamentação para a análise do Portal Educacional CRV é obtida de tese de doutorado (OLIVEIRA, 2009), (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010), dissertações de mestrado (DORFMAN, 2002), (VILELA, 2003), e artigos (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013), (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2009), (OLIVEIRA, 2011), (SANTOS; SALGADO, 2011), (SILVA; MACHADO, 2009), entre outros, que tratam especificamente do objeto “Portais”, elucidando conceitos e instrumentalizando o estudo que orientou a investigação a fim de que o confronto com o Portal específico estudado fosse apresentado com suas peculiaridades e na singularidade que o distingue de outras interfaces pedagógicas.

Nos subitens finais dos capítulos 2 e 3 são apresentadas a descrição, as análises e o diálogo com os dados e informações obtidas através da pesquisa empírica realizada com a amostra de professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia/MG, discutindo-os e confrontando-os com as hipóteses iniciais deste estudo.

O embasamento metodológico direcionador desta pesquisa foi obtido de Queiroz (1991; 1992), Quivy e Campenhoudt (1998), Minayo (1999) e Triviños (1987).

As **Considerações Finais** sintetizam os resultados de análise, destacando confirmações e/ou refutações das hipóteses pré-formuladas, e reflete sobre a aplicabilidade e importância deste estudo para o ensino da disciplina. Convém esclarecer que esta pesquisa não tem como objetivo *defender* o portal educacional CRV como um material de apoio exclusivo a ser utilizado “*por excelência*” pelos professores. A preocupação consiste em sugerir a interface pedagógica virtual pela facilidade do acesso *online*, um espaço onde a maioria das pessoas está “conectada”. Espera-se que esse trabalho contribua para que os professores de Sociologia possam utilizar-se do recurso disponível no *ciberespaço*, mas, também, intenta reivindicar do órgão governamental da Educação que o criou: atualização, divulgação e o fomento da participação interativa e colaborativa de todos os que se inserem no campo do ensino-aprendizagem como docentes.

CAPÍTULO 1 – “SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – FIGURAÇÃO NOS CURRÍCULOS, CONTEÚDOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DA DISCIPLINA NA CIDADE UBERLÂNDIA”

1.1 Apresentação

Este capítulo é o cenário para que se compreenda o contexto no qual o objeto desta pesquisa está inserido. Inicialmente apresenta memória do processo de retorno da Sociologia no ensino médio e exhibe o que consta nas diretrizes e propostas curriculares – documentos oficiais (LDB/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, Conteúdo Básico Comum - CBC e as Orientações Pedagógicas no Portal Educacional CRV) – que norteiam o ensino dessa disciplina. A intenção é mapear o rol de orientações para o ensino de Sociologia, a partir de meados da década de 1990, possibilitando àqueles que tiverem acesso a este estudo converter as informações que ora se apresentam em pauta para reflexão, análise, crítica, construção de conhecimento.

A dinâmica das ações que desencadearam o retorno oficial e obrigatório da Sociologia ao currículo do ensino médio com a Lei 11.684/2008 é exibida a fim de demonstrar que os objetivos hoje consolidados são resultados de disputas nos campos acadêmico, político e pedagógico.

Discussões que envolvem o processo histórico de intermitências e de lutas para que a Sociologia se institucionalizasse enquanto disciplina obrigatória no ensino médio, os primeiros manuais e livros didáticos e a sistematização das representações e sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem já foram temas de interesse contemplados em dissertações, teses e artigos por pesquisadores brasileiros²². No momento atual, considerando a superação da questão da obrigatoriedade da disciplina no nível médio, a proposta é discutir sobre aspectos da ação docente, em recorte, no *lócus* específico da cidade de Uberlândia - cidade pioneira a incluir a conteúdos de Sociologia no Processo Seletivo (Vestibular) da Universidade Federal.

²² Para aprofundamento das questões referentes ao ensino de sociologia na escola média brasileira: a intermitência desse ensino, a fragmentação das pesquisas, as dificuldades na consolidação de conteúdos mínimos e de material didático, consulte, entre outros, MORAES, 2003; MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; SILVA, 2005; COAN, 2006.

A novidade deste tópico é a apresentação das “Orientações Pedagógicas” - documento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG. Este documento, considerado fonte confiável de informação, pode ser acessado no portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor – CRV, objeto específico desta pesquisa. Ressalta-se que o uso do CRV é apresentado como uma oportunidade para que o professor de Sociologia possa incorporar essa interface pedagógica como mais um referencial para auxiliá-lo no processo educativo. Contudo, utilizar-se, exclusivamente, das informações e dos materiais disponíveis no Portal Educacional CRV não é a proposta desta dissertação. Compreende-se que o uso desses recursos será um benefício na medida em que sejam aplicados para subsidiar a prática docente e nunca a determinando. Elucida-se, desta forma, que não se trata de “defender” o uso do Portal CRV como ingrediente mais importante. A pretensão é que, a partir do que se pode encontrar no Portal, os professores de Sociologia da cidade de Uberlândia descubram e construam novas possibilidades de trabalho nas salas de aula, contribuindo para que o conhecimento sociológico seja ensinado com critério em uma aula de “qualidade”²³.

Para conhecer o perfil e a prática docente dos professores de Sociologia que ministram aulas nas escolas públicas de Uberlândia, a seção “O Ensino de Sociologia em Uberlândia”, arremata o capítulo apresentando e discutindo os dados obtidos na pesquisa realizada com esses professores.

1.2 Da experiência emana o “problema”

*E foi assim que
“ensinou um princípio fundamental da epistemologia: a
cabeça pensa onde os pés pisam. (...)”
(FREI BETTO, 1997, p.2)*

Por que “experiência” no subtítulo desta seção?!... Responde-se que é para mostrar o percurso pessoal desta autora, considerado como itinerário que teve um caráter indispensável para a gênese dos questionamentos e a definição da problemática desta pesquisa.

Segundo Cardoso (2007),

²³ O termo “qualidade” é aqui empregado para designar o cumprimento da expectativa que se tem com relação ao ensino de Sociologia no nível médio, qual seja, conduzir o aluno à reflexão, análise e postura crítica diante dos acontecimentos sociais, políticos e culturais através do *conhecimento sociológico* exercitado em sala de aula.

Em sua conotação geral, a palavra “experiência” refere-se a um certo tipo de conhecimento, fruto da relação direta do sujeito com a realidade, incluindo, às vezes, a ideia de repetição. Por exemplo, dizer que alguém é experiente num determinado assunto significa que ele já se deparou com tal assunto várias vezes, o que dá à experiência um caráter de confiabilidade. (CARDOSO, 2007, p. 49)

Diniz-Pereira (2010) também corrobora para a explicação do que se entende por “experiência” ao tratar das considerações que John Dewey faz sobre a relação entre a teoria e a prática na educação e, mais especificamente, sobre a natureza teórico-prática da ação educativa.

Dewey (1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010), em seu livro *Art as Experience*, de 1934, traz uma definição para o termo “experiência”:

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de ‘experiências reais’; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos ‘aquela foi uma experiência’. (p.89)

As experiências reais, da forma como se compreende, envolvem atividade. Se a vivência é uma abertura dos sentidos aos acontecimentos sem que tenhamos tempo de focar um ou outro aspecto para nos determos, em oposição,

A experiência envolve, em primeiro lugar, atividade. Atividade de reconstrução do vivido, o que envolve um distanciamento crítico em relação a esse. Para que uma vivência tenha se tornado experiência, houve uma tomada de consciência, isto é, reflexão. [...] Entramos no universo da experiência quando nos detemos sobre um aspecto do que foi vivido, alcançando uma elaboração. (D’AGORD, 2005, p.87)

Aspecto importante do pensamento de Dewey, ressaltado por Diniz-Pereira (2010, p. 90) é que “toda experiência humana é essencialmente social: envolve contato [relações intersubjetivas] e comunicação [mediada por linguagens]”. Depreende-se disso que a experiência não acontece em um vácuo, mas, que são as fontes que se encontram fora do indivíduo que a alimentam, ou seja, as condições do entorno são que moldam a experiência real.

De fato, com base nesses esclarecimentos, compartilha-se com o leitor a “experiência” da autora dessa dissertação, a fim que se possa compreender como se deu o processo de reflexão e elaboração da problemática deste estudo.

De forma semelhante ao caminho de intermitência que o ensino de Sociologia percorreu para em 2008 tornar-se legalmente reconhecido e obrigatório com a Lei 11.684, a “estrada” desta docente de Sociologia foi permeada de incertezas, inseguranças, angústias, enfim, uma trajetória irregular, pois não se podia ter certeza de que a escola em que se estava ministrando aulas em determinado ano letivo seria a mesma no ano subsequente. A falta de um concurso público para efetivação de professores de Sociologia colocava os licenciados em Ciências Sociais numa posição de vulnerabilidade. A intermitência da disciplina no currículo do ensino médio, mas também sua reduzida carga horária – em torno de uma hora/aula semanal - conduzia ao tormento relativo ao risco de não conseguir escolher aulas no processo de designação para professores da rede pública nas escolas de Uberlândia.

Dentre as referências experienciais²⁴ desta autora, quais sejam: mudanças frequentes de escolas, turmas e horários; a realidade da sala de aula com esforço pela superação dos problemas de indisciplina e desinteresse dos alunos; a relação com os colegas, relação com os superiores hierárquicos: diretores e supervisores, especialmente o melindre nas conversas com estes últimos, os quais exigiam o cumprimento do CBC – Conteúdo Básico Comum²⁵ de forma despótica sem reflexão ou adequação à realidade da carga horária da disciplina; o hesitante momento de elaboração de um Programa que pudesse seguir as diretrizes oficiais para o ensino, mas também contemplar os conteúdos exigidos pelo Processo Seletivo da Universidade Federal de Uberlândia, são indicadores do que se considera ser a “experiência” - que passa de 10 anos - desta pesquisadora na área do Ensino de Sociologia na cidade de Uberlândia.

Somado aos empecilhos descritos acima o problema-chave da precariedade dos materiais didáticos disponíveis para o trabalho pedagógico em sala de aula foi crucial para a reflexão sobre a prática docente de Sociologia nesta cidade. Embora na disciplina “Prática de Ensino de Sociologia”²⁶ quando se cursou a Licenciatura em Ciências Sociais (UFU, ano de 2001) fossem discutidos os conteúdos para as aulas no ensino médio e mesmo construídas apostilas e materiais didáticos de apoio²⁷ para a prática docente, a inquietação perdurou nos

²⁴ Coligado com Diniz-Pereira (2010, p.92), entende-se por *referências experienciais*, tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes.

²⁵ O CBC – Conteúdo Básico Comum é um dos documentos oficiais da Educação. Será apresentado em seção ulterior, neste capítulo.

²⁶ Atualmente, “Estágio Supervisionado”, na UFU.

²⁷ Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elisabeth da Fonseca Guimarães, os alunos da turma de 2001 elaboraram uma coletânea de músicas que poderiam ser trabalhadas nas aulas de Sociologia. Cada aluno escolheu um tema, uma música referente a esta temática e “construiu” um planejamento de aula com objetivos, metodologia, recursos, etc. Após apresentação dos trabalhos, montou-se um álbum o qual foi disponibilizado para todos os alunos envolvidos.

momentos de atuação profissional convertendo-se em objeto de investigação para esta pesquisadora. Assim declara Queiroz (1992):

[...] todo cientista, ao determinar o tema da sua pesquisa, se encontra inserido num universo físico, social e intelectual que a delimita; é também por meio da percepção do que neste universo existe que formula o que pretende investigar. (QUEIROZ, 1992, p.16)

Mostraram-se, nas linhas precedentes as condições da experiência que levaram à escolha do tema e de que forma o mesmo é decorrente do contexto histórico e cultural em que esta pesquisadora está imersa por que,

A escolha de uma problemática não depende, (...) do acaso ou da simples inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com seus problemas, os seus acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e correntes de pensamento em evolução. A investigação em ciências sociais contribui para produzir esses diferentes elementos de contexto, sendo, por sua vez, influenciada por eles. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p.96)

Assim é que, a construção deste estudo e da dissertação, iniciando pela elaboração do projeto, expressa os caminhos percorridos no processo de construção do conhecimento da atividade docente. Por isso abre esta seção Frei Betto (1997) citando o célebre educador brasileiro, Paulo Freire “A cabeça pensa onde os pés pisam...”.

Antes de prosseguir, convém esclarecer o que se está denominando de “prática docente”. Lembrou-se de Marx, nas suas reflexões sobre o sistema capitalista quando este autor explica que a atividade dos homens no processo de produção constitui a base da atividade prática a qual determina todas as demais atividades. Encontra-se na VIII tese das *Teses sobre Feuerbach* que “A vida social é essencialmente *prática*” (MARX, 1971, p. 25), ou seja, o processo de conhecimento do mundo físico, as concepções, ideologias, relações e, enfim, a dinâmica da vida humana acontece e se transforma mediante o confronto com a realidade objetiva através da prática.

Deste pensador alemão, o conceito de “*práxis*” como instância mediadora entre objetividade e subjetividade (teoria e prática) também contribui para a definição que ora se apresenta de “prática docente”. Para Marx “*práxis*” é uma atividade teórico-prática capaz de transformar o meio social. Este conceito não significa somente uma articulação, mas compreende a unidade entre teoria e prática numa relação de interdependência, que é consciente e de caráter essencialmente transformador. Embora seja inquestionável a

importância da atividade teórica, somente esta não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a “*práxis*”. Sem a atividade prática, o conjunto de teorias não mudará concepções, visão de mundo, nem tampouco levará o aluno à capacidade crítica que a lente sociológica pode proporcionar.

Assim, o conceito de “prática docente” para este estudo é a atuação do professor no âmbito do exercício da sua profissão, é o trabalho que ele executa, a sua maneira de “fazer” para ensinar Sociologia considerando a experiência de vida, suas preferências teóricas, o conhecimento adquirido na sua formação profissional, a realidade social, política, econômica e cultural da qual é integrante. Corresponde tanto às atividades de **fora** - estudo, pesquisa, planejamento - quanto de **dentro** - didática, recursos, avaliações - da sala de aula, organizadas para alcançar os resultados que se pretende com o ensino da disciplina.

1.3 Sociologia no Ensino Médio

O ensino de Sociologia, ao longo do tempo, passou por várias transformações referentes à obrigatoriedade ou não da disciplina nos currículos oficiais da educação básica. Subsumida no período militar, figurando com outros nomes e diretrizes; ponto de discussão durante o período redemocratização do país; reinserida no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais por meio da Constituição do Estado, em setembro de 1989, sua história é marcada por embates e disputas políticas. Idas, vindas, inserção, supressão e (re) inserção.... Assim se processou a história do Ensino de Sociologia no nível médio.

Dentre trabalhos anteriores sobre a historicidade da Sociologia no ensino médio lembramos Bragança (2001), Santos (2002) e Silva (2010) ²⁸ cujos estudos permitem compreender a sequência de eventos do processo pendular de inclusão e exclusão da Sociologia na educação brasileira. Bragança faz uma breve análise cronológica e divide esta história em três períodos: (1891-1941) período de sua institucionalização; (1941-1981) período de alijamento e (1982-2001) período de retorno gradativo. Santos (2002), na sua dissertação de mestrado, expõe os fatos básicos relativos às diversas reformas educacionais de cada um dos três períodos e analisa as concepções epistemológicas que justificaram a inserção ou a retirada da Sociologia no ensino médio. Este autor sintetiza o processo histórico com os

²⁸ Ressalta-se que não se deterá na história da disciplina no ensino médio, por isso sugere-se ao leitor interessado que consulte o estudo dos autores supracitados.

principais acontecimentos no Quadro-Resumo que, segundo ele, permite ao leitor obter uma visão geral do movimento da disciplina no currículo do ensino médio brasileiro. A síntese apresentada por Santos encerra com destaque para o ano de 2001, quando o Presidente da República, (o sociólogo) Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto de Lei – PL. 178/1997 de autoria do deputado Padre Roque Zimmermann, que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas. “A partir daquela data, a energia direcionada à aprovação do projeto do Padre Roque, e que transformou o movimento em uma maratona de resistência, foi endereçada a novas estratégias que possibilitassem reverter o quadro que se instalara com a negação.” (GUIMARÃES, 2007, p.72).

A “memória de um processo” que se propõe nesta dissertação para contextualizar o *campo geral* do conhecimento da pesquisa – o Ensino de Sociologia - está representada no Quadro 2 sintetizado por Silva (2010). A autora reforça a cronologia de eventos dispostos no Quadro-Resumo de Santos (2002), completando-o com acontecimentos importantes após o ano de 2001 até 2009, apresentado a seguir,

Quadro 2 - Cronologia de reinserção da Sociologia no Ensino Médio (1982-2009)

(1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei 7.044, de 18 de outubro, que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 – Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – As constituintes **mineira** e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia. [grifos da autora desta dissertação]

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – **A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.** [grifos da autora desta dissertação]

1998 – Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga horária semanal de duas horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas.

2001 – Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.

2003 – Inicia-se nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo Luiz Inácio Lula da Silva – LULA, 2003-2006).

2004 – Forma-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM. Amaury Moraes e sua equipe iniciam a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Sociologia.
2005 – Amaury Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE.

Cria-se o Grupo de Trabalho GT Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte.

2006 – O CNE analisa a matéria e vota favorável ao Parecer e à mudança das DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas curriculares obrigatórias em ao menos uma série do Ensino Médio.

2007 – Vários estados da federação questionam essa medida junto ao CNE e aguardam o debate antes de implementarem; foram os casos de SP e RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos.

A SBS realiza junto com a USP o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia.

Cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades.

A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País.

2008 – Diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo – Sinsesp liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. **Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684.** [grifos da autora desta dissertação]

2009 – O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.

Fonte: (SILVA, 2010, p. 41-43).

Assim foi que, após vários anos percorrendo um caminho de intermitências, com idas e voltas ao currículo, a Sociologia retorna como disciplina obrigatória nas séries do Ensino Médio, coroando as lutas de docentes e graduandos do curso de Ciências Sociais e vários outros setores da sociedade civil. Tal conquista é oficialmente alcançada em 2008, com a sanção da Lei 11.684/2008²⁹, que alterou a redação do Art. 36 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), revogando o terceiro parágrafo com a seguinte redação:

[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em **todas** as séries do Ensino Médio. [grifo da autora]

A luta coroada com a Lei 11.684/2008, que coloca a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, foi árdua. Conquista de sociólogos brasileiros, professores de Sociologia, entidades representativas dos Estados, parlamentares que abraçaram a causa, dos estudantes, das entidades da sociedade civil, enfim, de todos que

²⁹ Acesse http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm para a íntegra da Lei.

acreditaram e levaram adiante o movimento para inclusão desta disciplina nas escolas brasileiras de nível médio.

Pode-se constatar, no quadro apresentado por Silva (2010), que no ano que segue à assinatura da Lei 11.684/2008, tornando obrigatório o ensino de Sociologia em todas as séries do nível médio das escolas brasileiras, o Conselho Nacional de Educação - CNE regulamentou o modo de implantação da disciplina nas três séries do Ensino Médio. O CNE ordenou que, até o ano de 2011, essa medida fosse efetivada.

No âmbito nacional, a implantação da Sociologia em todas as escolas do ensino médio pôde ser acompanhada desde o primeiro semestre de 2009 (SILVA, 2010)³⁰.

Acredita-se que, após alcançar a legalidade, com a Lei 11.684/2008, a Sociologia foi paulatinamente sendo reconhecida como presença importante capaz de proporcionar elementos auxiliares numa formação crítica e mais reflexiva dos jovens estudantes do ensino médio.

Este estudo busca situar as questões referentes ao ensino e ao componente curricular de Sociologia no interior de educação nacional (termo utilizado pela LDB). Para isso, é necessário conhecer as leis que regem a educação no Brasil e as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais – SEEMG. O movimento no processo da reforma educacional, cada uma das elaborações e reformulações nos documentos norteadores para o ensino da Sociologia, marcou posição nas transformações que possibilitaram a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Dentre essas ações destaca-se na esfera nacional: a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei 9.394/96, considerada, aqui neste estudo, o ponto de partida das mudanças; a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e os PCN+ (complemento dos PCNEM) de 2002. Na esfera estadual - MG -, ressalta-se a proposta do Conteúdo Básico Comum (CBC) de 2005 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2004, que foram elaboradas em 2006. Originalmente, apontam-se as Orientações Pedagógicas, oferecidas como guia pelo Portal Educacional CRV, da SEEMG, para subsidiar a prática docente.

Os documentos acima mencionados (LDB, PCNEM, PCN+, OCEM, CBC) são apresentados a seguir, mostrando os direcionamentos e propostas para o ensino de Sociologia no nível médio. Esses documentos serão desvelados, obedecendo a cronologia conforme

³⁰ O processo de implantação da Sociologia nas escolas públicas de Uberlândia/MG será apresentado na seção 1.6 deste capítulo.

foram elaborados, relacionando-os e destacando possíveis mudanças, avanços e/ou retrocessos em suas concepções. As Orientações Pedagógicas da SEEMG disponíveis na interface pedagógica virtual – o portal CRV, sugeridas nesta dissertação para subvencionar a prática docente dos professores de Sociologia da cidade de Uberlândia, também figuram entre o que se considera ser um dos documentos oficiais.

1.4 Legislação e Orientações Nacionais para a prática docente de Sociologia

Como se pôde apreender da seção anterior, o movimento intermitente da Sociologia no ensino médio brasileiro aconteceu entremeado pela elaboração, formulação e adendos na legislação e nas orientações nacionais para a prática docente da disciplina. De tal observação conclui-se que esse percurso foi muito importante para que em 2008, sob força de lei, a Sociologia tornasse conteúdo obrigatório no currículo do ensino médio.

No Brasil, a reforma do ensino médio aparece como uma das prioridades da política educacional do governo federal, com o intuito de adequação desse ensino no contexto de mudanças nas dinâmicas sociais e culturais e, ainda, “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial” (BRASIL, 1999, p.7): um processo de impacto científico e tecnológico que alterou o mundo da produção e difusão de novas exigências na Educação. A fim de realizar a reforma proposta, o Ministério da Educação partiu de princípios definidos pela LDB/96. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação – baseado no Parecer CEB n.15/98³¹ – aprovou a Resolução CEB n.3 de 26/6/98, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM). Tais diretrizes determinam as normas obrigatórias que orientaram o planejamento do currículo das escolas. Em seu primeiro artigo, ficou estabelecido que elas se constituem,

[...] num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1999, 101)

No que se refere ao Ensino Médio, como proposta de reforma curricular em nível nacional para atender aos objetivos almejados na LDB/96 e DCNEM/98, foram elaborados,

³¹ O Parecer CEB nº. 15/98, de 01/06/98, apresentou, inicialmente, a proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999). Posteriormente, produziram-se as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (2002) para subsidiar a implementação da reforma pretendida. Tais documentos (PCNEM e PCN+) apresentam a ideia de um ensino por competências como recomenda as DCNEM. A fim de aprofundar e esclarecer alguns pontos dos PCNEM foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), posteriormente, em 2006.

Nos subitens que se seguem intenta-se apresentar um mapeamento do que consta nos documentos oficiais elaborados pelos órgãos da Educação brasileira, considerado aqui um ponto de partida para compreender algumas questões que dizem respeito ao ensino de Sociologia. Mais do que uma simples compilação de informações que, sem dúvida, facilitará o conhecimento dessas diretrizes e propostas pelos professores da disciplina, também esclarecerá ao leitor desta dissertação sobre o que, oficialmente se deve “ensinar” na área do saber sociológico: quais conhecimentos o aluno deve adquirir ao estudar Sociologia no Ensino Médio.

Silva (2007, p. 87) evoca que “nós, profissionais da educação, temos de entender e nos apropriar da Lei que nos rege, das normas que nos organizam”. Passa-se, pois, para a incursão por esses documentos.

1.4.1 LDB/96

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394 “foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional” (BRASIL, 1999, p.19). Considerada matriz para o surgimento dos demais documentos da Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação explicita no seu § 1º do Art. 1º que se trata da Lei que disciplina a educação escolar, por meio do ensino, desenvolvida em instituições próprias. Subsequentemente, apresenta no § 2º a determinação de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Subordinada à Carta Magna, a LDB/96 traz um novo significado. Ao termo “educação”, vem complementado o atributo “básico”. Consoante com o Art. 22. TÍTULO V, que trata “DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO”, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1999, p. 11)

Esta Lei afirmava no seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III que o ensino de Sociologia e Filosofia seriam necessários ao exercício da cidadania, sem, todavia, explicitar sua obrigatoriedade como disciplina escolar. Ou seja, Sociologia não era considerada nem como disciplina escolar, nem como obrigatória. A ordenação era de que ao final do ensino médio o educando demonstrasse “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (p.16). Ora, “conhecimentos” não determinavam uma “disciplina” específica, com carga horária deliberada no currículo educacional. Portanto, esse documento legal não apresentou com clareza a necessidade do conhecimento que a disciplina Sociologia proporcionaria na formação dos alunos do ensino médio.

Contudo, a assertiva acima mencionada, o movimento de luta para mudar a LDB/96 se empenhou em dar uma redação enfática sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. Esse embate durou 11 anos – 1997 a 2008 e foi, sem dúvida, uma importante conquista para o processo de formação dos jovens. Com o conhecimento sociológico aprendido nas aulas de Sociologia, o aluno:

[...] poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno da cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 1999, p.37).

1.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999

Elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e divulgado em fins de 1999 pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ³² trouxeram conceitos e princípios políticos e pedagógicos que apareceram nos documentos anteriores numa versão mais elaborada. “Parâmetros”, portanto, sem “força de Lei”, essas orientações podem ou não serem executadas pelas escolas. Na sua apresentação, afirmam que elas “nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”; para os agentes do processo educacional, “servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento

³² Disponível para download em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=1152 > Acesso em 19/07/12

de suas aulas e, sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para sua atualização profissional” (BRASIL, 1999, p. 11).

De acordo com os PCNEM, a importância da Sociologia no Ensino Médio relaciona-se com uma das finalidades centrais neste nível do ensino, qual seja, “a construção da cidadania do educando”, pois,

[...] o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (Ibidem, p.37).

Ainda que os PCNEM “sejam propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias, articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da noção de cidadania” (FERREIRA, 2011, p. 59), muito pouco foi esclarecido sobre a efetividade desses conteúdos para a experiência docente, para o trabalho prático de sala de aula.

Os PCNEM são exibidos em quatro volumes. As bases legais que dão sustentação e a discussão das justificativas para a elaboração do documento constam no primeiro livro. Os outros três volumes referem-se aos saberes organizados por divisão de três áreas do conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. A Sociologia, apesar de ainda não ter uma atribuição de “disciplina” obrigatória no currículo do ensino médio, é assim incorporada na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias, junto com a Antropologia e a Ciência Política” (BRASIL, 1999, p.317). A referência direta quanto à presença dessa disciplina nesse nível do ensino é feita em uma das seções desse volume, discutindo seus aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos. Essa observação mostra que as ações para tornar a Sociologia disciplina obrigatória com carga horária específica no currículo do ensino médio encontraram respaldo e se sustentaram nas linhas dos próprios documentos da Educação.

As *competências* fixadas pela Resolução nº 3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação são consideradas, nesse documento, como indispensáveis para o nível médio de ensino. Os PCNEM esclarecem que tais competências são necessárias para que o aluno não limite suas ações e que possa “prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade”. A diretriz considera, ainda, que essas competências sejam indicações que devem “apoiar as escolas e os professores na montagem

de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes”. (BRASIL, 1999, p. 11). A presença da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” na organização curricular do ensino médio, segundo esse documento, tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando:

Quadro 3 - Competências nos PCNEM

Compreender	→ Os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; → A sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; → O desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político, sociais, culturais, econômicos e humanos; → A produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
Traduzir	→ Os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
Entender	→ Os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver; → O impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; → A importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
Aplicar	→ As tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 1999.

A sistematização do documento foi feita “com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio”, com o objetivo de “auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos

conhecimentos específicos” (BRASIL, 1999, p.17). Para a Sociologia, elas integram três campos: “Representação e comunicação”; “Investigação e compreensão”; e “Contextualização sócio-cultural”.

Quadro 4 - Competências e habilidades nos PCNEM - Sociologia, Antropologia e Política.

Competências		Habilidades
Representação e comunicação	→ Indicam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.	→ Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. → Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
Investigação e compreensão	→ Indicam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.	→ Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. → Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor. → Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade.
Contextualização sócio-cultural	→ Indica a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.	→ Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica. → Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 1999.

Segundo os PCNEM, “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (Ibidem, p.36). A seção que aponta as orientações para o ensino de Sociologia aparece com título “Conhecimentos de Sociologia,

Antropologia e Política”. É possível perceber que o documento refere-se ao “*estudo das Ciências Sociais*” e, o tópico que discorre sobre “o que ensinar” figura com o título de “O que e como ensinar em **Ciências Sociais**”³³ (Ibidem, p. 38). Há, portanto, segundo Takagi (2007), um uso indiscriminado do termo “Sociologia” para referir-se aos conteúdos das Ciências Sociais, além de uma concepção equivocada, presente no próprio título da seção, sobre a Ciência Política, identificando-a apenas como “Política” – o que não remete diretamente ao conjunto de conhecimentos e métodos daquela ciência. O Quadro 5 “Organização da proposta curricular dos PCNEM”, apresentado por Ferreira (2011, p. 63), comprova que os tópicos e conceitos relacionados à Sociologia se sobressaem, quantitativamente, diante daqueles relacionados à Antropologia e à Ciência Política.

Quadro 5 - Organização da proposta curricular dos PCNEM

Tópicos		Conceitos
Sociologia	Processos Sociais Família Estado Trabalho Sistemas sociais Exclusão/concentração Socialização Indústria cultural	Ação Social Manutenção/Mudança Ordem social Senso comum Socialização Total Interação social Classes, castas e estamentos Estruturas Fatos sociais Ideologia Alienação/conscientização Cotidiano
Antropologia	Observação participante Diversidade Sociedades complexas Experiência Identidade Papeis sociais	Cultura Subjetivação Estranhamento
Ciência Política	Cidadania Plena Política Estado Sistemas econômicos Democracia Direitos do cidadão Participação política Poder público	Relações de poder Soberania Estrutura e funcionamento Sistemas de poder Formas de governo Regimes políticos Público e privado Centralização Legitimidade

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ministério da Educação, 1999.

³³ Grifos da autora desta dissertação.

Embora a leitura dos PCNEM indique que seus autores não apresentaram temas e conceitos explícitos para a disciplina de Sociologia, a observação cuidadosa dessa proposta permite o diagnóstico sobre um conjunto de conteúdos conceituais sugeridos ao professor. No próprio quadro de *competências e habilidades*, é fácil diagnosticar alguns temas caros às Ciências Sociais, tais como indústria cultural, meios de comunicação de massa, ideologia, manifestações culturais, direito, cidadania, diversidade, identidade, dentre outros. No corpo do documento, também é possível relacionar mais de sessenta conceitos destacados com recursos gráficos (em **negrito**). Ainda assim, como o texto não explicita a existência de um recorte conceitual, também não propõe uma reflexão aprofundada sobre a seleção dos conteúdos e as condições de ensino da Sociologia.

Encaminhando para o final da apresentação dos PCNEM, é importante lembrar que o documento prefigura como uma proposta flexível, dando autonomia para a escola, fazendo entender que as matrizes curriculares não seriam compostas por disciplinas, mas divididas em três áreas do saber. Trata-se de uma proposta panorâmica que lista em texto único, sem qualquer distinção temática, um conjunto de termos em negrito sem diferenciar Sociologia, Antropologia e Ciência Política como áreas do conhecimento específicas das Ciências Sociais. Conquanto afirme que, para os professores, esses parâmetros “Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de suas aulas e, [...], contribuindo ainda para sua atualização profissional” (BRASIL, 1999, p.11), a carência de um aprofundamento compromete e dificulta o entendimento daqueles professores que precisam apreender os conceitos para aliá-los à sua didática e desenvolver as preconizadas competências e habilidades da disciplina, propostas para os estudantes do ensino médio.

Enfim, relacionando à prática docente, o que se pode concluir é que além de não conhecerem a fundo a proposta dos PCNEM, os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia não entenderam o caráter generalizado do documento que, mediante um texto mais dissertativo e argumentativo, se propôs a orientar esses docentes atribuindo-lhes a responsabilidade de definir os eixos norteadores da disciplina. Ainda percebeu-se que o documento desconsiderou o caráter introdutório da disciplina, nessa etapa da educação básica, relacionando o conhecimento de Sociologia como capaz de instrumentalizar o aluno para um “projeto” de sociedade – a *cidadania*. Portanto, a preocupação expressa nos PCNEM foi de caráter “instrumental”, com a finalidade de um ajustamento aos fenômenos considerados socialmente relevantes e não o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, capaz de

conduzir o jovem estudante do ensino médio a uma participação mais consciente na sua realidade social.

Relembrando como a Sociologia aparece nos documentos oficiais apresentados até esta seção, observou-se que, com a LDB, Lei nº. 9.394/96, a Sociologia é incluída ora como “conhecimento”, ora como disciplina a ser aprendida pelo estudante durante o Ensino Médio. Nos PCNEM o valor dado às Ciências Sociais, em conformidade com a LDB/96, indica uma “acanhada” revalorização da disciplina Sociologia no “estudo das Ciências Sociais”, logo no primeiro parágrafo (BRASIL, 1999, p. 317). Pode se considerar um progresso que foi, a passos lentos, um “caminhar” para o retorno da Sociologia às escolas, que, na prática, não se mostrou imediato nem tampouco fácil.

Quadro 6 - Relembrando como “figura” a Sociologia nos Documentos Oficiais Federais

Documento Oficial	Ano de Divulgação	Figuração da Sociologia
Lei nº. 9.394 – LDB	1996	O artigo 36 refere-se aos conhecimentos de Sociologia como necessários para a formação da cidadania.
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução 03 de 01/07/1998	O estudo de Sociologia constitui a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais	1999	Sugerem conhecimentos e competências para Sociologia, inserida na área de “ <i>Ciências Humanas e suas Tecnologias</i> ”.

Fonte: Criado pela autora

1.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN+ de 2002

Dirigido ao professor e à equipe escolar com a intenção de aperfeiçoar as diretrizes para o aprendizado dos alunos, o Ministério da Educação publicou, em 2002, os PCN+ “Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. As orientações são apresentadas em volumes, como nos PCNEM, por divisão de três áreas do conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Argumentando que “têm em vista a escola em sua totalidade”, a interdisciplinaridade ocupa um lugar de destaque no documento, justificando que a articulação do trabalho educativo

entre as disciplinas é fundamental para a promoção de competências. Os PCN+ reconhecem que “as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber”, e fundi-las ou redefini-las não é interesse para objetivos educacionais. Neste sentido, esclarece que o caráter disciplinar do conhecimento deve ser reconhecido, orientado e organizado a fim de promover o aprendizado “de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais”, que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas; devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas e estar integradas a todas as práticas educativas. O objetivo central declarado nos PCN+ é “facilitar a organização do trabalho da escola, em termos da área de conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 7).

Assim, os PCN+ apontam como competências gerais:

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação. [...] fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos, equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos, participar socialmente, de forma solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas. (Ibidem, p. 16)

Além das *competências gerais*, também são apresentados no documento os “*conceitos estruturadores*” e sugestões de *temas* do ensino disciplinar por área do conhecimento. Sociologia (Ibidem, p. 87-98) compreende a área das “*Ciências Humanas e suas Tecnologias*” que, nos PCN+ de 2002 é disposta em quatro tópicos, a seguir:

1. “Os conceitos estruturadores da Sociologia”: *cidadania, trabalho e cultura*.

Para elaborar o conceito de *cidadania*, orienta o documento que o professor considere,

[...] as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios. (BRASIL, 2002, p. 68).

O *trabalho* também é considerado outro conceito fundamental do conhecimento sociológico por ser admitido, no seu aspecto econômico, como um dos elementos estruturantes do social.

O terceiro conceito estruturador, apontado pelos PCN+, é o de *cultura* que, segundo o documento, por tratar de “identidade cultural; diversidades culturais; ideologia e alienação; indústria cultural e meios de comunicação de massa; cultura popular e cultura erudita;

tradição e renovação cultural; contracultura; cultura e educação.” (Ibidem, p.88) permite a análise do cotidiano do aluno, através de uma série de atividades escolares.

Nesse tópico, ressalta-se a referência que os PCN+ fazem aos clássicos da Sociologia - Comte, Durkheim, Weber e Marx. Segundo o documento, esses pensadores “procuraram estabelecer alguns dos conceitos básicos do conhecimento sociológico de sua época” e que, “as grandes transformações sociais-políticas-culturais ocorridas no século XX [...] exigiram dos cientistas sociais a formulação de novas teorias, novos conceitos e novas categorias de análise” (Ibidem, p.87). Essa assertiva conduz à inferência de que, na esteira desse pensamento, os clássicos são considerados “ultrapassados”, sendo necessárias novas categorias analíticas que “avancem” no conhecimento sociológico.

2. “O significado das competências específicas da Sociologia”

Repetem-se as mesmas competências específicas da Sociologia constantes no PCNEM de 1999³⁴, com algumas orientações pedagógicas diferentes.

3. “A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia”

Nesses tópicos, exemplificam a articulação entre as competências da Sociologia e os conceitos estruturadores (*cidadania, trabalho e cultura*), ilustrando para o professor como essa articulação pode ser realizada nas atividades pedagógicas executadas durante as aulas. A fim de entender a combinação das competências com os conceitos estruturadores, é preciso recordar que dentre as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos para a competência “*Investigação e compreensão*” está a de levá-los a “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade” (Quadro 4). Ora, essa competência específica da Sociologia,

[...] ajusta-se perfeitamente à cultura, enquanto conceito estruturador. Cultura é diversidade cultural, identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, alienação e conscientização etc. Compreender melhor a diversidade de vivências cotidianas nas metrópoles pós-industriais, ou perceber o poder de persuasão dos meios de comunicação nas comunidades afastadas, são possibilidades que exemplificam a articulação entre as competências elencadas e o conceito estruturador de cultura. (BRASIL, 2002, p. 92)

4. “Sugestão de organização de eixos temáticos em Sociologia”

³⁴ Quadro 4 “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”, nesta dissertação.

Segundo os PCN+ (Ibidem, p. 92), a organização programática por eixos temáticos teve com objetivo “direcionar e facilitar o trabalho do professor”, servindo “para que o professor possa refletir e realizar escolhas a partir das propostas pedagógicas da Escola e, também, do resultado das atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo”. Tal expressão pressupõe que o professor conheça as propostas pedagógicas da Escola e que a elaboração do seu programa anual da disciplina seja feito após realização de atividades diagnósticas. Observa-se uma aparente flexibilidade, ao dizer que o docente pode “escolher” o que vai ou não trabalhar em sala de aula. No entanto, adverte que,

[...] isso, é claro, se o professor souber estabelecer os recortes necessários, e se as circunstâncias forem favoráveis. Não seria lógico nem produtivo se o professor elaborasse um programa que pulasse de um eixo temático para outro, a todo momento. Mais importante do que a quantidade de informações trabalhadas é a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. (BRASIL, 2002, p. 93)

Só para lembrar ao leitor, no ano de 2002, a Sociologia ainda não era disciplina obrigatória no currículo do ensino médio; era só um “conhecimento” proposto pela LDB/96 no artigo 36. Portanto, não havia um “corpo docente” de Sociologia que, instituído, pudesse interagir e dialogar com os elaboradores dos *Parâmetros* de 2002. E ainda, nas escolas estaduais que incorporaram a disciplina no currículo do ensino médio, a carga horária destinada a esse conteúdo figurava em *alguma* das três séries do ensino médio, com uma única aula por semana. Ou seja, o professor que ministrava Sociologia frequentava a escola pouquíssimas vezes o que, conseqüentemente o impedia de estreitar relações com a equipe de educadores ou se inteirar das mudanças, exigências e propostas (tais como os PCN+) para direcionar sua prática docente. Portanto, sem condições de “refletir e realizar escolhas a partir das propostas pedagógicas da Escola” (Ibidem, p. 92), e muito menos tomar conhecimento de propostas “complementares”, como foi designado nos PCN+ (2002).

Após essas considerações experienciais da autora desta dissertação (em desabafo), segue a apresentação dos quatro eixos temáticos com seus respectivos *temas* e *subtemas*, conforme são propostos pelos PCN+ (2002), para direcionar a prática de ensino de Sociologia.

Quadro 7 - Sugestões de organização dos Eixos Temáticos no PCN+ 2002

Eixos temáticos	Temas	Subtemas
Indivíduo e Sociedade	1. As Ciências Sociais e o cotidiano	• As relações indivíduo sociedade • Sociedades, comunidades e grupos.
	2. Sociologia como ciência da sociedade	• Conhecimento científico versus senso comum • Ciência e educação
	3. As instituições sociais e o processo de socialização	• Família, escola, Igreja, Justiça • Socialização e outros processos sociais
	4. Mudança social e cidadania	• As estruturas políticas • Democracia participativa
Cultura e sociedade	1. Culturas e sociedade	• Cultura e ideologia • Valores culturais brasileiros
	2. Culturas erudita e popular e indústria cultural	• As relações entre cultura erudita e cultura popular • A indústria cultural no Brasil
	3. Cultura e contracultura	• Relações entre educação e cultura • Os movimentos de contracultura
	4. Consumo, alienação e cidadania	• Relações entre consumo e alienação • Conscientização e cidadania
Trabalho e sociedade	1. A organização do trabalho	• Os modos de produção ao longo da história • O trabalho no Brasil
	2. O trabalho e as desigualdades sociais	• As formas de desigualdades • As desigualdades sociais no Brasil
	3. O trabalho e o lazer	• O trabalho nas sociedades utópicas • Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial
	4. Trabalho e mobilidade social	• Mercado de trabalho, emprego e desemprego • Profissionalização e ascensão social
Política e sociedade	1. Política e relações de poder	• As relações de poder no cotidiano • A importância das ações políticas
	2. Política e Estado	• As diferentes formas do Estado • O Estado brasileiro e os regimes políticos
	3. Política e movimentos sociais	• Mudanças sociais, reforma e revolução • Movimentos sociais no Brasil
	4. Política e cidadania	• Legitimidade do poder e democracia • Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (BRASIL, 2002) – Parte IV (p. 93-98).

A organização de eixos temáticos em Sociologia, segundo os PCN+ (Ibidem, p.98), foi realizada em conformidade com as finalidades preconizadas na LDB/96, quais sejam:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Tais finalidades, em conclusão nesse documento de 2002, sintetizam as funções da Educação e indicam o caminho a ser percorrido para que se realize um trabalho eficaz, comprometido com uma realidade mais democrática e politicamente articulada.

Salienta os elaboradores deste documento que ele “mantém uma estreita vinculação com os conceitos estruturadores da Sociologia (cidadania, trabalho e cultura) e foram pensados para permitir variados recortes e colagens”. Porque, justificando a condição de proposta, “parâmetro”, “é o professor quem vai decidir se o trabalho deve se estender por um bimestre, pelo semestre ou por todo o ano letivo” (BRASIL, 2002, p. 92).

Ainda sobre a prática docente, os PCN+ recomendam que o professor tenha a postura de “mediador” do conhecimento em sala de aula, aconselhando que os temas e conteúdos sejam contextualizados e apresentados por dinâmicas que substituam as “discursivas” ou “expositivas”. A proposta é que, juntamente com os alunos, enfatize uma investigação social a partir das questões do cotidiano. Atribui ao professor a responsabilidade para orientar e encaminhar teoricamente as discussões dos temas os quais “devem ser de interesse do educando” (Ibidem). Além disso,

[...] professor e aluno devem executar suas tarefas de maneira inovadora, rompendo a tradição da entrega de trabalhos escritos. É importante a utilização dos mais diferentes suportes para a apresentação dos resultados das pesquisas: seminários, apresentações de música e outras expressões artísticas coletivas, oficinas de fotografia, produção de textos, teatro etc. O professor não pode se esquecer de que a integração da informática às atividades pedagógicas é um recurso que, de certa forma, facilita a interação de todos os outros suportes. (BRASIL, 2002, p. 91).

Considerando o que foi apresentado, no geral, os PCN+ de 2002 seguem as mesmas orientações dos PCNEM de 1999. Porém, em uma proposta diferente – e não exatamente complementar, os PCN+ definiram um rol de conteúdos para nortear o ensino de Sociologia, sistematizaram aqueles conceitos citados aleatoriamente nos PCNEM, organizando-os em quatro eixos temáticos subdivididos em temas e subtemas contemplando conteúdos de Antropologia e de Ciência Política, embora os de Sociologia ainda correspondam a cinquenta por cento do total.

Portanto, algumas distinções puderam ser apuradas. O que se percebeu, ao analisar o documento reelaborado, foi uma maior preocupação em esclarecer os conceitos que nortearam as escolhas feitas pelos seus autores para selecionar os conteúdos sociológicos, ou seja, observou-se maior clareza no desenvolvimento dos conceitos que, nos PCNEM (1999) eram apenas citados.

Recorda-se também que, nos PCNEM (BRASIL, 1999) as orientações referem-se sempre às “Ciências Sociais” trazendo o título de “Conhecimento de Sociologia, Antropologia e Política” para o tópico que trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas, mas, não estritamente à Sociologia como objeto de ensino-aprendizagem pelos alunos do ensino médio. Observou-se que, embora os PCN+ indiquem “Os *conceitos estruturadores da Sociologia*³⁵”, remetem a questões conceituais e metodológicas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política (BRASIL, 2002, p. 87).

Tal como o documento de 1999, o PCN+ (2002) não esclarece em que séries do ensino médio, nem sob que carga horária, a proposta deveria ser efetivamente desenvolvida na Sociologia. Certamente, a pouca divulgação do documento estava atrelada à condição da disciplina no seu aspecto legal: sem a obrigatoriedade, considerada passível de ser ou não contemplada por escolas estaduais do ensino médio para compor o currículo desse nível da Educação.

1.4.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

O processo de elaboração das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) iniciou-se no ano de 2004 quando o Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC convocou um grupo de especialistas para se reunirem e refletirem sobre a organização curricular do ensino médio. Em 2006, resultante de uma “ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e

³⁵ Grifos da autora desta dissertação.

alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica [com o objetivo de] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), o MEC publicou e distribuiu as OCEM para todas as escolas públicas de ensino médio do país. Na apresentação geral do documento, o MEC conclamou os professores a aproveitarem as orientações como incentivo para revisarem suas práticas pedagógicas, esclarecendo que a “publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (Ibidem, p.6).

As OCEM foram apresentadas, tal como os PCNEM e os PCN+, em volumes separados pelas áreas do conhecimento: “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”; “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Aborda-se nesta dissertação, em especial, o capítulo “Conhecimentos de Sociologia” que consta, nesse último volume, nas páginas 101-133. Apresenta-se, portanto, as OCEM-Sociologia. O texto foi elaborado pelos consultores Amaury Cesar Moraes (USP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU) e Néelson Dácio Tomazi (UEL), professores de universidades públicas brasileiras com diversas produções sobre Sociologia no ensino médio³⁶. Iniciam com um breve histórico da presença da Sociologia no ensino médio, posteriormente analisando os pressupostos metodológicos e finalmente discorrendo sobre as práticas e recursos didáticos para o ensino desta disciplina.

Guimarães (2007) considera que a elaboração e divulgação das OCEM-Sociologia tiveram singular importância para reforçar a necessária obrigatoriedade da Sociologia³⁷ no currículo do ensino médio. Para compreender como figura a Sociologia nesse documento, retoma-se brevemente, com a autora, os passos do movimento que tornou a disciplina *obrigatória* em todas as escolas de nível médio brasileiras. Guimarães descreve que a solicitação feita, em abril de 2005, pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio do Ministério da Educação para que o professor Amaury César Moraes (Sociologia) enviasse “uma proposta de *Parecer* que estabelecesse as diretrizes para a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio” configurou-se como uma resposta positiva à empreitada de todos que lutavam pela reintegração da Sociologia no currículo.

No *Parecer*, o professor Amaury faz uma exposição das divergências entre as diretrizes curriculares e a LDB/96, propondo que o artigo 36, §1º, inciso III desta Lei fosse corretamente interpretado, garantindo que os jovens estudantes do nível médio obtivessem

³⁶ Algumas dessas produções constam nas Referências Bibliográficas desta dissertação.

³⁷ É importante lembrar que todo o processo e “movimentação” eram para que as duas disciplinas, Filosofia e Sociologia, se tornassem obrigatórias no ensino médio. Porém, como o recorte desta pesquisa é Sociologia, por vezes não se refere à Filosofia embora esta também estivesse presente nas reivindicações pela obrigatoriedade.

com o ensino de Sociologia os “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Em julho de 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação se posicionou favorável ao Parecer 38/2006 sobre a “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio”. No mês seguinte, em 16 de agosto de 2006, o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº. 3/98, que institui as DCNEM³⁸ é alterado através da Resolução CNE/CEB nº. 4, acrescentando-se o §3º com a seguinte redação:

No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

Guimarães (2007) ressalta que “o texto é objetivo e não deixa dúvidas”. E com relação à data para a inclusão das disciplinas informa:

[...] o documento determina que “os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano, a contar da publicação desta Resolução, fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio” (GUIMARÃES, 2007, p.7).

Outrora tratada como *conhecimento* pela LDB, a Sociologia passou a ser *disciplina* que deveria constar na organização curricular do ensino médio. Embora considerado um avanço no processo reivindicatório da obrigatoriedade da Sociologia no grau médio do ensino, a Resolução CNE/CEB nº. 4 de 2006 não trouxe expressa em suas linhas a tão clamada *obrigatoriedade* nem tampouco foi assegurado que sua presença deveria constar em todas as séries do ensino médio. Indiscutivelmente, foi um “salto”. Contudo, era preciso assegurar o retorno da disciplina com força de Lei contemplando esses aspectos pontuais.

Neste curto memorial de dois anos (2004-2006) pode-se deduzir que foi um momento de “inquietação” mesclado por incertezas, ansiedade, entusiasmo, contestação, enfim... de *esperança*.

As OCEM-Sociologia foram escritas antes da obrigatoriedade da disciplina. Apesar disso e contribuindo nos debates subsequentes para que, efetivamente, o caráter *obrigatório* fosse instituído, seus autores fazem uma contundente defesa, argumentando ser um equívoco pensar que os “conhecimentos” da Sociologia sejam tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar” (Ibidem, p. 113).

³⁸Os documentos citados constam nos “Anexos” desta dissertação e estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866 Acesso em 13 ago 2012.

As OCEM foram o último dos documentos oficiais publicados em nível nacional que trataram sobre o ensino de Sociologia. A experiência demonstrou uma dificuldade na definição dos conteúdos para lecionar a disciplina devido à quantidade diversa de abordagens que a Sociologia pode utilizar para discutir sobre as relações e os fenômenos sociais. Em algumas ciências, como a Física ou a Matemática, por exemplo, os conceitos são os mesmos, não mudam. Nas Ciências Sociais, os conceitos diferem conforme a perspectiva de abordagem utilizada, no caso, podendo servir-se do aparato teórico de um ou outro clássico dessa ciência – Durkheim, Marx ou Weber.

A proposta das OCEM visava à retomada dos debates considerados necessários para

[...] aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim, as OCEM foram elaboradas como desdobramento dos PCNs – avançaram com relação aos parâmetros e, de acordo com Silva (2010), contribuíam para a reformulação curricular e demonstraram uma nova definição dos princípios para o ensino de Sociologia. Ferreira (2011) observa que nas OCEM percebe-se,

[...] uma concepção mais bem acabada da Sociologia e suas possibilidades no ensino médio, já que se propõe uma problematização entre os papéis que podem ser desempenhados por ela, considerando as particularidades entre a ciência e a disciplina escolar (FERREIRA, 2011, p. 65).

Sem constituírem-se como uma proposta normativa de programa para o ensino de Sociologia, as OCEM esclarecem que seu maior objetivo foi fazer com que os professores elaborassem suas próprias propostas de uma maneira mais autônoma, partindo de uma problematização alicerçada na tradição sociológica e em seus pressupostos científicos.

As OCEM apresentam uma perspectiva mais apropriada do que aquela presente nos Parâmetros, ditando que, o duplo papel da Sociologia como ciência – dimensionado a partir dos princípios epistemológicos da *desnaturalização* e *estranhamento* – podem ser “*traduzido* na escola básica por *recortes*, a que se dá o nome de disciplina escolar” e instrumentalizam a formação do jovem brasileiro,

[...] modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país, etc. Traz também modos de pensar [...] ou a reconstrução e desconstrução dos modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (BRASIL, 2006, p. 105).

Estranhamento e desnaturalização são princípios essenciais para possibilitar aos estudantes desenvolverem o pensamento sociológico. O *estranhamento* significa admirar-se, no sentido de achar estranho algo que se apresenta diferente do que se conhece ou se espera; é surpreender-se, espantar-se com a descoberta daquilo que se revela diferente da experiência de vida do espectador. A partir do questionamento, de “se incomodar” diante de situações consideradas como ordinárias, normais e conhecidas de imediato, as interpretações marcadas pelo senso comum poderiam ser ultrapassadas transformando-se em objeto de reflexão. Estas seriam importantes aprendizagens aos alunos do ensino médio para os estudos de Sociologia.

Examinar a realidade para além de sua aparência imediata remete ao outro princípio, o da *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Esta expressão remete à ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável no tempo e no espaço. O exercício desse princípio conduz ao entendimento de que os fenômenos sociais não são de origem natural; eles são constituídos socialmente, historicamente produzidos, resultado das relações que se estabelecem na sociedade. Desta forma, a tendência a *naturalizar* as explicações dos modos de vida, das ações humanas coletivas ou individuais, da estrutura social, das instituições, das relações sociais pode ser superada. Portanto, os fenômenos sociais devem ser observados atentamente e explicados, a fim de deixar de parecer ser ordinários, triviais, corriqueiros, normais, em virtude de se estar “acostumado” a vivenciá-los. Assim, o conhecimento sociológico no ensino médio propiciará aos estudantes assumirem uma postura mais crítica ao examinar esses fenômenos, a partir de situações da sua vida cotidiana.

Ainda no documento das Orientações, os autores sinalizam para a necessidade de se evidenciar a diferença que existe entre *ciência* e *disciplina*. Indicam que o professor deve adequar a “linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens”, pois, um dos problemas apontados no ensino de Sociologia é que os professores transpõem para a sala de aula os conteúdos da formação acadêmica, sem fazer a devida mediação pedagógica. Como mediadores do conhecimento sociológico, devem apresentar um conteúdo que possibilite “criar condições para estimular nos alunos a capacidade de abstraírem da vivência cotidiana e compreendê-la como parte de processos sociais mais amplos” (BRASIL, 2011, p. 11).

Para o ensino de Sociologia no nível médio, as OCEM apresentam três pressupostos teórico-metodológicos: *conceitos*, *temas* e *teorias* que, em articulação, servem para orientar o trabalho dos professores. O documento esclarece que o professor pode fazer recortes temáticos, conceituais ou por teorias alertando para que a opção por um dos recortes deva se remeter aos outros dois como referenciais. Assim, um dos caminhos seria a utilização dos *conceitos* traduzidos para uma linguagem adequada à compreensão do aluno do ensino médio estabelecendo conexões com as teorias e articulando-os com temas da realidade social concreta. “Isso se torna fundamental para que [...] não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em ‘dicionários de Sociologia ambulantes’” (Ibidem, p. 118). A vantagem da utilização desse recorte, segundo os autores das OCEM, é que irá se desenvolver no aluno a capacidade de abstração, necessária para a análise dos fenômenos sociais. Outra proposta seria trabalhar com *temas* pertinentes às Ciências Sociais (como por exemplo, globalização, violência, desigualdade social, dentre outros) para, a partir da realidade dos alunos, remeter aos conceitos e as teorias dos autores clássicos e contemporâneos. A vantagem desta opção, apontada pelos autores, “é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve” (p. 121). Ou seja, esse recorte permite abordar, através da Sociologia, questões significativas para os discentes, que estão presentes e são vividas na sua realidade social. Optando pelas *teorias* como centro da sua proposta programática, elas deverão ser utilizadas pelo professor como “modelos explicativos” utilizando-se de uma linguagem rigorosa, porém compreensível para os alunos, tendo com referências principais alguns temas e conceitos “destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade” (p. 124). A vantagem atribuída para esse recorte é que a história do pensamento sociológico pode ser conhecida pelos alunos, fornecendo uma visão geral dessa ciência e das possibilidades de compreender e explicar os fenômenos sociais.

Quadro 8 - Exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina de Sociologia, a partir dos “recortes” sugeridos nas OCEM.

Recortes possíveis	Exemplos de conteúdos
Conceitos	Ideologia – Indivíduo – Sociedade – Trabalho – Produção - Classe social – Poder – Dominação - Ideologia – Cultura - Mudança social
Temas	Violência – Globalização - Movimentos sociais - Questão racial – Gênero Preconceito - Sexualidade – Meio ambiente – Direitos humanos - Religião e religiosidade - Cidadania - - Meios de comunicação de massa - Etnocentrismo
Teorias	Funcionalista – Marxista – Compreensiva – Fenomenológica – Estruturalista - Dialética

Fonte: BRASIL, 2006.

Um ponto importante considerado nas OCEM é a questão da aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares, por não apresentar um “*corpus* consensualmente definido e consagrado”. O fato do docente da disciplina ficar “à vontade” para ministrar o conteúdo, numa aparente “liberdade” para escolher os temas e tópicos a serem trabalhados também evidenciam uma certa “angústia” desses professores diante das escolhas que devem fazer segundo os propósitos que transitam, ora nas determinações oficiais, ora nos programas para ingresso na Universidade. Esta questão, porém, será tratada nas discussões mediante dados de questionários e entrevistas realizadas, tendo como referência os docentes da disciplina no *lócus* da cidade de Uberlândia.

Informou-se que o documento “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (OCEM) foi o último, de âmbito nacional, o qual trouxe em volume distinto a proposta para o ensino de Sociologia. Importante notar que, ao sugerir um programa direcionado por *conceitos*, *teorias* e *temas* próprios da Sociologia, estava reforçando a necessidade do reconhecimento desta como disciplina própria. As OCEM foram um referencial para as discussões sobre a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio trazendo ainda, nas suas entrelinhas, a importância de um professor capacitado para desenvolver os conceitos sociológicos de maneira contextualizada, sem perder o referencial, conteúdo, tema e teoria; ou seja, um profissional habilitado para ministrar a disciplina.

1.5 Documentos Oficiais – SEEMG

No quadro das ações educacionais implantadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, doravante SEEMG, no período de 2003 a 2006, foram implementados projetos que objetivavam a reformulação da estrutura educacional mineira, dentre os quais o Projeto Escolas-Referência³⁹. No conjunto das ações estava a proposta de promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores em exercício nas escolas estaduais, o que foi concretizado no Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP). Os docentes que participaram do projeto, implantado em 2004, desenvolveram atividades relacionadas à elaboração das propostas curriculares para cada disciplina integrante do currículo básico comum das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como elaboraram ações de implementação dessas propostas, a partir de 2005. Uma das linhas de estudos relacionava-se ao planejamento do ensino; recursos e métodos; contexto, saberes e fazeres relacionados à sala de aula; e avaliação de aprendizagem escolar. A outra se ocupava com o acompanhamento e a orientação da implementação de novas propostas curriculares da Educação Básica. Os trabalhos desenvolvidos por essa linha de estudos resultaram na elaboração de tópicos de conteúdos que se tornaram, posteriormente, a base para elaboração dos Currículos Básicos Comuns (CBC) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Esses conteúdos básicos foram apresentados às escolas do Projeto Escolas-Referência, no início de 2005, para estudo e implementação. A primeira versão impressa do documento foi encaminhada às escolas nesse mesmo ano - expresso na Resolução SEEMG nº. 666, de 27 de abril de 2005⁴⁰. (ROCHA, 2009)

Segundo a SEEMG, a proposta mineira se pautou nas concepções trazidas pela LDB/96, que reconhece o Ensino Médio como etapa final da educação básica, colocando-o como parte constituinte do exercício da cidadania. Sinalizou referenciar-se nas proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes expressaram mais claramente os objetivos da LDB/96, ao estabelecerem habilidades a serem adquiridas pelos alunos, e pressuporem o desenvolvimento de competências cognitivas, práticas e sociais como aspectos básicos da formação cidadã (MINAS GERAIS, 2007).

³⁹ Sobre o Projeto Escolas-Referência consultar: ROCHA, Ivonice M. **A Contribuição do Projeto Escolas-Referência para incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano da Prática Educativa de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais**. Rio de Janeiro, RJ, 2009. 113p.

⁴⁰ O CBC foi reformulado e apresentado em novas versões em 2006 e 2007 (Resolução SEEMG Nº 1025, de 26 de dezembro de 2007).

O Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), *objeto* de estudo desta pesquisa, o qual será apresentado aos docentes de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia e analisado particularmente no Capítulo 3 desta dissertação, foi criado com o propósito de facilitar o acesso dos professores das Escolas-Referência às informações da SEEMG. Dentre as divulgações desta Secretaria no CRV estão as *Orientações Pedagógicas* (OP), que serão apresentadas com exclusividade no item 1.5.2 subsequente. Até 2006 “o acesso ao CRV era restrito aos profissionais das escolas participantes do Projeto Escolas-Referência” (ROCHA, 2009, p. 59). Atualmente, as divulgações, informações e orientações da SEEMG podem ser acessadas por todos os que tiverem interesse em obtê-las, no Portal Educacional CRV disponível no *ciberespaço*.

A ênfase de apresentação deste tópico será colocada na proposta do CBC de Sociologia. Convém lembrar que, no ano de divulgação do documento, este conteúdo ainda não estava legitimado como *obrigatório* em todas as séries do ensino médio. Portanto, o CBC pode ser considerado um progresso alcançado em nível estadual, configurando-se como um dos argumentos para apoiar o movimento que vislumbra legalizar a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio.

1.5.1 Conteúdo Básico Comum (CBC)

O Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia é um documento oficial de âmbito Estadual, elaborado a partir da operacionalização das propostas esboçadas nos PCNs e nas OCEM traduzidas “em sugestões que possam favorecer e apoiar o trabalho dos professores” (MINAS GERAIS, 2007, p.7). Pode-se considerar que a produção deste documento foi um avanço, no que diz respeito à prática docente. Ele foi escrito, conforme consta nos seus objetivos, para “apresentar e definir os temas e tópicos considerados fundamentais para o ensino de Sociologia na educação de nível médio e, [...] sugerir uma ‘estratégia’ para tal ensino”. Esta foi, portanto, uma diretriz importante para os professores de Sociologia das escolas mineiras construírem seus programas e planejamentos das aulas da disciplina.

Quando da elaboração do CBC-Sociologia, a disciplina ainda não era obrigatória no currículo do ensino médio; por isso o documento propõe um trabalho interdisciplinar avaliando que a Sociologia ocupa um importante espaço no diálogo com as outras disciplinas.

Segundo os autores do CBC, os princípios epistemológicos da *desnaturalização* e do *estranhamento*, esclarecidos enfaticamente nas OCEM, quando atrelados aos conceitos e

teorias que constituem a identidade da Sociologia podem contribuir para desenvolver *habilidades* cognitivas capazes de fazer com que os jovens estudantes do nível médio superem as concepções de senso comum mediante a elaboração teórica e sistemática da ciência. Para os elaboradores do documento, a Sociologia é um veículo capaz de propiciar ao estudante do ensino médio “uma oportunidade para aprender [...] aspectos básicos da análise dos fenômenos sociais e do conhecimento sociológico.” (Ibidem, p. 9).

Nessa perspectiva, caracterizando-se como orientação à prática docente, “um documento aberto que deverá ser aperfeiçoado e reformulado” introduzindo ou utilizando novas abordagens para serem desenvolvidas em sala de aula, o CBC-Sociologia não segue uma lista linear de conteúdos e se organiza de uma forma que possibilita a construção de diferentes caminhos a partir da sua estruturação. Composto por três blocos denominados de *eixos temáticos*, sugere um tema geral que se desdobram em **tópicos**, **habilidades** a serem desenvolvidas pelos alunos e **temas complementares**, que são indicados como sugestões para ampliar o estudo e a discussão em sala de aula. Os autores enfatizam que,

A proposta de CBC aqui apresentada não deve ser entendida como uma estrita programação para o professor desenvolver em sala de aula. Como uma definição de conteúdo básico, a proposta deve ser trabalhada pelo professor ajustando-a às suas condições e às de seus alunos, levando em consideração a realidade da comunidade escolar e de seu meio (Ibidem, p. 9).

A “estratégia” que o CBC sugere para o ensino de Sociologia tem a finalidade, anunciada pelos seus autores, de evitar a reprodução “acadêmica” peculiar à maioria dos cursos de formação superior e de não reduzir o objetivo da disciplina sociológica à formação do “cidadão crítico”.

Abaixo, mostra-se na íntegra, o quadro da proposta do CBC-Sociologia. Isto se faz devido à intenção de divulgar este documento para os professores que ministram aulas da disciplina Sociologia em Minas Gerais, e também pelo fato desta proposta ser a base que constitui as “Orientações Pedagógicas” disponíveis no Portal Educacional CRV, objeto específico selecionado para a investigação feita nesta pesquisa.

Quadro 9 - Conteúdo Básico Comum – CBC – Sociologia

Eixo Temático 1: A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social		
Tópicos	Habilidades Básicas	Temas Complementares
1. A desnaturalização das definições de realidade implicadas pelo senso comum.	1. Identificar os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente de uma abordagem de senso-comum.	1. O argumento durkheimiano sobre o caráter social da divisão do trabalho e sobre as bases pré-contratuais do contrato, como forma de contrapor um argumento sociológico a uma abordagem econômica.
2. Senso-comum e conhecimento sociológico (por exemplo: a abordagem sociológica do suicídio em Durkheim e/ou a análise de Weber sobre as principais características da reforma protestante relacionadas ao “espírito do capitalismo”)	2. Compreender a diferença entre as categorias sociais utilizadas na convivência do dia-a-dia e aquelas desenvolvidas a partir de uma atitude mais objetiva, distanciada do contexto em que vivemos.	2. O argumento desenvolvido por Luckmann e P. Berger, a partir da fenomenologia de A. Shutz, sobre a construção do mundo social. 3. O argumento weberiano sobre as características do capitalismo moderno.
Eixo Temático 2: Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos.		
Tópicos	Habilidades Básicas	Temas Complementares
1. Tipos de sociedade: as sociedades tradicionais e a sociedade moderna: características básicas.	1. Identificar os elementos de contraste entre sociedades tradicionais e modernas, tendo como referência maior os contrastes na realidade brasileira entre a sociedade rural e a moderna sociedade urbano-industrial.	1. O argumento weberiano de que há três modos possíveis de dominação: o racional, o tradicional e o carismático. 2. O argumento weberiano de que no mundo moderno o modo racional universalizou-se, em razão de ser o único capaz de se ajustar à economia de grande escala. 3. A análise de Sérgio Buarque de Holanda, em <i>Raízes do Brasil</i> , a respeito da relação entre dominação tradicional e dominação racional no Brasil; a apropriação privada da esfera pública no Brasil; nepotismo na atualidade brasileira.
2. As grandes mudanças do período moderno e as consequências para a vida social: a industrialização, a urbanização, as classes sociais, grupos étnicos e a desigualdade.	1. Relacionar a industrialização e urbanização aceleradas no Brasil: os problemas do desemprego, dos transportes públicos, das desigualdades na ocupação do solo e da habitação.	1. Crescimento populacional e industrial e a problemática do meio ambiente. 2. Pobreza, exclusão e mercado de trabalho. 3. A questão do emprego para o jovem no Brasil de hoje.

	2. Analisar e interpretar tabelas de dados simples referentes às desigualdades sociais no Brasil.	4. A distinção entre os argumentos marxista e weberiano a respeito das classes sociais na sociedade moderna. 5. Sociedade da informação e globalização.
3. Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância.	1 – Identificar focos e bases de identidade que mobilizam pessoas e grupos dentro da sociedade. (gênero, faixa etária, raça, classe, grupos étnicos, etc.).	1. A diversidade familiar no Brasil: novas formas de família. (Os pais solteiros, união civil homossexual). 2 A diversidade religiosa na atualidade brasileira.
4. Estado de Direito e a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; eleições e partidos políticos. Participação e representação (os problemas da “ação coletiva”: solidariedade e interesse).	1 – Identificar as tensões entre os direitos e os deveres da cidadania. 2 – Distinguir um sistema político representativo de um autoritário 3 – Identificar situações nas quais se aplica a “lógica do caroneiro”.	1. Corporativismo e liberalismo na política brasileira 2. O velho e o Novo Sindicalismo no Brasil: a questão da participação e da representatividade 3. Os novos movimentos sociais em busca de identidade.
Eixo Temático 3: A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo		
Tópicos	Habilidades Básicas	Temas Complementares
1. Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil; Raça e mobilidade social.	1. Identificar os processos de preconceito e discriminação racial no Brasil 2. Ler e analisar tabelas simples sobre dados de mobilidade e estratificação social no Brasil	1. A constituição multirracial da sociedade brasileira. (A concepção de Gilberto Freyre) 2. A questão da discriminação de minorias na sociedade brasileira: índios, gays, idosos.
2. Gênero como fator de desigualdade de oportunidades	1. Distinguir entre os efeitos de gênero de outros fatores que afetam diferenças ocupacionais e salariais no Brasil.	1. Desigualdade e discriminação da mulher na cultura brasileira. 2. Os movimentos feministas. 3. Homossexualidade masculina e feminina. 4. O jovem, a jovem e a gravidez na adolescência.
3. Delinquência e criminalidade	Diferenciar entre explicações sociológicas e as de senso comum sobre as taxas de criminalidade	1. As gangues, o tráfico e a criminalidade violenta. 2. O crime organizado 3. Drogas: o mercado das drogas e sua relação com a violência; as consequências sociais do uso de drogas lícitas e ilícitas; a política de redução de danos.
4. As manifestações culturais e políticas dos jovens nas assimetrias do espaço urbano brasileiro	Identificar as novas formas de identidade e expressão dos jovens nas tribos, galeras, etc. - através da música, estética e estilos de vida.	1. sociabilidade no ciberespaço, 2. a mídia e as comunicações de massa

Fonte: MINAS GERAIS, 2007.

O Eixo Temático 1: *“A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social”* estrutura o início do estudo das Ciências Sociais criando as condições necessárias para discorrer sobre os outros temas que integram a disciplina. Trata-se de apresentar um quadro geral que conduz à discussão dos fundamentos da Sociologia como ciência. É sugerido o emprego de um pensamento teórico. Por isso o documento faz referência a autores como Durkheim, Weber, Berger, entre outros, ressaltando a importância de se fornecer aos alunos um conhecimento que “permita desmistificar concepções equivocadas, embora bem aceitas, quer pelo senso comum, quer por alguma outra disciplina científica” (MINAS GERAIS, 2007, p.14). Ao mesmo tempo em que se estrutura para iniciar o estudo das Ciências Sociais, possibilita criar condições para modificar a percepção do aluno sobre as suas concepções “comuns” da vida social e desenvolver o conhecimento sociológico. Deve-se salientar que os temas de trabalho propostos pelo Eixo Temático 1 não implicam o tratamento direto com as obras dos autores citados. Os fatos cotidianos dos alunos, escola e comunidade deverão ser os pontos de referência, ou melhor, a estratégia para trazer as questões levantadas pelos clássicos, especialmente Durkheim e Weber, dependendo das circunstâncias e do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula (Ibidem, p.16).

O Eixo Temático 2: *“Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”* tem o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade de entender o mundo em que eles vivem fazendo-os conhecer e refletir sobre as transformações da sociedade, utilizando-se das análises sociais produzidas por teóricos como Weber, Marx e Durkheim.

O Eixo Temático 3: *“A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”* é a proposta para discussão de temas considerados pelos autores “importantes e de grande interesse para o nosso país”. O contato com esses temas contribuirá “para que os estudantes percebam os contrastes e as diferenças entre a abordagem sociológica das questões em foco e as visões do senso comum”. (Ibidem, p. 20) Desta forma, os alunos poderão compreender as transformações da sociedade brasileira, a partir do desenvolvimento do saber sociológico.

Observou-se que, como nos documentos oficiais nacionais, o CBC da SEEMG também não define as séries ou a quantidade de aulas que deverá ser utilizada para desenvolver este trabalho. Mas, percebeu-se que a proposta evidencia a preocupação com a construção do conhecimento sociológico, fundamental para a formação crítica, reflexiva e emancipatória do aluno do ensino médio das escolas de Minas Gerais.

1.5.2 Orientações Pedagógicas no Portal Educacional CRV

O documento “Orientações Pedagógicas” (OP) é um material que se encontra digitalizado em um suporte da SEEMG na Internet: o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual será apresentado no Capítulo 3 desta dissertação.

Além do CBC, que é a proposta curricular oficial do órgão da Educação de Minas Gerais, ao acessar o Portal Educacional CRV, os professores podem chegar às OP que são “guias” para o planejamento das aulas de Sociologia⁴¹. Essas OP foram criadas por consultores da SEEMG, de acordo com os *eixos temáticos*, os *tópicos* e os *temas complementares* indicados no CBC. A finalidade foi orientar e nortear o trabalho didático-pedagógico dos docentes. Por isso, elas são consideradas, também, um documento oficial Estadual.

Dentre os recursos disponíveis no CRV, complementando as OP, encontram-se roteiros de atividades e módulos didáticos para guiar a prática de ensino de Sociologia no nível médio. Num padrão explicativo ao docente, as *Orientações Pedagógicas* são organizadas com os seguintes itens: por que e o que ensinar, como ensinar, condições prévias, habilidades cognitivas em foco, como avaliar, etc. Os *Roteiros de Atividades* trazem material voltado para o professor e atividades para o aluno. Sugerem experiências simples a serem realizadas em sala de aula com o auxílio do professor. Nos roteiros são apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas, os pré-requisitos necessários para a execução da atividade, a descrição dos procedimentos sugeridos, as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos durante a sua execução, um pequeno glossário e algumas questões a serem trabalhadas depois da atividade. Os *Módulos Didáticos* apontam conteúdos distribuídos por aulas. Cada módulo didático é finalizado com exercícios e perguntas para fixar os conteúdos, numa apresentação semelhante aos livros didáticos. Trata-se, portanto, de um importante recurso de apoio à prática docente de Sociologia, o que se considera ser de grande valia para possibilitar um melhor ensino e maior aprendizagem dos alunos.

⁴¹ Conforme o objetivo desta dissertação, o enfoque é para a disciplina de Sociologia. Porém, informa-se que no Portal Educacional CRV, encontram-se versões atualizadas do CBC de todas as disciplinas, bem como as Orientações Pedagógicas, os roteiros de atividades e módulos didáticos.

Ressalta-se que esses recursos estão disponibilizados no CRV, sem restrição, de modo que todos os professores, independentemente de serem da Rede Estadual de Minas Gerais ou não, podem ter acesso a eles⁴².

Conforme se informou, as OP esboçam os temas complementares relacionados aos tópicos sugeridos no CBC de Sociologia. São 30 temas que remetem aos *eixos temáticos* do CBC dessa disciplina, apresentados no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 - Temas Complementares nas OP – Sociologia

Eixos temáticos	Temas Complementares nas OP
Eixo Temático 1: <i>“A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social”</i>	1. O Vocabulário Científico 2. A natureza das explicações sociológicas 3. O objeto de estudo da sociedade 4. A questão do método
Eixo Temático 2: <i>“Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”</i>	5. A natureza do mundo moderno na visão de Karl Marx 6. A natureza do mundo moderno nas visões de Max Weber e de Emile Durkheim 7. As características do Mundo Moderno 8. Os efeitos da industrialização e da urbanização sobre o comportamento humano 9. Desigualdade social e as classes sociais – o entendimento de suas condições no século XX e XXI 10. Desigualdade social e as classes sociais – a pluralidade de classes no século XX e XXI 11. Desigualdade social e as classes sociais – a social-democracia 12. Valores e Normas sociais 13. Processo de Socialização e identidades sociais 14. O problema da ordem social – a autoridade política e a legitimidade do poder 15. A Relação entre a Democracia e ao Estado de Direito 16. Problemas da democracia 17. Partidos políticos e participação política 18. Representação e processo eleitoral

⁴² As OP, os RA e os MD. Ambientes como o *Fórum de Discussão* e o *Sistema de Troca de Recursos Educacionais* requerem cadastro dos professores da rede pública no Sistema do Portal Educacional CRV.

Eixo Temático 3: <i>“A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”</i>	19. Raça e etnicidade 20. Preconceito e discriminação raciais; racismo 21. Raça, desigualdade e mobilidade Social 22. Gênero e desigualdade 23. Gênero e os movimentos feministas 24. Gênero, classe e raça 25. O tratamento sociológico do fenômeno da criminalidade 26. A teoria das janelas quebradas 27. A política de tolerância zero 28. Juventude e música 29. Juventude e estética 30. Jovens e estilo de vida
--	--

Fonte: Criado pela autora.

Esses temas apresentados nas “Orientações Pedagógicas”, em conformidade com as estratégias sugeridas pelo CBC – Sociologia constitui-se como a “novidade” apresentada nesta dissertação. Isto porque, embora se possa “salvar” as OP em arquivo no computador, em formato.PDF, somente se tem acesso a elas no Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor, no ambiente da Internet. A título de exemplo, expõe-se um dos temas disponibilizados em um dos *links* do CRV:

Quadro 11 – Exemplo de “Orientação Pedagógica” – Sociologia

EIXO TEMÁTICO I: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA AUTÔNOMA Tópico: A Desnaturalização das Definições de Realidade Implicadas pelo Senso Comum Temas Complementares: O Vocabulário Científico
Porque ensinar Quando, em 1969, o homem pisou pela primeira vez no solo lunar, houve quem não acreditasse e houve quem se perguntasse se não era perigoso o astronauta “despencar lá de cima”. Poucas pessoas, em nossos dias, têm dúvidas a respeito da chegada do homem à lua, e chega a ser motivo de galhofa o fato de alguém imaginar que um astronauta pudesse cair “lá de cima”. Afinal de contas, ao contrário do que parece, a lua não está “lá em cima”. Em se tratando do espaço, não há “lá em cima” nem “lá em baixo”. Qualquer estudante secundarista sabe que não faz sentido pensar que um astronauta possa cair da lua e, se o sabe, é porque também sabe que, ao contrário do que parece, a lua não está “acima” da Terra. Mas, para saber isto, é necessário haver uma ciência que desfça a noção de que no espaço há “lá em cima” e “lá em baixo”. Esta ciência é a física moderna, que surgiu somente no século XVII. Até então, o que havia era a física aristotélica e, de acordo com ela, nada haveria de impróprio em imaginar que um homem pudesse cair da lua se algum dia lá chegasse. Estas considerações apontam para o fato de que a física moderna “desnaturalizou” todo um conjunto de concepções, dentre as quais, as de “em cima” e “em baixo”. Qualquer ciência, para merecer este nome, precisa ser capaz de fazer uma coisa semelhante. Ela precisa mostrar que conceitos perfeitamente aplicáveis em certas situações (conceitos como os de “em cima” e “em baixo”) não se aplicam a outras. Ela precisa mostrar, em outras palavras, que o entendimento de certos fenômenos requer a formação de conceitos que não se aplicam ao uso cotidiano.

Condições Prévias Para Ensinar – nenhuma

O que ensinar

Ensinar que na sociologia, tanto quanto na física, o entendimento de certos fenômenos requer a formação de conceitos que não se aplicam ao uso cotidiano. Mas esta “desnaturalização” não basta. É necessário também que as explicações sociológicas não tenham um caráter *a posteriori*, conforme se esclarecerá na Orientação Pedagógica da aula seguinte (ainda neste mesmo tópico).

Como Ensinar

Para ensinar que a sociologia teve que forjar um vocabulário próprio, é necessário o Professor dar exemplo de situações em que as concepções de senso comum não se aplicam às disciplinas científicas. Por exemplo, não faz sentido algum, do ponto de vista da física moderna, dizer que a lua está “acima” da terra, embora na linguagem de senso comum possamos dizer tal coisa. Explicar “Como ensinar”, neste caso, é indissociável de mostrar o Roteiro de Atividades e, portanto, passemos a ele.

Orientação Pedagógica: O Vocabulário Científico

Currículo Básico Comum - Sociologia Ensino Médio

Autor: Renan Springer de Freitas

Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG / março 2009

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 10/08/2012

Embora possa parecer uma “receita”, as perguntas direcionadoras “*por que*”, “*o que*”, “*como*”, em destaque nas OP, são importantes para que o professor possa fazer o planejamento das aulas a partir da problematização sociológica. Portanto, embora sugira um “senso comum” pela didática, não se pode “desprezá-las” como diretrizes norteadoras para o trabalho docente.

Para este estudo, considerou-se que essas OP são mais importantes para a prática docente de Sociologia que o CBC, do qual se originam, porque esse documento expõe de forma mais “didática” as sugestões dos conteúdos básicos para que sejam aplicados pelo professor na sua atuação em sala de aula.

1.6 O Ensino de Sociologia em Uberlândia

Além de sua posição diante do objeto a estudar, urge considerar o momento histórico-científico em que [o pesquisador] se encontra, a maneira de compreender as ciências no mundo intelectual de que faz parte (QUEIROZ, 1992, p. 13).

De acordo com Guimarães (1999), em Minas Gerais, na época da constituinte mineira de 1989, os profissionais das Ciências Sociais e da Filosofia empreenderam uma mobilização que resultou no Art. 195 da Constituição do Estado, que estaria garantido o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas públicas de segundo grau, atualmente nível médio. Note-se que o referido artigo trazia “ensino” e, portanto, a Sociologia ainda não tinha o status de “disciplina” específica. Porém estabeleceu-se que, a partir de 1990, as escolas públicas estaduais de Minas Gerais somente teriam seus currículos aprovados se houvesse estipulado horário específico para as duas disciplinas.

A autora reconhece que,

O estado de Minas Gerais, com ênfase em Uberlândia, assume posição de destaque na análise [da docência de Sociologia no nível médio], uma vez que a cidade foi uma das primeiras do país a incluir as disciplinas Filosofia e Sociologia no vestibular da Universidade Federal, em uma época em que a obrigatoriedade era apenas uma esperança. (GUIMARÃES, 1999, p.02)

Em Uberlândia, objetivando preparar minimamente os profissionais da rede pública, o Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia promoveu palestras, encontros, cursos de extensão e de especialização. Os professores escreveram textos didáticos e organizaram coletâneas. Inclusive, o curso de Ciências Sociais, criado em 1997, foi uma resposta às incipientes dificuldades decorrentes da obrigatoriedade da Sociologia, determinada pela Constituição Mineira de 1989.

Para Guimarães, a inclusão dessas duas disciplinas no vestibular foi resultado da participação ativa dos professores das Ciências Humanas no fórum avaliativo desse processo seletivo, promovido pela Universidade e iniciado em 1994. A conclusão dos participantes desse evento foi de que era fundamental o candidato, independente da sua opção no vestibular, estar capacitado a responder por todas as disciplinas ministradas no ensino médio. Sociologia era uma dessas disciplinas. Além disso, o processo seletivo deveria incluir também a formação ética, social e reflexiva relacionada à área de humanidades.

O documento sobre as disciplinas incluídas nos exames foi aprovado e, em 1997, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) realizou seu primeiro vestibular com a exigência de conteúdos de Sociologia, Filosofia e Literatura.

Desde que a UFU passou a requerer esses conhecimentos no Processo Seletivo, as escolas da rede pública e privada de ensino da cidade de Uberlândia começaram a ministrar o conteúdo de Sociologia embora ainda contassem com obstáculos referentes à adequação da carga horária curricular, de professores habilitados e de material didático apropriado e condizente com o conteúdo que se esperava contemplar no ensino da disciplina.

Uberlândia é a principal cidade do Triângulo Mineiro, sede do Pólo Regional Triângulo pertencente ao grupo de sete municípios que compõe a 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), conforme apresenta o Quadro 12, abaixo.

Quadro 12 - Pólo Regional Triângulo – Superintendência Regional de Ensino

PÓLO	SRE	SEDE
Regional Triângulo	Ituiutaba	Uberlândia
	Monte Carmelo	
	Paracatu	
	Patos de Minas	
	Patrocínio	
	Uberaba	
	Uberlândia	

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>

No endereço eletrônico institucional <<https://www.educacao.mg.gov.br>>, a SEEMG explica que as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração do Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Estas seriam elencadas em competências, dentre as quais, a de “orientar as comunidades escolares [...] na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais”.

Sob jurisdição da 40ª SRE, na cidade de Uberlândia estão, conforme lista disponibilizada no site da SEEMG e atualizada no primeiro semestre de 2013, um total de 69 escolas. São instituições que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Dentre

essas, selecionou-se para este estudo as que oferecem ensino médio e que se localizam no perímetro urbano⁴³.

De acordo com este recorte, para a finalidade de sondar o conhecimento e a utilização do Portal Educacional CRV pelos professores de Sociologia de Uberlândia, chegou-se ao número de 27 estabelecimentos de ensino (ativos) da 40ª SRE, os quais constam no Quadro 13, conforme nome da escola e bairro de localização nesta cidade.

Quadro 13 - Escolas Estaduais de Uberlândia – Ensino Médio

ESCOLAS ESTADUAIS – Ensino Médio (ATIVAS) da 40ª SER Lista ATUALIZADA em Julho de 2013		
	Nome da Escola	Localização/Bairro
1	EE AMÉRICO RENÉ GIANNETTI	TABAJARAS
2	EE ÂNGELA TEIXEIRA DA SILVA	DANIEL FONSECA
3	EE ANTÔNIO LUIS BASTOS	APARECIDA
4	EE ANTÔNIO T FERREIRA DE REZENDE	JD BRASÍLIA
5	EE BUENO BRANDÃO	CENTRO
6	EE DA CIDADE INDUSTRIAL	INDUSTRIAL
7	EE DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	SÃO FRANCISCO
8	EE DE UBERLÂNDIA	CENTRO
9	EE DO BAIRRO JD DAS PALMEIRAS	JD DAS PALMEIRAS
10	EE DO PARQUE SÃO JORGE	PARQUE SÃO JORGE I
11	EE FREI EGÍDIO PARISI	STA MÔNICA
12	EE GUIOMAR DE FREITAS COSTA	PRES ROOSEVELT
13	EE HORTÊNCIO DINIZ	MARTA HELENA
14	EE IGNÁCIO PAES LEME	MARTINS
15	EE JERÔNIMO ARANTES	TAIAMAN
16	EE JOÃO REZENDE	CUSTÓDIO PEREIRA
17	EE LOURDES DE CARVALHO	CONJ ALVORADA
18	EE MÁRIO PORTO	CANAÃ
19	EE MESSIAS PEDREIRO	ERLAN
20	EE NEUZA REZENDE	TOCANTINS
21	EE PROFESSOR EDERLINDO LANNES BERNARDES	MORUMBI
22	EE PROFESSOR INÁCIO CASTILHO	STA LUZIA
23	EE PROFESSOR JOSE IGNÁCIO DE SOUSA	BRASIL
24	EE PROFESSORA JUVENÍLIA FERREIRA DOS SANTOS	LUIZOTE FREITAS I
25	EE SEGISMUNDO PEREIRA	STA MÔNICA
26	EE SÉRGIO DE FREITAS PACHECO	TIBERY
27	EE TEOTÔNIO VILELA	PLANALTO

Fonte: Site da SEEMG, disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas>. Lista readequada para o objetivo desta pesquisa. Acesso em 20/07/2013

⁴³ Na zona rural do município de Uberlândia, somente a “Escola Estadual Mário Quintana” oferece ensino médio regular.

Devido à inserção da Sociologia no vestibular em 1997, Uberlândia se tornou referência nos estudos que descrevem a trajetória de intermitência da disciplina que, ora é inserida, ora é retirada do currículo do ensino médio, até culminar com a obrigatoriedade sancionada pela Lei 11.684/2008.

Segundo Guimarães (2011), em pesquisa realizada no ano de 2001, verificou-se que a Sociologia estava inserida em, praticamente, todas as escolas de ensino médio da cidade, contudo, “mantinha um quadro de professores cuja maioria, cerca de 77%, eram habilitados em outras áreas”. Comparativamente, em outra pesquisa realizada entre 2009 e 2010, a autora informa que os “resultados foram mais animadores”, pois, dentre os professores entrevistados, todos eram licenciados em Ciências Sociais, portanto, apresentava um quadro docente mais favorável à disciplina. (GUIMARÃES, 2011, p.9-10)

1.7 Considerações do capítulo

Conforme se apresentou neste capítulo, pode-se observar que, a cada passo e em cada documento oficial elaborado ou reformulado, a Sociologia foi ganhando espaço no currículo do nível médio. As reflexões e críticas sobre a alternância da disciplina nessas diretrizes educacionais - ora vista como “conhecimento necessário” (LDB/96), “conhecimento e competências” (PCNEM/1999), “conhecimento interdisciplinar na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias” (PCN+/2002) ou, sem especificar carga horária e em quais séries do ensino médio, como “disciplina que deveria constar na organização curricular” (OCEN/2006) e, por fim, “importante para construção do conhecimento sociológico” (CBC-Sociologia) – foram fundamentais para o movimento que alcançou a obrigatoriedade. Em 2 de junho de 2008, o Senado aprovou o projeto de lei, ordenando que fossem incluídas “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (SENADO FEDERAL, 2008). A atenção para o que consta nos documentos oficiais possibilita compreender o processo que culminou com a obrigatoriedade e fez com que a Sociologia angariasse para si o status de disciplina nas escolas de nível médio. Dentre os documentos apresentados, as Orientações Pedagógicas (OP) da SEEMG foram inseridas no Portal Educacional CRV, após a legalização da disciplina no currículo – em março de 2009. Exclusivamente, nesta pesquisa, é o único documento posterior à Lei 11.684/2008 que segue a mesma organização do CBC, porém, com um “plano” mais pontual, didático-pedagógico e dirigido ao professor de Sociologia.

O Portal Educacional CRV, foco de análise desta pesquisa é um espaço virtual onde se encontram as diretrizes estaduais – o CBC e as OP – para o ensino de Sociologia. É a partir do portal educacional que este estudo fez as indagações que levaram ao conhecimento da atuação dos professores de Sociologia de Uberlândia. Averiguar se esses docentes acessam e utilizam os recursos que o CRV disponibiliza para a prática do ensino da disciplina não é apenas saber se eles estão alfabetizados digitalmente: significa apreender se eles usufruem das possibilidades institucionais para uma ação didático-pedagógico da prática da disciplina.

Os próximos capítulos objetivam desvendar o conhecimento, a consulta e a utilização do Portal Educacional CRV como interface pedagógica virtual para subvencionar a atividade docente de Sociologia, mediante um diálogo constante com a edificação da disciplina na cidade de Uberlândia. Construído o “pano de fundo” deste trabalho, prossegue a sondagem, tratando-se de apresentar e analisar o papel das TIC relacionadas à Educação e à docência de Sociologia nas escolas estaduais de ensino médio desta cidade.

CAPÍTULO 2 – “TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) MEDIANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS”

2.1 Apresentação

Neste capítulo apresentam-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ⁴⁴ na perspectiva de alguns teóricos que, além de discutirem questões gerais sobre essas tecnologias discorrem também sobre a necessidade de uma alfabetização digital capaz de permitir aos professores usufruírem dos recursos digitais disponíveis no *ciberespaço* para subvencionar suas práticas educativas.

É de extrema necessidade que educadores conscientizem-se de que as TIC são instrumentos opcionais inovadores para auxiliá-los na atividade docente. Por isso, a reflexão que se fará sobre a tendência, desafios e contribuição dessas tecnologias para a prática docente.

Dentro dessa perspectiva, neste capítulo, irá se tratar de uma nova cultura, uma “cultura digital” inserida no contexto da prática educacional priorizando a questão da utilização de uma interface virtual – o Portal Educacional CRV - que disponibiliza informações institucionais suscetíveis de subsidiar a prática didático-pedagógica dos professores de Sociologia do ensino médio. Basicamente, discorrer-se-á sobre três questões: 1) as TIC nos seus aspectos gerais e inseridas no contexto educacional como recurso de apoio para as atividades didático-pedagógicas; 2) artefatos tecnológicos: o computador e a Internet relacionados à educação e 3) a pesquisa realizada com os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, para verificar como esses docentes se relacionam com as TIC: o nível de conhecimento para o manejo das ferramentas digitais e o uso que fazem do computador e da Internet para a prática docente e outras práticas sociais.

2.2 TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Os homens realizam atividades para as quais precisam de produtos e equipamentos. Estes são resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, visando alcançar melhores formas de viver. Diante dessa constatação, Kenski (2007) enuncia que “tecnologia”

⁴⁴ Tecnologias da informação e comunicação. A sigla TIC tem sido utilizada com recorrência, daí seu uso nesta dissertação.

é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” e complementa: “Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 24).

Conforme explica Kenski, a fim de tornar viável a comunicação entre seus semelhantes, o homem criou a chamada “tecnologia de inteligência”, de base imaterial. Ela não existe como máquina, mas como linguagem que, para ser utilizada em diferentes espaços e tempos, contou com o desenvolvimento de inúmeros processos e produtos. No bojo do processo de produção industrial da informação surgiram profissões com foco de ação na comunicação de informações e no oferecimento de entretenimento. As mídias (novos meios de comunicação em massa) fizeram expandir o acesso a notícias e informações para as pessoas. Os suportes midiáticos (jornais, revistas, rádio, cinema, etc.) invadiram a sociedade. “Baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs” (Ibidem, p.27). Posteriormente, o avanço tecnológico impulsionou novas formas de uso das TIC para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real. Surgiram, então, a televisão, as redes digitais, a Internet que, independente de suas características e suas especificidades “todas são chamadas de TICs” (Ibidem, p. 28).

O fenômeno da globalização conduziu a humanidade a experimentar inúmeras transformações em todos os setores da sociedade, nas áreas econômica, social, política e cultural. De uma forma cada vez mais intensa e rápida, as TIC têm criado novas possibilidades nesses setores, produzindo revoluções significativas na vida cotidiana das pessoas e em todas as suas práticas. Segundo Ponte (2000, p. 64), “Todas as épocas têm as suas técnicas próprias que se afirmam como produto e também como fator de mudança social”. Na contemporaneidade, as TIC representam uma força determinante do processo dessa mudança social, que se referem a três domínios distintos, embora interligados entre si:

[...] (i) o processamento, armazenamento e pesquisa de informação realizados pelo computador; (ii) o controle e automatização de máquinas, ferramentas e processos, incluindo, em particular, a robótica; e (iii) a comunicação, nomeadamente a transmissão e circulação da informação (Coelho, 1986 *apud* PONTE, 2000, p. 65).

A emergência da tecnologia, segundo Ponte, representa uma nova etapa na evolução da relação homem-máquina. Para esclarecer, este autor cita a investigadora Lúcia Santaella e a descrição que ela faz dos principais momentos dessa evolução :

1. *nível muscular-motor* - proporcionado o aumento da capacidade física humana, permitem a ampliação da força, a mecanização da locomoção e a ampliação da precisão. As máquinas musculares produzem objectos.
2. *nível sensório* – envolvendo a extensão dos nossos sentidos, em especial o aperfeiçoamento da vista e da audição. Os aparelhos característicos desta fase (prensa, rádio, televisão, cinema) produzem e reproduzem signos, imagens e sons.
3. *nível cerebral* – passando-se a imitar e simular processos mentais. Os computadores são dispositivos que processam símbolos, permitindo a digitalização de processos e introduzindo, assim, novos elementos na relação homem-máquina. (Santaella *apud* PONTE, 2000, p. 67)

Neste contexto, as mudanças provocadas pelo avanço da tecnologia – desde os utensílios de pedra, o domínio do fogo e a linguagem – transformaram a economia, o trabalho, o lazer, a comunicação e as relações sociais. A propagação do uso das TIC entre o final do século XX e o início do século XXI, fez com que as distâncias fossem encurtadas e expandissem-se as fronteiras, alterando a dimensão espaço-temporal, potencializando e acentuando as mudanças.

O filósofo Pierre Lévy (1999), ao tratar do aprimoramento tecnológico, diz que ele é resultado da evolução geral da civilização; tanto o surgimento quanto o aperfeiçoamento das tecnologias devem ser vistos como uma consequência das mudanças ocorridas na sociedade e produzidas dentro de uma cultura. Moran (1995) concorda com Lévy (1999), declarando que existe uma tendência em se atribuir ao surgimento das TIC parte dessas transformações. Porém, contrários a essa ideia, esses autores ressaltam que não são propriamente as TIC que provocam as mudanças na sociedade, mas, a sua utilização cada vez mais frequente nos diferentes setores da vida social. Nas palavras de Pierre Lévy,

As verdadeiras relações [...] não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria a ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.” (LÉVY, 1999, p. 23).

Analisando as mudanças provocadas pelas TIC nas relações humanas, a partir da vivência nesse mundo sem fronteiras em que tudo se conecta a tudo pela Internet, Lévy afirma que, “se avaliarmos a tempo a importância do que está em jogo, a rede mundial de

computadores pode renovar as relações sociais, proporcionando mais fraternidade e ajudando a resolver os problemas que hoje preocupam a humanidade” (LÉVY, 2001).

Os termos “*ciberespaço*” e “*cibercultura*” que aparecem nesta dissertação são utilizados conforme o conceito atribuído por Lévy (1999) e, por isso, considera-se adequado apresentá-los para prosseguir.

O **ciberespaço** [que o autor também chama de “rede”] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “**cibercultura**”, especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (p.17) [grifos da autora]

Lévy (1999) para quem “a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização”, considera que a sociedade encontra-se condicionada⁴⁵ pelas técnicas produzidas dentro de uma cultura, e é esse condicionamento que abre as possibilidades para que algumas opções culturais ou sociais possam ser pensadas. O avanço tecnológico cria novas condições e “possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, mas elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano”. (p.17) Ou seja, a mudança e o uso da tecnologia são da humanidade e, apropriar-se e fazer uso positivo e consequente dessa tecnologia é de cada pessoa, não é da máquina. O autor observa que, “muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas” (p. 25), chamando a atenção para o fato de que o aprimoramento das técnicas ocorre de forma acelerada, “tão forte e tão generalizada que até os mais ‘ligados’ encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança” (p. 28).

A cultura tecnológica, entendida como o conjunto complexo de valores, comportamentos, linguagens, hábitos e relações sociais características dessa sociedade tecnológica não se restringe ao progresso observado das técnicas, novos equipamentos e produtos. Sua importância relaciona-se com a modificação de comportamentos que possibilita ao indivíduo agir socialmente, a partir da apropriação e desenvolvimento do saber tecnológico (KENSKI, 2003).

⁴⁵ “E digo condicionada, não determinada” (LÉVY, 1999, p.25)

No Portal Educacional CRV, objeto central de pesquisa desta dissertação, ao acessar a proposta do CBC no Plano Curricular para o Ensino Médio⁴⁶ argumenta-se que,

A educação, nas últimas décadas, e em vários países, vem passando por grandes transformações para ajustar-se às novas características e exigências de uma sociedade moderna, por muitos identificada como "*sociedade da informação*" ou do "*conhecimento*". [...]

Com o recurso das novas tecnologias da informação e da comunicação e com os progressos nos campos da didática e da cognição, o trabalho educacional pode se estruturar em bases mais adequadas, podendo ajudar a promover, com ganho de produtividade, a oferta de educação escolar formal e de aperfeiçoamento profissional de boa qualidade. [...]

Não há dúvida que a incorporação as TIC na Educação trouxeram mudanças consideráveis e positivas. Porém, para que possam alterar efetivamente o processo educativo elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. “É preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença.” (KENSKI, 2007, p. 46). O que vai fazer essa diferença qualitativa, segundo Kenski, é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram ao encontro com a tecnologia. Ou seja, o conhecimento do professor, que é a base do processo de ensino-aprendizagem aliado aos recursos oferecidos pelo ciberespaço se articulam e “configuram um processo de interações que define a qualidade da educação” (Ibidem).

Nesta dissertação, ao apresentar o Portal Educacional CRV para subvencionar a prática dos professores de Sociologia do ensino médio, se o faz compartilhando a visão de Lévy (1999). O autor considera o ciberespaço como espaço de complementaridade e não como forma de substituição ou transposição das práticas sociais e, para o caso deste estudo, educativas. Trata-se de uma articulação capaz de possibilitar aos docentes de Sociologia relembrar conceitos, teorias, abordagens próprias desta ciência apreendidas no curso de formação superior; de proporcionar o estudo e consequentemente o aprofundamento dos seus conhecimentos mediante a pesquisa; de permitir elaborarem seus programas da disciplina e fazer o planejamento de aulas; de interagir com outros professores da mesma área de atuação colaborando, expandindo sua criatividade e didática. Enfim, usufruir de um espaço virtual

⁴⁶ Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=45343&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Plano%20curricular%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio&b=s Acesso em 11/08/2012

O caminho para acesso a partir da página inicial do Portal Educacional CRV é:

HOME > Proposta Curricular – CBC > Médio > [Plano Curricular do Ensino Médio](#)

acessível e confiável, com informações fundamentadas nos documentos oficiais da Educação. Contra?!... A favor do uso dessa interface pedagógica virtual?!... Não é esta a questão. Outra vez, com Lévy (1999) deseja-se que esses docentes estejam “abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade” e que possam “compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas” que se pode obter tanto no aspecto do desenvolvimento profissional quanto na qualidade das aulas de Sociologia.

Neste cenário, o qual reforça que as TIC provocam uma mudança cultural nas práticas de todos os setores da vida social, é imprescindível considerar que, inserida nessa mudança está a “cultura de utilização” das TIC. Para acessar o ambiente virtual e manejar as ferramentas digitais, é necessário apropriar-se dessa cultura. Acreditando e contribuindo para isso, no Quadro 14, elucidam-se alguns conceitos e definições básicas da “ciência do tratamento da informação e a da Rede mundial que suporta a transmissão dessa informação: a informática e a Internet” (SAWAYA, 1999). Em tempo, esclarece-se que a linguagem apresentada é bastante clara e objetiva⁴⁷, sem a pretensão de abarcar a complexidade de termos aplicados nessa ciência. Primeiro por não se tratar, nesta dissertação, com especialistas em informática, o que poderia requerer o uso da linguagem técnica propriamente dita e, segundo, embora esse domínio esteja se tornando cada vez mais conhecido pelas pessoas, ocorre, muitas vezes, sem a precisão e a clareza indispensáveis à compreensão para que se utilizem com eficácia os recursos do ciberespaço.

Reafirma-se, portanto, que não se trata de um glossário, mas uma compilação adaptada⁴⁸ para facilitar a compreensão do leitor leigo e dos demais usuários do computador e da Internet.

Importante informar que, alguns termos referentes à Internet já são encontrados em Dicionário da Língua Portuguesa. Constata-se, com essa observação, que esses termos já passaram pelo momento de aceitação e foram incorporados no vocabulário da língua pátria, deixando de se configurar como neologismo. No Dicionário Aurélio – Século XXI, por exemplo, já se pode encontrar o significado para: *backup*, *chat*, *e-mail*, *hacker*, *homepage*, *html*, *interface*, *Internet*, *link*, *login*, *logoff*, *net*, *on-line*, *site*, *web*, entre outros.

⁴⁷ As referências são em sua maioria em inglês, porque (ainda) é a língua universal da Internet.

⁴⁸ (SAWAYA, 1999)

Quadro 14 - Conceitos e definições básicas da Informática

ARPANet (Advanced Research Projects Agency Network)	Rede precursora da Internet, criada em 1969 pela <i>Advanced Research Projects Agency (ARPA)</i> , do Departamento de Defesa dos EUA.
Browser	(também conhecido como <i>navegador</i>) é um programa que habilita os usuários a interagirem com documentos em <i>hipertexto</i> . Ex: Internet Explorer, Mozilla.
CPU (Central Processing Unit)	Designa o processador central de um computador. Nos microcomputadores é também chamado de <i>microprocessador</i> .
Delete	<i>Apagar, cancelar, eliminar.</i>
Download	<i>Transferir da origem, descarregar, “baixar”.</i>
E-mail (Electronic Mail)	Troca de mensagens utilizando redes de computadores. (correio eletrônico)
Hipertexto	Um texto que embute uma forma de relacionamento temático na própria estrutura, através de <i>enlaces (hyperlinks)</i> a outros documentos ou outras áreas do mesmo documento.
HTML (HyperText Markup Language)	A linguagem de codificação para criar documentos em hipertexto— as <i>homepages</i> — no <i>WWW</i> .
HTTP (HyperText Transport Protocol)	(Protocolo de Transferência de Hipertexto) é o serviço que oferece aos usuários a opção de navegação em páginas da Internet clicando em <i>links</i> . (<i>Web, WWW</i>).
Hyperlink	Em uma página <i>WWW</i> , o local (texto ou gráfico) onde há um <i>URL</i> para buscar outro recurso de informação da Internet. O mesmo que <i>hyperlink, link</i> ou <i>hiperelo</i> .
Link	Ligação, elo, vínculo; ligar, conectar. Parte de um subprograma que interage com o programa principal.
Login	Identificação de acesso a um computador, email, site, e outros.
Navegação	Ato de buscar recursos de informação ou realizar conexões a diferentes computadores da Internet.
Navegador	Sinônimo <i>browser</i> .
Net	Frequentemente usado como abreviatura de <i>Internet</i> .
Netiqueta	Normas de bom comportamento social na Internet.
Nome de domínio	Consiste de uma sequência de nomes separados por ponto segundo regras hierárquicas de batismo de redes. Por ex.: A parte “http://www” do endereço eletrônico refere-se ao nome de domínio.
Número IP	Número composto de quatro partes separadas por pontos. Utilizado para identificar de modo único cada computador na Internet. Ex: 200.18.179.12.

Off-line	Estado da conexão desativada ou desligada.
On-line	Estado da conexão ligada ou ativa.
Password	Ver <i>senha</i>
Rede	Qualquer grupo de dois ou mais computadores interconectados.
Senha	Código usado para ter acesso a um sistema privado. Ver também <i>login</i> .
Servidor	Sistema que oferece serviços de gerenciamento de informação em uma rede.
Site	Sistema local conectado à Internet que oferece um ou mais serviços públicos ou privados a usuários locais ou de outros <i>sites</i> da Internet.
Software	Programa ou conjunto de programas de um computador.
Spam (ou Spamming)	Uma versão na Internet para “ <i>junk mail</i> ” (maladireta indesejada). Mensagem enviada a um grande número de endereços de usuários que não necessariamente querem recebê-la. <i>Spamming</i> é muito usado para disseminação ilegal ou indevida de “correntes” e ofertas de produtos.
TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol)	Conjunto de protocolos de controle e transporte que define a comunicação de dados na Internet.
Terminal	Dispositivo para enviar comandos a um computador. Tipicamente, um terminal mínimo é composto de um teclado, um monitor de vídeo e circuitos para conectá-lo ao computador.
URL (Uniform Resource Locator)	(localizador de destino padrão), é uma indicação do protocolo e do endereço para acessar informações da Internet. protocolo://servidor.dominio Ex.: http://www.uol.com.br
Web	Sinônimo de <i>WWW</i> .
WWW (World Wide Web)	Literalmente, “Teia (Rede) Mundial”. A World Wide Web é um acervo universal de páginas da Web (<i>Web pages</i>) interligadas por vínculos (<i>links</i>), as quais fornecem ao usuário informações de um completo banco de dados multimídia, utilizando a Internet como mecanismo de transporte. A WWW permite que o usuário “navegue” de uma localidade (<i>site</i>) à outra com simples cliques sobre os <i>links</i> .

Fonte: Adaptado de Sawaya (1999)..

2.3 Informação X Conhecimento

Pierre Lévy (1999) relembra os anos 50 quando Albert Einstein declarou em entrevista que uma das bombas que havia explodido durante o século XX foi a das telecomunicações⁴⁹. A esta, o teórico da arte em rede, Roy Ascott, chamou de “segundo dilúvio”, o das informações. Concordando, Lévy disse que,

[...] a quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes.[...] É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados (LÉVY, 1999, p. 13)

O autor reforça que com as tecnologias digitais “sugiram [...] um novo mercado da informação e do conhecimento” (Ibidem, p. 32). De fato, as TIC tornaram disponível grande e diversificado volume de informações que se pode obter na Internet. Porém, isso não implica na conversão direta da obtenção da *informação* para um nível de *conhecimento*. Para que isto ocorra, é preciso “tratar” a *informação* de forma eficiente, objetiva e seletiva para que se possa construir e reconstruir permanentemente o *conhecimento*.

McGarry (1999, p. 2) diz que “Por sua própria natureza, o conhecimento deve de alguma forma depender da informação; os dois termos são frequentemente intercambiáveis”. Segundo a autora, a falta de precisão da semântica dos termos [informação x conhecimento] “recai sobre a língua inglesa, na qual o verbo *to know* [saber, conhecer] é levado a exercer diferentes funções, em muitos contextos diferentes”. (Ibidem)

Traçando um paralelo entre o conhecimento e a informação, McGarry (1999) concorda com a dificuldade de distinguir esses termos. Porém, ao utilizar um ou outro, deixa-se implícito que existe uma realidade externa que é a origem do que se denomina “informação” e que há um “eu” que justifica o emprego dessas informações para várias e distintas formas de conhecimento. Na explicação da autora,

Se fôssemos apenas passivas máquinas bípedes de processar informações, talvez o problema fosse menor, ou mesmo nem existisse. Mas somos seres humanos obstinados e caprichosos que decidem por conta própria qual informação será utilizada ou rejeitada, e se sabedoria é conhecimento, ou conhecimento é informação. (McGARRY, 1999, p. 2)

No seu estudo da Teoria da Informação e da Comunicação, McGarry considera a informação como possibilidade de alterar as estruturas mentais. Para ela, a informação é um

⁴⁹ As outras duas bombas seriam, para Einstein, a bomba demográfica e a bomba atômica. (LÉVY, 1999, p. 13)

elemento que as pessoas precisam quando se deparam com uma escolha e é também uma medida de redução da fonte de tensão causada pelas “incertezas”. Assim, “a informação deve ser ordenada, estruturada ou contida de alguma forma, senão permanecerá amorfa e inutilizável” (Ibidem, p.11). McGarry considera que a informação possui os seguintes atributos:

[...] quase sinônimo de um fato; um reforço do que já se conhece; a liberdade de escolha ao selecionar uma mensagem; a matéria-prima da qual se extrai o conhecimento; aquilo que é permutado com o mundo exterior e não apenas recebido passivamente; definida em termos de seus efeitos no receptor; algo que reduz a incerteza em determinada situação (McGARRY, 1999, p. 4).

O *conhecimento* é considerado pela autora como “algo teórico e mais generalizado” que implica: causas e princípios teóricos; determinada técnica; um fato específico e um estado de espírito que se constrói a partir da percepção, análise, descobertas e conjecturas (p. 22). Em destaque, enuncia que: “por mais sofisticada que seja nossa tecnologia eletrônica sempre dependerá de alguém para decodificar signos gráficos de algum tipo” (p.18).

Valente (2005), ao analisar as questões técnicas e pedagógicas envolvidas no uso das TIC na Educação, diz que a facilidade de acesso às informações no ciberespaço pode ou não contribuir para o processo de construção de um conhecimento. Antes de iniciar a discussão que ele faz das três grandes aplicações do computador na educação, enfatiza que “é importante entender a distinção fundamental entre alguns conceitos como informação e conhecimento” (VALENTE, 2005, p.24). O autor concebe a *informação* como “os dados que encontramos nas publicações, na Internet ou mesmo aquilo que as pessoas trocam entre si”; *conhecimento* “é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação” (Ibidem). Portanto, coincide com a concepção de McGarry (1999), ou seja, o *conhecimento* é o significado que as pessoas atribuem e representam nas suas mentes sobre suas realidades. “É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser passado – o que é passado é a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si” (VALENTE, 2005, p.24).

É comum a maioria das pessoas conceber as TIC como capazes de promover interação, comunicação, informação e, em consequência disso, de construir conhecimentos. Contudo, “o conhecimento, para ser efetivamente conhecimento, tem que ser mais do que um estoque de dados linearmente organizados” (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 771). É necessário que essas informações colhidas no ambiente virtual passem por um processo

cognitivo, se adaptem e se ajustem ao mundo da experiência do sujeito, entrem na ordem da significação e se convertam, então, em conhecimento. Portanto, é preciso reforçar a distinção entre *informação* e *conhecimento* para se servir dos recursos digitais e transformá-los de maneira profícua na atuação como professor.

Lévy (1999), McGarry (1999) e Valente (2005) possibilitaram esclarecer alguns aspectos importantes para a definição e distinção dos termos supra mencionados. Mas, é por meio da pirâmide ilustrada (FIG. 3) e explicada pelo educador Nilson Machado (2000) que se vai formar o amálgama da compreensão de como se dá o processo de construção do *conhecimento*, a partir da obtenção de dados e *informações*.

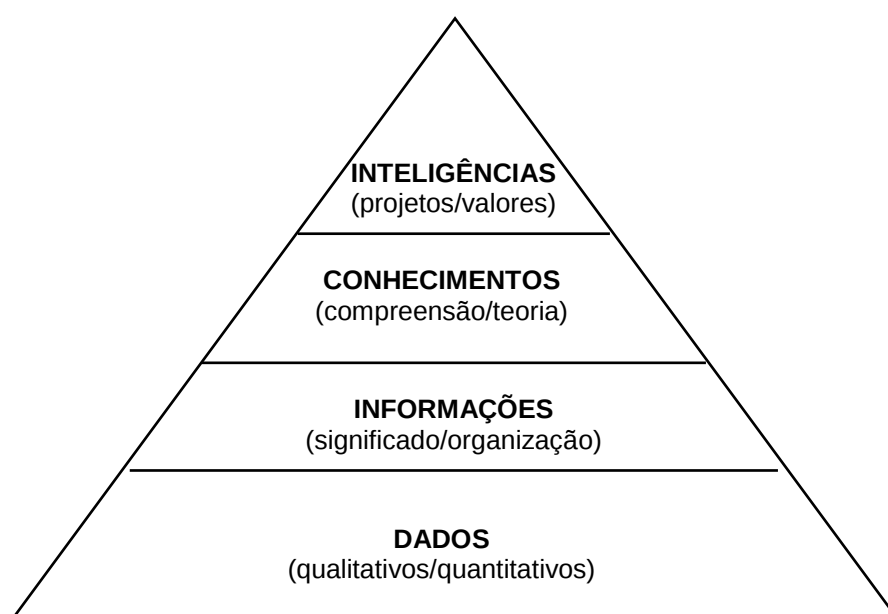


Figura 3 - Pirâmide informacional
Fonte: (MACHADO, 2000, p. 65).

Conforme explica Machado, na base da pirâmide estão os **dados**; elementos qualitativos e quantitativos disseminados na realidade. As pessoas manifestam interesse por esses dados e lhes atribuem significado, produzindo **informação** a partir deles. Noutras palavras, é o sujeito que produz a informação, a partir do dado. O autor argumenta que:

Seu valor informacional depende justamente da existência de pessoas interessadas, que os organizem e lhes atribuam significado, transformando-os em informação. Assim, informações já seriam dados analisados, processados, inicialmente articulados constituindo, então, um segundo nível da pirâmide informacional. (MACHADO, 2000, p. 66)

Para Machado, o **dado** remete a “banco”, à ideia de acumulação. A **informação** remete a veículo, à ideia de comunicação. É a realidade externa que fornece a informação. Na

sequência, o autor alerta que somente o acúmulo de informação não conduz ao terceiro nível da pirâmide, não garante a produção de **conhecimentos**.

O **conhecimento** remete à ideia de teoria, de compreensão. Para alcançá-lo, “é fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância, organizá-las em sistemas” (MACHADO, 2000, p. 67-68). Disso depreende-se que o conhecimento ocorre a partir da compreensão, da apreensão do “novo” com o já conhecido previamente.

Importante esclarecimento de Machado é com relação à produção do *conhecimento científico*, para a qual é imprescindível “inserir as informações num arcabouço teórico que permita a compreensão da realidade” (Ibidem, p. 68).

O conhecimento, conforme afirma Machado, é o meio para as pessoas realizarem seus projetos. Falar de pessoas e de projetos significa falar de valores e isto remete ao conceito de **inteligência**, no topo da pirâmide informacional do autor. Portanto, a inteligência está associada às pessoas, à ideia de projetos: “Em uma palavra, a inteligência encontra-se diretamente associada à capacidade de ter projetos; a partir deles, dados, informações, conhecimentos são mobilizados ou produzidos.” (MACHADO, 2000, p. 68).

Conforme se pode observar, *informação* e *conhecimento* embora sejam categorias que têm implicação, precisam ser discutidas com valor semântico distinto. Informação não é conhecimento. Conhecimento é o ato de conhecer, por meio de informações, estabelecendo relações, julgamentos, análises. Desta forma, pode-se perceber que a vasta quantidade de informações disponíveis no ciberespaço possibilita a construção e (re)construção de conhecimentos. Por conseguinte, os recursos digitais potencializam a capacidade de atualização profissional e enriquecimento da prática educativa, na medida em que o professor se disponha a transformar a gama de informações obtidas em conhecimento consistente para escolher, tomar decisões e agregar valor às suas atividades didático-pedagógicas.

Enfim, apresentam-se as seis competências para o processo de busca da informação, segundo Kuhlthau (*apud* COLENCI JÚNIOR, *et al.* 2008, p. 7):

- 1 - Início: reconhecer a necessidade de Informação
- 2 - Seleção: identificar o tópico geral
- 3 - Exploração: investigar a informação dentro do tópico geral
- 4 - Formulação: formular o foco de interesse
- 5 - Coleta: buscar a informação pertinente ao foco definido
- 6 - Apresentação: finalização do processo e apresentação dos resultados

2.4 O uso do computador

Processador de textos, relatórios, confecção de tabelas e execução de cálculos, montagem de slides para reprodução de imagens, poucas produções autorais de vídeos é o que se tem constatado como finalidades de uso do computador pelos professores das escolas públicas de nível médio. A experiência desta autora, de mais de uma década exercendo atividade docente em escolas públicas de ensino médio, permitiu que se verificasse essa realidade. Efetivamente, não foi averiguada essa questão com o rigor científico, contudo considera-se que a observação empírica é importante para as análises que se seguem, além de figurar como sugestão para pesquisas futuras. Observando a atuação didática e as atividades elaboradas pelos professores de todas as disciplinas, constatou-se que, a não ser para elaboração de atividades, provas, relatório de notas em avaliações, reservas de sala de TV para apresentação de filmes, pouquíssimas vezes se viu, com relação às atividades docentes, que professores utilizassem o computador para além de uma máquina de datilografar ou calculadora “avançada”. No máximo, o recorrente era que alguns reservassem a sala de vídeo (equipada com TV/DVD) para “*passar filme para os alunos*”. Não que este último recurso tenha se tornado obsoleto, mas, considerando que o computador possibilita tranquilamente que se o utilize para esse expediente, tal reconhecimento chamou a atenção desta pesquisadora. Diante do exposto, para dar sequência nas análises propostas para este estudo, exhibe-se um panorama iniciando com Lévy (1999), num breve histórico do surgimento do computador, destacando-se três grandes aplicações desse equipamento tecnológico na Educação mediante a perspectiva de Valente (2005b) arrematando com Dwyer (2010) que focaliza a pesquisa sociológica mediante a utilização desse artefato tecnológico.

Lévy (1999), ao traçar a “Infra-Estrutura Técnica do Virtual”, narra que o surgimento dos primeiros computadores é atribuído ao Exército Americano, em 1945, com a finalidade de realizar rapidamente cálculos científicos. Eram máquinas complexas, grandes e caras que ficavam em salas isoladas com ar condicionado e eram operadas por especialistas. Nos anos 60, seu uso civil disseminou-se e já era previsível o aumento constante do seu desempenho. Naquela época, insinuaram-se as primeiras tentativas de interação e emergiu a necessidade da ampliação das técnicas de comunicação de dados.

Em meados dos anos 1970, os computadores eram utilizados apenas por bancos e grandes empresas. O desenvolvimento e a comercialização do microprocessador (unidade lógico-aritmética localizada em um pequeno chip eletrônico) “dispararam diversos processos

econômicos e sociais de grande amplitude”. Desde então, “o uso de aparelhos eletrônicos, computadores e redes de comunicação de dados, aos poucos foi tomando conta do conjunto das atividades econômicas” (LÉVY, 1999, p. 31). Nas palavras do autor,

[...] o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (banco de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio a decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos. (Ibidem, p.32)

Após essa década, os computadores se tornaram cada vez mais velozes, com tamanho menor e preço mais acessível. As aplicações interativas tornaram-se cada vez mais frequentes, apresentando também uma crescente necessidade de incremento na capacidade de cálculo e armazenamento. Assim, na década de 1980, apareceu a multimídia. O computador passou a fazer uso das telecomunicações: televisão, rádio, telefone. Surgiram novas formas de mensagens “interativas” e mais “a invasão dos videogames, o triunfo da informática [...] e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM)” (Id. Ibidem). A partir dos anos 1990, as redes de computadores que se formaram desde final dos anos 1970 agregam-se umas às outras enquanto o número de pessoas “conectadas” começou a crescer rapidamente. A invenção do computador pessoal impôs um movimento crescente de evolução técnica acompanhada de “mutações sociais e culturais”. Conclui o autor:

As tecnologias digitais surgiram, então, como a infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p.32).

Para a discussão que se faz nesta dissertação, a questão técnica não é fundamental, porém, partindo da hipótese levantada, que aos professores de Sociologia das escolas públicas falta a incorporação de uma cultura de utilização das TIC para a prática docente da disciplina, considera-se importante mostrar como se formou essa “cultura digital” a partir do uso do computador como instrumento cultural para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e não somente como uma “máquina”, com recursos avançados de processadores de texto, tabelas e aplicativos multimídia. Só a “máquina”, sem a intervenção do ser humano, não tem qualquer função.

Diante do exposto, Valente (2005b) contribui para análise da aplicação do computador na Educação partindo de três funções: *construção e representação do conhecimento*; *busca e acesso à informação e comunicação*.

Para a aplicação do computador como ***construção e representação do conhecimento***, Valente parte da concepção de um *ciclo de ações*, um esquema a partir do qual as tarefas com o computador devem ser orientadas. Essa ideia de ciclo foi desenvolvida pelo autor para analisar as ações que o aluno realiza quando programa o computador. (VALENTE, 2002, p. 17). Pelo que se pode compreender dessa ideia, é perfeitamente adequado refletir sobre o *ciclo: descrição-execução-reflexão-depuração* para o uso do computador pelo professor.

No *ciclo*, as ações acontecem a partir da *descrição* quando o usuário utiliza sua estrutura cognitiva e representa, mediante comandos no computador, o problema que planeja resolver. Após a inserção dos dados o computador *executa* a tarefa solicitada apresentando, na tela, o resultado, uma “resposta” ao usuário. Ao analisar o resultado obtido e comparar com o que se pretendia o usuário irá *refletir*, verificando se esse corresponde às suas expectativas e *depurar* o que for necessário, de acordo com a busca almejada. Após a etapa de *depuração*, nova descrição é gerada e o ciclo se repete em um novo nível. Valente (2002) ampliou a ideia de *ciclo* para a de *Espiral de Aprendizagem*, ao constatar que,

As ações podem ser cíclicas e repetitivas, mas a cada realização de um ciclo, as construções são sempre crescentes. Mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o [usuário] está obtendo informações que são úteis na construção de conhecimento. Na verdade, terminado um ciclo, o pensamento nunca é igual ao que se encontrava no início de sua realização. Assim, a ideia mais adequada para explicar o processo mental dessa aprendizagem é a de *espiral* (VALENTE, 2002, p. 27).

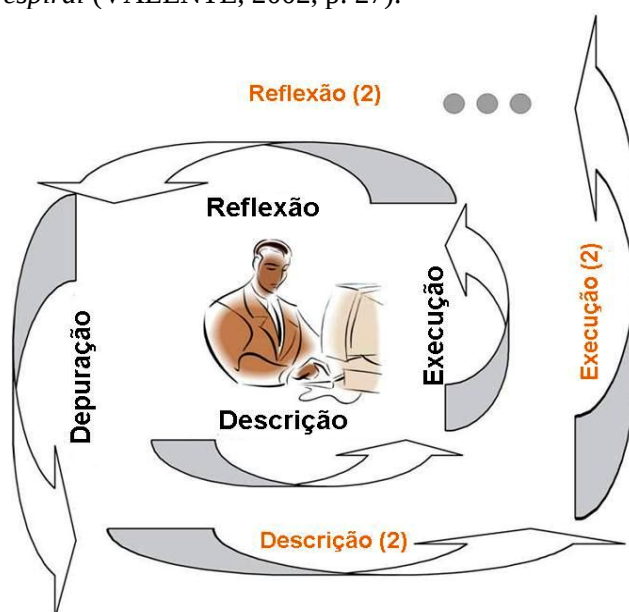


Figura 4 – *Espiral de Aprendizagem*
Fonte: Adaptado de Beline (2006)

Assim, a aplicação do computador como *construção e representação do conhecimento*, embora sejam apresentadas por Valente (2005b) em ações independentes e sequenciais, na prática ocorrem de modo simultâneo. O usuário pode, na medida em que o resultado vai sendo produzido, ter novos pensamentos, refletir e alterar a investigação até que se obtenham as respostas para suas buscas. Portanto, as ações do *ciclo* e da *espiral de aprendizagem* ocorrem concomitantemente, uma alimentando a outra.

O computador também tem aplicabilidade para a **busca e o acesso à informação**. Esse é, segundo Valente (2005b), um dos mais eficientes recursos apresentados por esse artefato tecnológico. A obtenção da informação pode ser feita de modo muito rápido através dos mecanismos de busca existentes em banco de dados, CD-ROMs e mesmo na Internet. No caso desse último, existe ainda a facilidade de combinação de textos, imagens, animação, sons e vídeos que tornam a informação mais atraente.

A interação entre o usuário e o computador ocorre na tela, “no avanço na sequência de informação, na escolha da informação e/ou na resposta de perguntas que são fornecidas ao sistema” (Ibidem, p. 27). O usuário pode escolher entre as opções oferecidas pelo computador e, a partir dessa escolha, obter uma resposta, refletir sobre ela conforme seus objetivos e, então, selecionar outras opções, provocando “idas e vindas entre tópicos de informação” (Id. Ibidem). O autor ressalta a necessidade de se ter claramente um objetivo, a fim de que a informação não se perca e se converta em conhecimento.

A **comunicação** proporcionada pelo uso do computador está diretamente relacionada à interligação do equipamento em rede e esse, por sua vez, conectado à Internet. Valente (2005b) considera que, “do ponto de vista de construção do conhecimento, a cooperação que acontece entre pessoas de um determinado grupo é uma das maneiras mais interessantes de uso das facilidades de comunicação do computador” (p.28). Por meio de *e-mails*, dos ambientes de *bate-papo (chats)*, *fóruns*, conferências, redes sociais, dentre outros sítios do ciberespaço, as pessoas podem estabelecer relações, interagirem, se comunicar sem deixar seu local de trabalho, de estudo ou sua habitação. Desta forma, rompe-se a barreira espacial, ou seja, a distância não é mais empecilho para o processo de interação e a “mensagem” chega ao destinatário em tempo excepcionalmente rápido, não importando a distância que separa quem emite e quem é (ou são) o destinatário.

Além da troca de mensagens, o “*estar junto virtual*”⁵⁰, vai além da simples comunicação via Internet. Ele constrói um *ambiente colaborativo*, um espaço de socialização, de ajuda mútua, onde cada membro/usuário é ao mesmo tempo produtor e beneficiário das informações. Relacionado com a concepção de “processo de aprendizagem”, Pino (1999) esclarece que o *ambiente colaborativo*, no campo da comunicação com o uso do computador em rede implica em determinadas formas de organização das condições tecnológicas, de maneira a permitir a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, ou seja, permitir que a comunicação se faça numa via de “mãos múltiplas” e não na forma linear de “mão única”. De acordo com Valente (2005b), as interações que ocorrem no “estar junto” possibilita, “a troca de ideias, o questionamento, o desafio e, em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar” (p. 29).

As elucidações acima são relevantes para justificar como o acesso ao Portal Educacional CRV pode contribuir para o aprimoramento da prática docente de Sociologia. Fórum e Sistema de Troca de Recursos Educacionais são sítios virtuais no CRV que, se acessados pelos professores, possibilitam discussões, debates, cooperação por meio da troca de experiências e compartilhamento de atividades didático-pedagógicas.

Valente (2005b) diz que “no caso do uso das tecnologias, é importante saber o que elas oferecem do ponto de vista pedagógico” (p. 25). Concorde-se com as ideias apresentadas pelo autor, presumindo que desvelar as aplicações do computador para as práticas educativas possibilita ao professor utilizar-se desse artefato tecnológico com consciência crítica para alcançar os objetivos de um processo de ensino efetivo. Desta forma, considerou-se adequado apropriar-se dessas concepções e transportá-las para o âmbito educativo, sob a ótica da ação docente, para apreender como o uso computador pode ser um instrumento para complementar e aperfeiçoar as atividades dos professores para melhorar a qualidade de ensino.

Dwyer (2010) ao discutir a questão “do uso do computador para pesquisar a sociedade contemporânea e como este uso pode ajudar a testar e resolver controvérsias científicas sobre o Brasil contemporâneo, e também informar”, afirma que, “o uso das TIC na pesquisa sociológica pode servir para a análise sociológica e permitir descobertas” (p.164). Contudo, o autor adverte que a mera existência das TIC não garante, por si só, que essas descobertas sejam feitas, alertando para o fato de que “é preciso ter pesquisadores dotados de qualificações em Informática e Sociologia” (p.165). Ou seja, aprender a manejar os recursos

⁵⁰ O “*estar junto virtual*” é uma das abordagens da educação a distância para se referir à interação entre os aprendizes e especialistas (tutores) desta modalidade de ensino, envolvendo o acompanhamento e o assessoramento constante dos membros do grupo na busca de informações, construindo o conhecimento a partir dessa interatividade que acontece no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

tecnológicos é tão importante quanto o conhecimento específico da disciplina; é a interação entre questões técnicas e pedagógicas que poderão assegurar um avanço na construção do conhecimento e, por conseguinte, um salto qualitativo à prática docente. Depreende-se da explicação do autor que a alfabetização digital tem que estar articulada com a formação acadêmica/profissional do docente. A Educação, na visão clássica de Emile Durkheim⁵¹, é, para a sociedade, “o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”. Logo, se a função da educação é formar o *ser social* que a sociedade requer, o aprimoramento docente, mediante as alterações causadas pela existência das TIC, deve se adequar a um novo contexto permeado pela interferência que as tecnologias provocam e suscitam na dinâmica de ensino-aprendizagem do ambiente educacional.

É inquestionável que as TIC estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, influenciando suas relações, interações e práticas. Percebe-se no âmbito educacional, que a adoção dos artefatos tecnológicos⁵², particularmente do *computador* e a *Internet*, como recursos de apoio pedagógico têm somente substituído algumas das ações outrora realizadas pela máquina de datilografar, a calculadora ou o retroprojeto de slides. Não é fácil se adaptar às modernas tecnologias que podem provocar melhorias no setor educacional. Acredita-se que uma mudança eficaz no processo de ensino-aprendizagem demanda tempo e dedicação. Por isso, a formação ou o aprimoramento profissional do professor necessita ser direcionado para uma nova relação com as TIC, pois pode fornecer novas visões para a construção do conhecimento e uma ação mais crítica em relação ao processo educacional.

Dwyer (2010) ratifica a dedução de Valente (2005b), ao relembrar que, “apesar da força das TIC, estas não criam, por si só, ideias novas. É preciso saber interpretar os dados colhidos, e a atividade de interpretação e de teorização é uma atividade conduzida por seres humanos” (DWYER, 2010, p. 180). Portanto, a mudança provocada pela existência das TIC reclama por um ajustamento reflexivo das ações dos novos atores sociais inseridos na “cultura digital”. Isto não significa desprezar as práticas tradicionais, mas, sim, ressignificá-las, conservando a bagagem teórica, conceitual e de abordagens próprias da sua área de formação acadêmica, indispensáveis para a atuação profissional. Trata-se, portanto, de um novo

⁵¹ DURKHEIM, Émile. . A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora In PEREIRA, LUIZ e FORACHI, Marialice. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977. isponível em <http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf> Acesso em 11/08/2012 [não paginado]

⁵² São considerados “artefatos tecnológicos”, em educação, o uso de recursos didáticos como: rádio, televisão, DVD, computador, Internet, etc.

*habitus*⁵³ que possibilite ao docente utilizar-se dos recursos oferecidos na virtualidade, recorrendo às TIC para o ensino de Sociologia.

Ora, entender o uso do computador como possibilidade na realização das atividades docentes implica em concordar com a necessidade de o professor redefinir, redimensionar e assumir o papel que possui como mediador da construção do conhecimento do aluno. Trata-se da questão da *formação continuada* que abarca, além do estudo, a pesquisa e atualização teórica na sua área do conhecimento, refletir sobre incorporar as técnicas e possibilidades oferecidas pelo uso do computador às suas práticas pedagógicas.

2.5 A Internet em foco: fonte de informação e recursos para a prática docente

As TIC, através da Internet, é uma das formas mais evidentes e capazes de confirmar a instauração de uma “cultura digital” jamais prevista na história da humanidade. É a cultura da informação acessível e abundante; da comunicação virtual - em que a presença “física” das pessoas é descartada; de práticas diferenciadas configurando um novo contorno nos processos de interação com o saber e com os “outros”. Essa nova realidade, vivenciada também no âmbito educacional, exige reflexão e mudança por parte de todos os agentes da Educação.

Com o intuito de prover o professor de elementos que o conduza a reflexões e à mudança no desenvolvimento da sua prática docente, apresenta-se nos subitens abaixo um brevíssimo histórico do surgimento da Internet, sua expansão, infra-estrutura básica de acesso e como utilizar-se dos mecanismos de busca no ciberespaço. A intenção não é esgotar os recursos que a Internet oferece para os usuários, mas, sim, a forma mais efetiva para adquirir as informações que se precisa, mediante o recurso “básico” de busca, capaz de auxiliar os professores na elaboração das suas atividades didático-pedagógicas.

2.5.1 Breve histórico da Internet e um pouco de “técnica”

A Internet surgiu em meados da década de 60, quando o governo americano criou um sistema para que os militares pudessem trocar informações entre si para solucionar o conflito entre os Estados Unidos e a ex-União Soviética na chamada Guerra Fria. Para maximizar o uso dos recursos do computador e compartilhar dados remotos com rapidez, segurança e

⁵³ O *habitus*, afirma Bourdieu & Wacquant é um “[...] sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes adquirido pela prática e orientado constantemente para funções práticas”. (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.97)

compatibilidade, na década de 1970 os Estados Unidos criaram o projeto *Advanced Research Projects Agency* (ARPA). O aspecto principal das pesquisas do ARPA era a intercomunicação entre os computadores. Então, para solucionar esse problema, foi criada uma espécie de regra, o Protocolo de Controle de Transmissão/Protocolo Internet (TCP/IP). Foi esse protocolo que permitiu que os computadores do mundo inteiro se comunicassem entre si. No início da década de 1980, a Fundação Nacional para a Ciência dos Estados Unidos (NSF) criou uma rede para instituições (universidades e centros de pesquisas) desvinculadas da área militar. A expansão dessa rede ocorreu rapidamente e, em pouco tempo foi difundida para outras instituições e quase todas as agências governamentais. O crescente interesse pela participação nessa rede de comunicação fez com que aumentasse a quantidade de computadores que se interligavam à *Inter-Net-Networking*, como ficou conhecida inicialmente e, posteriormente, denominada Internet. Assim, os anos 1990 constituíram o período de desenvolvimento e aprimoramento da Internet, possibilitando o acesso cada vez maior de usuários e tornando-se um espaço significativo de troca de informações. (LÉVY, 1999; AZEVEDO, 2010)

Web, *WWW*, ou Internet são sinônimos utilizados para se referir à coleção de programas (*softwares*) que facilitam o acesso à informação e dão suporte à comunicação no ciberespaço. De acordo com o esclarecimento de Azevedo (2010, p.17-18), uma página da WWW é um documento de texto com informação adicional de formatação na Linguagem de Marcação de Hipertexto (HTML). Essa Linguagem HTML possibilita incluir ligações (*links*) para outras páginas. O usuário interage com a *web*, invocando um *software* de um navegador ou *browser* (como o internet Explorer, por exemplo) e digitando uma URL. Esses navegadores usam esse recurso de URL (*Universal Resource Locator*) para localizar e definir o endereço de uma determinada página na WWW. Um endereço URL refere-se à primeira página (*home page*) de um espaço reservado na *web*. Ao chegar na primeira página, indicando no *browser* o endereço desejado, o usuário encontrará um repositório de informações que permitirá que ele navegue, clicando com o *mouse* em palavras ou símbolos-chave dispostos no texto, conforme corresponda ao que se quer buscar.

Essa infra-estrutura da Internet permite que as pessoas obtenham e compartilhem informações, comuniquem-se, discutam tópicos de interesse, busquem apoio e auxílio para solução de seus problemas, entre outras atividades. Embora se configure como um extenso repositório de informação, conforme exposto anteriormente, somente o acesso a Internet não é suficiente para a construção do conhecimento. É necessário, além de definir claramente o que se deseja obter ao recorrer à *web*, assumir uma postura crítica e reflexiva diante dos resultados

da busca, para que a informação conseguida seja capaz de corresponder aos objetivos almejados.

2.5.2 Recursos da Internet: o sistema de busca pela informação

Uma das grandes vantagens da Internet é poder ser utilizada pelos seus diversos usuários com as mais variadas finalidades, sendo possível o acesso a uma enorme quantidade de dados e informações armazenados em diferentes espaços virtuais. Informação, comunicação e entretenimento são motivos para se conectar à web, mas a Internet também dispõe de uma infinidade de recursos que são de interesse e utilidade para o professor.

O computador é apenas um instrumento que, sozinho, não é capaz de trazer avanços educacionais. A Internet, embora possibilite o acesso a uma grande quantidade de informações, não é suficiente para garantir a qualidade da prática educativa. Para utilizar a Internet de forma significativa, a fim de auxiliar na atividade docente, os professores precisam ser informados sobre como conduzir as suas buscas e, assim, servirem-se dessa ferramenta para aprimorarem sua formação profissional e elaborarem suas atividades didático-pedagógicas.

Fonte de recursos inesgotáveis, a Internet possibilita uma variedade de informação que pode ser acessada em diversos *sites* e ambientes virtuais, auxiliando o usuário na construção do conhecimento desenvolvendo competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão. Moran (2003) reforça essa afirmação considerando que “a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas”. O autor acrescenta que novos desafios e incertezas surgiram com o advento da Internet e que “não podemos esperar das redes eletrônicas a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica”. Reitera que a Internet poderá auxiliar os “professores inquietos”, atentos à inovação, e que desejam atualizar-se. Ou seja, para o professor ‘acomodado’, que se acostumou a usar as mesmas fontes para elaboração das suas atividades pedagógicas, que utiliza a mesma didática de ensino e se julga detentor de todo o conhecimento, a Internet pode ser uma “tortura”, pois requer além da mudança de paradigma, o empenho para utilização dos recursos tecnológicos, convertendo-se, portanto, numa nova maneira de preparar a sua atuação docente.

Desta forma, no contexto atual, reconhece-se que as mudanças culturais advindas da facilidade de acesso à Internet exigem que o professor busque atualizar-se constantemente

para “não ficar para trás”. Em termos pedagógicos, a web disponibiliza uma grande variedade de materiais que pode tornar o processo educativo mais enriquecido. Dentre outras possibilidades, os professores podem, na Internet, encontrar livros, textos, artigos científicos e outras publicações digitalizadas; usar dicionários online; baixar arquivos de softwares educacionais; criar *blogs* e comunidades virtuais para interação com os alunos; encontrar planos de aula e atividades didáticas; participar de cursos visando seu crescimento profissional; participar de grupos de discussão em fóruns ou *chats*; compartilhar materiais didáticos com outros professores; localizar e estabelecer contato com profissionais de diferentes áreas.

É imprescindível, porém, que o professor assuma a postura de um pesquisador que se inquieta e deseja respostas para seus problemas, sendo capaz de avaliar o processo de pesquisa e a validade do resultado alcançado. Ou seja, requer que se estabeleça um objetivo claro para escolher, dentre as múltiplas possibilidades oferecidas pela Internet, o recurso que conduzirá à localização das informações e conteúdos virtuais com fins pedagógicos que poderão ser úteis conforme seus objetivos. Assim, de posse das informações, o professor irá selecionar, analisar, interpretar, refletir e criticar para *decidir* sobre aquela que seja significativa conforme a finalidade almejada e que contribua de forma efetiva para alcançar seus objetivos didático-pedagógicos.

Pesquisar na Internet exige paciência e concentração para que o usuário não se perca pelos milhares de endereços e *hiperlinks* desse espaço virtual. A busca requer não só a definição do que se deseja descobrir, mas, também, o conhecimento de como funcionam os sistemas de busca e algumas técnicas para que o uso desse mecanismo possibilite o sucesso na obtenção das respostas esperadas. Moran (2007) confirma que é preciso conhecer as ferramentas de busca na Internet, uma vez que,

[...] as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto [...] e situar cada informação dentro do universo de referências [do usuário] (MORAN, 2007, p. 101).

Dentre as diversas ferramentas que podem orientar a pesquisa na Internet, destacam-se os motores de busca, os diretórios e os portais⁵⁴.

Os motores de busca fazem a pesquisa através de um software que inspeciona todos os documentos que encontra e os remete ao banco de dados do buscador. O processo automático que classifica e armazena as informações é a *indexação da web*⁵⁵ e o banco de dados do buscador é chamado de *índice da web*. Eles possuem um maior volume de informações do que os diretórios, porém, não organizam nenhuma das informações coletadas navegando automaticamente pela web de *link* em *link*. O Google <www.google.com.br> é um exemplo de motor de busca.

Os diretórios são como catálogos de endereços que contam como recurso de uma equipe especializada que organiza, classifica e trata a informação, de forma que o usuário encontre no diretório um “filtro” para suas pesquisas, obtendo dados importantes que evitarão perda de tempo e tentativas inúteis para busca correta. O Yahoo <www.yahoo.com.br> oferece um diretório com informações agrupadas por temas, países, cidades, áreas de conhecimento. Os portais são *homepages* que disponibilizam *links* para informações referentes a uma área temática específica, diferente dos diretórios que apresentam *links* para diversas áreas temáticas consoantes com categorias selecionadas. Os motores de busca também utilizam os portais como ponto de partida para as suas escolhas, principalmente se procurarem conteúdos sobre um determinado tema.

Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008), os portais se constituem como repositórios e distribuidores de diferentes informações para diversos grupos sociais na web. Conforme a definição dos autores, nesta dissertação, enfoca-se um portal específico, do tipo Educacional, que tem como finalidade a distribuição e o consumo de informações relacionadas à educação para um grupo específico: os professores. No próximo capítulo, esclarecer-se-á sobre as especificidades dessa ferramenta de pesquisa e apresentar-se-á o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor – CRV <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> como um sistema de busca da informação para subsidiar a prática docente dos professores de Sociologia das escolas públicas.

⁵⁴ O artigo que apresenta a caracterização dos “portais” como ferramenta de busca da Internet encontra-se disponível online em <<http://visibilidade.net/tutorial/motores-de-busca-directorios-portais.html>> Acesso em: 10/08/2013.

⁵⁵ A *indexação* é a forma mais eficiente de organizar e encontrar um arquivo numa base de dados. Para cada item, associam-se várias palavras representativas ou particularidades que permitam ao arquivo de ser identificado entre um grande número de itens. [online] Disponível em: <<https://sites.google.com/site/historiasobreossitesdebusca/historia-site/indexacao>>. Acesso em 14/08/2013.

Machado (2004) explica como funciona o sistema de localização de documentos na web, a partir de conceitos básicos, porém importantes para a pesquisa no ciberespaço:

O lugar onde está armazenada a informação que você acessa na web, chama-se URL (*Uniform Resource Locator*). É o endereço que aparece no box do alto de seu navegador. As letras "http://" significam *documento hipertexto*, que é como são designados os documentos usados na Internet. WWW significa *World Wide Web* ou "rede de alcance mundial". [...] O nome que segue o "www." é chamado de domínio. Exemplo "unesco.org". Portanto, "http://www.unesco.org" é exemplo de URL. (MACHADO, 2004, p. 4)

A extensão do domínio significa, em geral, o tipo ou fim da organização, empresa ou indivíduo que o utiliza e pode indicar também a localização geográfica (país) da organização, conforme exemplificado no Quadro 15, abaixo.

Quadro 15 - Extensões de domínios e significados

org	organização não-governamental
gov	governamental
mil	militar
com	comercial
edu	educação
tur	turismo
tv	televisão
"com.br"	Brasil (localização)
"org.ar"	Argentina (localização)

Fonte: Adaptado de Machado (2004)

Machado (2004) e Silva; Menezes (2005) informam sobre os comandos e operadores que podem ser utilizados para filtrar os resultados de busca na Internet. Com base no que os autores ensinam, elaborou-se o Quadro 16, tentando colaborar para que os usuários identifiquem aqueles que poderão acionar, a fim de obterem resultados mais depurados e precisos nas suas pesquisas.

Quadro 16 - Comandos utilizados na busca de informações na Internet

sinal de inclusão + (mais)	É utilizado antes de uma palavra ou frase para informar ao programa de busca que ele deve selecionar os documentos que tenham obrigatoriamente todas as palavras precedidas do sinal +, em qualquer ordem que seja. Por exemplo: +textos + sociologia
sinal de exclusão – (menos)	É utilizado antes de uma palavra ou frase para informar ao programa de busca que ele não deve incluir os documentos que contenha aquela palavra(s) ou frase(s). Por exemplo: + ensino – infantil

aspas " "	São utilizadas para que a ferramenta de busca considere as palavras como sendo uma frase. Por exemplo, ao colocar duas palavras entre as aspas, “sociologia para jovens”, a busca ficará limitada a documentos que contenham exatamente essa frase.
asterisco *	É utilizado para solicitar ao programa de busca que busque todos os documentos que contenham a parte inicial da palavra (até o asterisco) com qualquer terminação. Por exemplo: produ* ✓ para recuperar produção, produtivo, produto, produtos, produtividade

Fonte: Criado pela autora conforme esclarecem Silva; Menezes (2005 p. 57-58).

Para que os usuários não tenham problemas ao utilizar tipos diferentes de teclado, os programas de busca, em geral, não fazem distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, ignoram as acentuações da língua portuguesa (´, `), ("), (^), (~) e interpretam o "ç" como c. O mesmo acontece também quando a palavra inclui caracteres como "ñ", "ü", "ë", "ö", "ï". (MACHADO, 2004).

Outro recurso de busca, que possibilita a ampliação ou a restrição e o refinamento dos resultados, é o uso dos *operadores booleanos*⁵⁶ (AND, OR, NOT, NEAR), conforme pode ser observado nos exemplos (Quadro 17):

Quadro 17 - *Operadores Booleanos* – Exemplos de uso para busca da informação na Internet

AND	" AND ensino AND médio" serão mostradas todas as páginas que contenham ambos os termos "ensino" e "médio".
OR	" OR antropologia OR sociologia" mostrará todas as páginas contendo apenas uma das palavras.
NOT	"AND escola AND NOT privada" resultará em páginas que contém escola e excluem "privada".
NEAR	NEAR aula NEAR Sociologia resultará em páginas que contém essas palavras próximas uma da outra - dez caracteres de distância.

Fonte: Criado e adaptado pela autora conforme Machado (2004).

⁵⁶São operadores que estabelecem relação lógica entre os termos a serem pesquisados. “Tais operadores são derivados da teoria de conjuntos e são de uso universal para aplicação na recuperação da informação.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 58)

Um aspecto importante, e que pode ser um problema no uso da Internet para pesquisa da informação, é a credibilidade de que o resultado obtido seja proveniente de uma fonte confiável. A liberação da expressão pública, considerada por Lévy (1999) como o fator mais surpreendente dessa nova “cultura digital”, ao mesmo tempo em que permite a qualquer pessoa, órgão ou instituição publicar, divulgar e recolher informações, sem nenhuma restrição, também dá margem à desconfiança na veracidade do conteúdo que é veiculado no ciberespaço. Mesmo refinando a pesquisa, ainda pode-se obter resultados inúteis ou inadequados para o propósito do investigador. Diante dessa possibilidade, a busca pela informação na Internet requer do usuário o desenvolvimento de habilidades de análise objetiva e de escolha cuidadosa das fontes, a fim de que possa avaliar o conteúdo conforme seja proveniente de fonte confiável. Atentar e utilizar critérios como: verificar as credenciais do autor, examinar se há citações de fontes, aferirem as datas de criação e atualização do *site*, a qualidade da escrita (linguagem, ortografia, gramática) pode minimizar esse problema.

O Portal Educacional CRV, criado pelo órgão governamental da Educação de Minas Gerais, é considerado, nesta dissertação, um repositório confiável de informações que podem auxiliar os professores de Sociologia das escolas públicas nas suas atividades docentes. Conforme poderá ser constatado, os documentos oficiais da Educação (CBC) – de todas as áreas do conhecimento - disponíveis em formato digital nessa interface virtual correspondem às propostas elaboradas pela SEEMG. As Orientações Pedagógicas e Recursos Didáticos (com autoria identificada) foram elaborados por acadêmicos e pesquisadores com credenciais reconhecidas. Além disso, os professores podem acessar *links* que informam sobre a legislação da Educação de MG e acompanhar notícias, informes e atualizações desse órgão disponibilizadas em tempo efetivo.

2.6 As TIC no contexto educacional

O vertiginoso desenvolvimento das TIC nos últimos anos, com a grande difusão da informação e uma capacidade diversa de comunicação no ciberespaço, tem proporcionado uma mudança na cultura, rompendo paradigmas e exigindo novas posturas que solidificam novos hábitos das pessoas em todas as dimensões da vida social. A exigência de um domínio cada vez maior de conhecimentos e habilidades para tratar desta realidade diversa e complexa impõe novas concepções de educação, escola e ensino.

A presença das TIC no contexto educacional promove alterações significativas na concepção de ensino e aprendizagem. O advento do computador e da Internet mudou a maneira como era realizada a busca pelo saber. Antes, o saber era construído passo a passo, de forma gradativa e linear. Após o surgimento desses dois recursos tecnológicos, a produção do conhecimento se tornou dinâmica, constante e circular. Lévy (1999) com relação a isso, diz que, “na web, tudo se encontra no mesmo plano. E, no entanto, tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta. Longe de ser uma massa amorfa, a web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista” (p.160).

São inegáveis as possibilidades que se pode desfrutar da atuação, reflexão e difusão do conhecimento mediante o uso da informática. Graças às redes de comunicações e às telas interativas, a utilização do computador e da Internet fazem parte das práticas educacionais e podem servir como recurso no processo de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos da Educação.

A abordagem de aspectos referentes ao uso das TIC no contexto educacional não constitui vanguardismo, pois, esta discussão não é recente. Pesquisadores como Gonçalves (2005), Kenski (1998, 2003, 2007), Lévy (1999), Moran (2000, 2003, 2007, 2009), Daniel (2003), Ponte (2000, 2002) entre outros, se dedicaram ao estudo dessa temática sob diferentes perspectivas. Contudo, considera-se que a complexidade desse assunto requer constantes discussões dentre as quais se destacam: a integração das TIC na escola, os novos papéis, postura e desafios para o professor frente a essas tecnologias e a questão da formação docente num contexto que exige transformações e reflexões relacionadas às práticas educativas.

2.6.1 A integração das TIC na Escola

A implementação das TIC nas organizações empresariais e na pesquisa científica, indubitavelmente, têm cumprido suas funções, contudo, quando se observa o processo de ensino e aprendizagem, não se percebe o mesmo êxito.

Ponte (2000), ao apontar as três perspectivas pelas quais se iniciou a inserção das TIC na escola, **alfabetização informática, ensino assistido por computador** ou **o seu uso como ferramenta**, explica que elas possuem seus méritos numa esfera mais ou menos delimitada, sendo que a única que se firmou nos espaços educativos foi o uso do computador como ferramenta.

Na perspectiva da **alfabetização informática**, a ideia fundamental foi fazer do computador um objeto de estudo que deveria ser bem conhecido pelos alunos. Assim, “ensinam-se as partes constituintes dos sistemas informáticos e o respectivo funcionamento, as suas utilizações profissionais, as suas múltiplas implicações de natureza social, econômica e cultural como uma matéria específica” (PONTE, 2000, p. 72). Nesse tipo de abordagem das TIC, elas servem de base para uma nova disciplina escolar, sendo tratadas pedagogicamente de forma tradicional como qualquer outro conteúdo curricular.

No **ensino assistido por computador (EAC)**, esse artefato tecnológico é colocado como um “professor eletrônico”, com a finalidade de transmitir para os alunos conhecimentos pré-definidos, mediante programas tutoriais que explicam o conteúdo da matéria. Na verdade, o recurso didático do livro é substituído pela tela do computador, mantendo-se a noção de que o objetivo da escola está centrado na transmissão de conhecimentos e na concepção equivocada de aprendizagem pela simples memorização e prática repetitiva. Outro problema é que, “pressupõe a noção que é possível prescindir do professor e da interação social na sala de aula” (Ibidem, p.72). Isto equivale a desconsiderar que o docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ao se relacionar com o aluno, negociando e renegociando significados para que esse possa construir o conhecimento. Ponte considera que “o desprezo pelo papel fundamental das interações sociais na aprendizagem é uma forte limitação do EAC, que no fundo se limitava a transformar o computador num manual escolar e num livro de exercícios eletrônico” (Id. Ibidem).

Assim como em diversas profissões técnicas e administrativas ou na investigação científica, as TIC também podem ser usadas na escola como uma **ferramenta de trabalho**. Nessa perspectiva, as tecnologias surgem como instrumentos para que professores, alunos e gestores realizem uma variedade de tarefas “como o processamento de texto, a folha de

cálculo, as bases de dados, e os programas de apresentação, tratamento de imagem e tratamento estatístico de dados.” (Ibidem, p. 73) Embora possa se considerar essa perspectiva mais interessante do que as anteriores, possibilitando ao aluno um protagonismo na aprendizagem, ela tem igualmente suas limitações, dentre as quais a de ser reduzida ao aprendizado por processos formais e repetitivos, pois, muitos dos programas utilitários não foram concebidos levando-se em conta as especificidades do processo educativo.

Pode-se, dessa forma, observar que qualquer dessas abordagens pressupõe uma perspectiva simplista de relação das TIC com a técnica:

No EAC põe-se essa técnica a desempenhar os papéis dos suportes educativos tradicionais. Na alfabetização informática transformamos a técnica em objecto de estudo à maneira livresca. O uso das novas tecnologias como ferramenta conduz ao seu domínio instrumental, mas ficam na sombra os propósitos e as condições fundamentais da sua plena integração na actividade humana. (PONTE, 2000, p. 74)

Moran (2009) concorda com Ponte (2000) ao enfatizar que, embora o computador, Internet e softwares educativos já se façam presentes no ambiente escolar, as TIC ainda são subutilizadas, tanto pelos professores, quanto pelas escolas. Nas suas palavras:

[...] as tecnologias chegaram nas escola, mas estas sempre privilegiaram mais o controle, a modernização da infra-estrutura e a gestão do que a mudança. Os programas de gestão administrativa estão mais desenvolvidos do que os voltados à aprendizagem. Há avanços na virtualização da aprendizagem, mas só conseguem arranhar superficialmente a estrutura pesada em que estão estruturados os vários níveis de ensino. (MORAN, 2009)

Apesar das pesquisas e avanços teóricos com ênfase nas mudanças requeridas pelo ensino-aprendizagem na contemporaneidade, o modelo de educação que foca o professor como ator principal desse processo ainda predomina. Isto porque a escola ainda se configura como uma instituição mais tradicional do que inovadora. Quem acompanha de perto a realidade escolar pode confirmar que, na quase totalidade das instituições, o professor ocupa o centro do processo de ensino e ainda são utilizadas as metáforas tradicionais de transmissão, controle, retenção, aprovação, controle, absorção e reprovação.

A escola, enquanto instituição social, é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Neste momento em que as TIC estão presentes nas diversas dimensões da vida humana, é importante que o ambiente escolar proporcione a apreensão do conhecimento e o exercício das habilidades com essas tecnologias. Para isso, não basta

somente inserir as TIC na escola; é preciso que a escola seja um espaço de formação, criando condições para oportunizar a todos os que atuam na Educação, a inserção na cibercultura. Será inútil o investimento na aquisição de recursos e artefatos tecnológicos pela escola se esse não se traduzir em mudanças significativas no processo educativo. Para que as transformações possam acontecer, apontam-se além de um amplo acesso às TIC, a condição de protagonismo dos professores, como atores educativos fundamentais.

2.6.2 O professor e as TIC - outra postura, novos papéis, ...desafios

A cibercultura instaurou um ritmo acelerado na produção e na absorção de novos conhecimentos, conteúdos e conceitos, o que, por sua vez, gerou novas demandas, habilidades e competências aos sujeitos da educação. Quanto a isso, Kenski (1998) diz que, “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 1998, p. 20). A autora lembra ainda que existe, hoje, o “duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2007, p. 18). Lévy (1999) também argumenta que,

[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172)

Portanto, não basta inserir as TIC no contexto de ensino simplesmente como forma de inovar ou aligeirar o processo de aprendizagem. É preciso analisar, discutir, e repensar esse processo, considerando que a inserção dessas tecnologias altera não só a forma de ensinar e aprender, mas, também, os papéis de professores e alunos.

Há que se observar as marcas que as TIC imprimiram na sociedade contemporânea fazendo com que emergissem espaços plurais de interação e obtenção de qualquer tipo de informações que se queiram. Em se tratando de uma nova cultura, um aspecto importante é o reconhecimento de que os estudantes que chegam às escolas trazem um histórico de contato com as tecnologias que fazem parte das suas experiências, independentemente do contexto em que vivem. (SILVA; ALMEIDA, 2011). Habitados desde criança ao conteúdo digital e à

comunicação instantânea, os jovens que nasceram nos anos 80, em diante, são considerados os **nativos digitais**, e revelam os atributos de uma geração que nasceu e cresce na cibercultura. Deve-se salientar que muitos dos *cibernativos*⁵⁷ desconhecem um mundo sem Internet, suas preferências musicais estão numa mídia que é essencialmente digital como o mp3; as formas de comunicação para eles são igualmente baseadas em dispositivos digitais – geralmente móveis (smartphones, tablets, notebooks, SMS, Skype, MSN, etc.) e seus relacionamentos sociais extrapolam as questões espaço-temporais (Twitter, Orkut, Facebook etc.). Isso porque as TIC, que permeiam as ações humanas na contemporaneidade, já existiam quando eles nasceram. Prenski (2001, p.1 *apud* LIMA, 2012) aproximando essa constatação do cenário educacional, argumenta que,

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. [...] Aconteceu uma grande descontinuidade. [...] Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Agora fica claro que, como resultado deste ambiente onipresente e do grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de modo bem diferente das gerações anteriores. (LIMA, 2012, p. 22)

Por outro lado, a maioria dos professores ainda faz parte da geração dos **imigrantes digitais**, designação de Prenski (2001 *apud* LIMA, 2012) para aqueles que não nasceram em meio às novas tecnologias, mas que as adotaram ao seu “fazer”; seriam os entusiastas, incluindo o grupo de pessoas que teve ou tem de se adaptar compulsoriamente às exigências da cibercultura. Na explicação de Prenski,

[...] os Imigrantes Digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, ou seja, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos [...] entre eles estão a impressão de seu e-mail [...]; a necessidade de imprimir um documento do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela) e trazer as pessoas ao seu escritório para ver um web site interessante (em vez de lhes enviar a URL). (PRENSKI, 2001 *apud* LIMA, 2012, p.23)

As diferenças de comportamento entre nativos e imigrantes digitais, apresentadas por Prenski (2001), permitem a dedução de que a aquisição e o desenvolvimento do ensino, a

⁵⁷ Neologismo criado por Lima (2012).

construção do conhecimento, logo, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, deve passar por readequações e mudanças para corresponder às exigências da cibercultura. Por um lado, os alunos utilizam-se das TIC, entendendo-as como meios e instrumentos de comunicação, de interação social virtual e não as identificam como recursos, ferramentas ou interfaces para a aprendizagem. Por outro lado, mas, do mesmo modo, os professores utilizam as TIC no seu dia-a-dia, porém, sem transpô-las para sua prática de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do currículo. (SILVA; ALMEIDA, 2011)

Segundo Moran (2009),

[...] os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que *muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade* diante do aluno. Por isso e pelo hábito *mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora*. Os professores *percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo* e não estão preparados para experimentar com segurança. (MORAN, 2009, s/p).

Nesse contexto, ressaltando-se o fato de que a escola é, em sua maioria, gerida por “imigrantes digitais”, enquanto seu corpo discente é, soberanamente, *cibernativo*, não tem como desconsiderar que as experiências vividas por esses jovens, influenciadas pelas tecnologias, são constituintes do processo de socialização através do qual eles constroem suas identidades, aprendendo a conviver em sociedade. Isso, portanto, constitui-se num desafio para que os agentes educativos reconfigurem a Educação, de forma que corresponda às imposições da cibercultura. São exigências nos *sistemas de educação*, em suas *estratégias* e *finalidades* sociais e, sobretudo, em suas *metodologias*. Para responder a essas demandas e oferecer uma educação adequada às culturas jovens, será preciso reinventar a pedagogia e ampliar muito os investimentos – tanto materiais quanto de auto-aprimoramento profissional - e as inovações.

No que diz respeito à postura do professor, as exigências extrapolam o limite das habilidades cognitivas. Considerando-se a lógica própria da cibercultura, o docente terá que se atualizar constantemente. Precisa ser flexível e, além de orientar, terá que estimular e relacionar, mais do que informar. Deverá “aprender a aprender”. Sabe-se que a organização do ensino é delineada mediante o conhecimento prévio e o nível de desenvolvimento do aluno; por isso, o professor deve estar atento a moldar-se ao contexto em que atua, aos objetivos pretendidos e à forma como o aluno pensa, aprende e vivencia suas experiências.

Ponte (2000), ao tratar o papel do professor relacionado as TIC, diz que esse tem que ser um explorador, capaz de perceber o que lhe pode interessar, e de aprender, por si só ou em conjunto com os colegas mais próximos, a tirar partido das potencialidades que lhe são oferecidas. O autor aponta que as TIC provocam alterações na relação professor-aluno, no modo como ele se relaciona com os seus colegas e com o saber. Na relação **professor-aluno**, Ponte diz que o professor deve compreender as ideias, dúvidas e questões do aluno, e estabelecer com ele uma “parceria” na construção do conhecimento; ou seja, considerar aspectos que ocasionalmente não tinha considerado inicialmente. Além disso, na perspectiva de uma prática “inovadora”, o papel do professor, antes percebido como o de fornecer informações aos alunos, controlar o discurso e o desenvolvimento da aula, procurando fazer com que todos alcançassem os mesmos objetivos no mais curto espaço de tempo, agora deverá ser marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem estimulantes, desafiando os alunos a pensarem e apoiando-os em seu trabalho, favorecendo a diversificação dos percursos de aprendizagem (PONTE; VARANDAS, 2003).

No **modo como o professor se relaciona com os seus colegas**, as TIC, com ênfase na comunicação pela Internet, impulsiona ao papel colaborativo do professor que, além do envio de documentos, sugestões e permuta de planeamento de aulas, recursos e metodologias, poderá usufruir das possibilidades de interação com professores de outras escolas e com organizações profissionais, e acompanhar o que se passa noutros países na sua área de trabalho (PONTE, 2000).

Ponte (2000) considera que uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC, e que constitui uma revolução educativa de grande alcance, é o deslocamento da ênfase essencial da atividade educativa — da transmissão de conteúdos para a (co)aprendizagem permanente. Na **relação dos atores educativos com o saber**, segundo Ponte, aumenta a responsabilidade dos professores:

Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral. (PONTE, 2000, p. 77)

Neste contexto, o papel do professor muda de transmissor de conhecimento para mediador do processo de ensino-aprendizagem; mais do que transmitir conteúdos, ele deve

possibilitar que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento. Para isso, as TIC poderão ser inseridas nas suas atividades educativas partindo da perspectiva do planejamento pedagógico de pensar, antes da tecnologia, nos objetivos, no currículo e nas expectativas de aprendizagem. Como dizem Silva e Almeida (2011, p. 29), “ao fazer pedagógico, é preciso apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia”.

Por esse motivo, o professor deve atentar para o fato de que sua formação deve ser dinâmica e continuada. É preciso despertar para um auto-aperfeiçoamento, utilizando-se das TIC para contextualizar, ampliar, atualizar e melhorar sua prática docente. Nem sempre, porém, os indivíduos se mostram preparados para responder adequadamente a tais desafios (MARINHO, 2002). Contudo, o alerta é para que se possam fazer uso das tecnologias entendendo que, adquirir o conhecimento para isso é importante, mas não é suficiente. É fundamental que o professor assimile que a alfabetização digital não pode estar desarticulada da formação profissional básica. A utilização das TIC só faz sentido se o professor sabe como, por que e aonde quer chegar, a fim de que a sua prática educativa e o seu desenvolvimento profissional sejam facilitados por meio do uso desse ou daquele recurso digital.

A utilização das tecnologias como auxiliares no processo educacional é feita em alguns momentos do processo pedagógico que envolve: planejamento das disciplinas, elaboração de atividades e provas, planilhas de resultados (diários de classe) e recurso didático de ensino. Tem-se percebido que essas experiências têm incorporado as TIC às práticas pedagógicas apenas como ferramentas, como mero auxiliares em atividades que são impostas aos agentes da Educação. Nesse sentido, concorda-se com Silva e Almeida (2011), ao declararem que “no cenário atual, o uso das tecnologias na educação não pode ser confundido com o aproveitamento de máquinas, estratégias ou ferramentas” (p. 30). Não se trata de realizar velhas práticas de uma maneira nova, mas, sim, de renovar ações.

Portanto, a influência das novas tecnologias na educação requer uma revisão das rotinas e comportamentos de seus agentes de modo a atender às demandas geradas pela cibercultura. Do ponto de vista pedagógico, os inúmeros recursos oferecidos pelas TIC, especialmente pela Internet, conduzem à reflexão sobre a maneira como os professores vêm planejando e executando seu trabalho docente. Funcionando como repositório de informação, configurando-se como uma rede de aparatos tecnológicos com grande potencial didático, as TIC, indiscutivelmente oferecem suporte para o desenvolvimento de práticas didáticas, além

da possibilidade de o professor se atualizar, a partir da pro-atividade, num intento de “autocapacitação” ou formação continuada.

A especificidade desse novo contexto educacional requer profissionais que sejam alfabetizados para o uso das tecnologias. Para que o professor desenvolva sua relação com o meio digital, é preciso que ele se aproprie e internalize os significados e a dinâmica que essa cultura pode representar para suas práticas. São novas formas de comportamento, novas linguagens com novos objetos que só terão sentido para a finalidade a qual se pretende alcançar se passarem pela crítica e reflexão. Mesmo porque, a relação do educador com a tecnologia vai muito além da simples utilização, conforme afirma Kenski (1998):

[...] não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. [...] Exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito. (KENSKI, 1998, p. 67)

O que se quer frisar, neste texto dissertativo, é que, como argumenta Kenski (Ibidem), considerando a era digital que se vivencia na contemporaneidade, enfrentando constantes desafios oriundos das novas tecnologias que perpassam o cotidiano da vida das pessoas, o docente, ao contrário de se tornar adepto incondicional – ou de oposição radical – ao ambiente eletrônico, carece da apropriação dos conhecimentos tecnológicos a fim de que “domine” a máquina de forma crítica para conhecer as vantagens-desvantagens, risco-possibilidades, transformando-a em ferramenta útil ou não. Uma proposta pedagógica ancorada no uso dos recursos digitais deve ser pensada, criticamente, para transformar a prática docente. Esse ainda é um desafio que “impõe a quebra de paradigmas e de toda uma formação acadêmica e vivência profissional.” (FARIA, 2004, p.63). Nas palavras de Kenski,

[...] para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para isto, é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica que contemple uma visão inovadora da escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. (KENSKI 1998, p. 133)

Sendo assim, no contexto da cultura digital, o professor é conclamado a responder pelo domínio do conhecimento específico da sua área disciplinar; a desenvolver saberes e práticas que antecedem, sucedem e permeiam sua atividade profissional. Um desses saberes é o domínio e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

2.6.3 A formação docente – prática modelada para a cibercultura

Em todos os segmentos, o mercado de trabalho tem exigido um profissional que esteja em constante atualização e que se aproprie da tecnologia a serviço de seu foco profissional. Na Educação não é diferente. Há que se promover mudanças na prática pedagógica, a partir de uma adequada formação e entendimento claro do sentido do trabalho docente. Esse sentido, conforme elucida Basso (1998), é a mediação que o educador realiza entre o estudante e a cultura, com a finalidade específica de, na educação formal,

[...] propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 25).

O investimento na formação de professores é apontado como um dos aspectos fundamentais para que a incorporação das TIC aconteça e promova transformações efetivas nos processos de ensino e aprendizagem. Integrar as TIC como suporte ao trabalho pedagógico e disponibilizar recursos para esse fim, ainda é um projeto não realizado na totalidade dos ambientes educacionais.

As TIC aplicadas à educação, na formação e capacitação e de professores, devem ser capazes de instrumentalizar o corpo docente para que esse possa melhorar a qualidade das suas aulas e galgar um desenvolvimento profissional congruente com a cultura digital na qual está inserido. No começo, o ensino baseava-se nos recursos didáticos da lousa, do giz e do livro, a serviço de um educador cujo trabalho, salvo alguma atividade mais criativa, limitava-se a repetir conceitos, fórmulas, esquemas e modelos prontos e acabados. Depois, veio o computador e a Internet, com uma gama de informações e recursos os quais ainda parecem ser subutilizados pelos professores. Resistência? Falta de conhecimento técnico? Seja qual for o motivo, é, sem dúvida, uma mudança significativa para a Educação nessa cultura que pressupõe continuidade e visão de processo num permanente “vir a ser”. Tal constatação remete à questão da formação (ou aperfeiçoamento) do professor para atuar nesse contexto. É

imprescindível que o educador seja conduzido ao questionamento e à reflexão sobre sua prática, que seja apresentado às oportunidades oferecidas pelo uso das tecnologias digitais e que seja inserido num campo de ação e estímulo para “aprender a aprender” na cultura digital.

Na perspectiva de formação dos professores, Ponte (2002) diz que,

As TIC devem estar o mais possível presentes na formação inicial de professores, sendo importantes que os formandos vão muito para além do seu simples domínio instrumental. Para isso, elas devem ser enquadradas por uma pedagogia que valorize, sobretudo a pessoa que aprende e os seus projectos, debatendo as grandes questões, promovendo permanentemente uma atitude crítica. (PONTE, 2002, p. 9)

A partir desta assertiva, o autor considera que sejam desenvolvidas, na formação dos professores, as seguintes ações relativamente ao uso das TIC (Quadro 18):

Quadro 18 - Ações dos professores relativamente às TIC

Atitudes	→ Disposição de receptividade relativa às potencialidades das TIC; → Interesse pelo conhecimento das novas tecnologias; → Aceitar os novos papéis que emergem como consequência dessas tecnologias (principalmente o de atuar como mediador do conhecimento).
Valores	→ Analisar as implicações sociais, culturais, éticas e legais das TIC, desenvolvendo práticas coerentes com as perspectivas defendidas e promovendo uma atitude responsável e crítica.
Instrumento para o trabalho pessoal e a prática profissional	→ Aprender a usar as TIC para a realização do seu trabalho pessoal e para a sua prática profissional; → Compreender as operações e conceitos básicos das TIC; → Integrar as TIC na realização das mais diversas atividades.
Utilização no ensino-aprendizagem	→ Situar as TIC num novo paradigma do conhecimento e da aprendizagem, atentando para as suas implicações na esfera educacional.

Fonte: Adaptado de Ponte (2002, p. 3-4).

A prática docente se configura como um conjunto de ações pedagógicas em que os professores utilizam métodos e recursos para realizá-la. Além de planejar, aplicar e avaliar atividades educativas utilizando-se das TIC, o professor precisa compreender que não basta integrá-las à prática pedagógica. É importante visualizar o papel que essas tecnologias podem desempenhar num processo educativo, reconhecendo que o êxito depende do uso eficaz que

se fizer delas para realizar suas atividades profissionais. Acredita-se que a utilização das tecnologias como recursos adicionais facilitadores na elaboração das atividades didático-pedagógicas de forma integrada com o conhecimento teórico-pedagógico, permite vislumbrar um caminho para promover a melhoria da atuação docente. O referido autor complementa sua explicação sobre as TIC na prática pedagógica, afirmando que elas têm “um importante papel a desempenhar. Elas devem surgir como uma ferramenta de trabalho, como meio de comunicação e como suporte de colaboração.” (PONTE, 2002, p.8).

Embora Ponte se refira – no Quadro 18 - à formação dos “novos” professores, considera-se que essas mesmas ações devem ser observadas e incorporadas por todos os educadores, inclusive, pelos que já atuam na área da Educação, a fim de que possam aprimorar, adequar e se (re)formar para a função e a atividade docente pois, conforme julga Kenski (1998), “sua formação [...] não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores mas, permanentemente, durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula.” (p. 69). Concordando com a autora, compreende-se que devem ser dadas oportunidades para que os docentes reflitam sobre suas práticas e que se familiarizem com as TIC, conhecendo suas possibilidades e limites para que façam escolhas conscientes sobre a forma de utilizá-las adequadamente, para alcançar os objetivos desejados no ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Reconhece-se que o professor deve adotar uma postura dinâmica de busca pelo conhecimento, desenvolver uma autodisciplina e investir em cursos que contribuam para o seu aprimoramento profissional e para melhorar o seu currículo. Contudo, não se pode deixar de mencionar a responsabilidade que as instituições de educação de nível superior possuem na formação inicial e continuada dos docentes. A Universidade⁵⁸ precisa se converter em um espaço para discussões, orientações, estudos e aprendizagem, no que se refere à inserção das TIC nas práticas educativas. A necessidade do conhecimento técnico para manusear as ferramentas digitais requer que essas instituições ofereçam formação compatível com as exigências deste novo contexto educativo, em que, as formas de ensinar, de aprender e de realizar o trabalho docente sofreram mudanças que não condizem mais com a prática tradicional, baseada somente no conhecimento adquirido no espaço acadêmico. Os docentes devem ser preparados para lidar com a quantidade de informações disponíveis no ciberespaço, a fim de que saibam selecionar, analisar e criticar, para utilizá-las como fonte para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Kenski (2007):

⁵⁸ Por *Universidade* considera-se todas as Instituições que ministram cursos de formação de nível Superior.

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino [...] existe uma relação direta entre educação e tecnologia. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 44)

Kenski, no trecho destacado acima, ratifica a incumbência que a Universidade deve assumir com relação ao aprendizado e ao conhecimento das tecnologias. Nutrindo essa discussão, encontra-se no Portal Educacional CRV, apresentado no capítulo seguinte, uma interface virtual para subsidiar a prática docente dos professores de Sociologia das escolas públicas, do ensino médio, cuja

[...] questão central a ser examinada refere-se à participação das novas tecnologias no processo educacional segundo duas possibilidades: **como meio auxiliar de apoio às atividades de ensino** e como **parte integrante da própria concepção do processo formativo**.

(<<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 11/08/2012)⁵⁹ [grifos da autora].

Esses argumentos sustentam que os cursos de formação de professores devem, além do saber científico/acadêmico e do saber pedagógico, se preocupar em garantir competências para que os docentes possam se “formar” como agentes, operadores e críticos diante das tecnologias para aplicá-las na sua prática educativa.

Embora este item tenha colocado o foco de discussão na atuação docente, conforme a finalidade da pesquisa desta dissertação, lembra-se com Silva & Almeida (2011) que, integrar as TIC no contexto educacional não depende, exclusivamente, da formação e do “letramento digital” dos agentes da Educação, mas, requer, também, “a implantação de infra-estrutura tecnológica; o provimento de acesso às tecnologias; [...] políticas consistentes de uso; a inserção dos envolvidos no mundo das tecnologias; entre outros.” (p.31).

2.7 TIC ↔ Professores⁶⁰ de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia

A utilização das novas tecnologias digitais implica para o educador repensar sua prática docente. Desse modo, ao utilizar a informática como ferramenta pedagógica, o

⁵⁹ Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=45343&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Plano%20curricular%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio&b=s Acesso em 11/08/2012

O caminho para acesso a partir da página inicial do Portal Educacional CRV é:

HOME > Proposta Curricular – CBC > Médio > Plano Curricular do Ensino Médio

⁶⁰ Utilizou-se o substantivo no masculino, para designar professoras e professores.

professor precisa reestruturar seu planejamento escolar e adaptar sua prática às novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, pois, conforme salienta Dwyer (2010),

O mundo no qual vivemos está sendo sacudido pelas mudanças dos processos intensivos de globalização, que é em parte turbinado por tecnologias de informação e comunicação (TIC) (...) Assim, o ambiente no qual a Sociologia está sendo reintroduzida no Ensino Médio, neste final da primeira década do século XXI, é muito diferente daquele de 1954, quando o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foi realizado, e quando se disputa o papel da Sociologia no (que hoje chamamos) Ensino Médio. (DWYER, 2010, p.164)

A imersão das pessoas na cibercultura para as experiências com as TIC requer novas formas de aprendizagem e uma nova mentalidade. Sublinha-se que a finalidade desta seção é apresentar e expor o resultado da análise dos dados obtidos da pesquisa realizada com os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia para verificar como estes se inserem na cultura digital, a partir do relacionamento que têm com as TIC: o nível de conhecimento para o manejo das ferramentas digitais e o uso que fazem do computador e da Internet para a prática docente e outras práticas sociais.

A trajetória da pesquisa foi cerceada por cuidados que passou pela aplicação “pré-teste” dos instrumentos de coleta dos dados - questionário e roteiro para entrevista - (nos Apêndices), readequação das questões de forma a torná-las mais objetivas e claras e a delimitação e seleção dos professores componentes da amostra para representar, efetivamente, o universo dos docentes de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. Os questionários foram elaborados para obter dados gerais: o perfil pessoal e profissional dos professores (Apêndice A) e para os que responderam que conhecem o portal CRV (Apêndice B). Da mesma forma se fez os roteiros para as entrevistas: para todos os professores da amostra (Apêndice C) e somente para os que conhecem o portal (Apêndice D).

Lembra-se que, a população-alvo do estudo foram professores de escolas públicas estaduais da área urbana de Uberlândia/MG, as quais oferecem a modalidade de educação: Ensino Médio. Efetuou-se um levantamento junto à 40ª Superintendência Regional de Ensino sobre a quantidade de escolas com as características buscadas para, posteriormente, investigar quantos e quais professores de Sociologia atuavam no ano letivo de 2012. A intenção inicial era obter dados de todos os professores pertencentes ao universo estabelecido, pois, após o levantamento inicial, chegou-se ao número de 35 professores – o que se pensou ser um número possível de ser concretizada a aplicação dos instrumentos. Porém, na 6ª entrevista, observou-se que as “falas” não apresentavam discrepâncias significativas e apontavam para uma direção convergente. Lembrou-se da orientação de Minayo (1999):

[...] esse tipo de pesquisa [qualitativa] não pode basear-se no critério numérico para poder garantir sua representatividade [...] a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. (MINAYO, 1999, p.43)

A autora recomenda que o pesquisador observe no processo da pesquisa se ocorre reincidência de informações ou saturação dos dados e julga que, se isto acontece, continuar o processo de investigação torna-se pouco produtivo ou até mesmo inútil. A prescrição é de que o número de sujeitos pesquisados seja suficiente para permitir apreender o objeto de estudo. Assim, para esta dissertação, considerou-se a amostragem -sete professores- ideal e representativa para o estudo. Em reflexão, para apresentação dos dados e dos resultados obtidos, optou-se pelo uso de *números absolutos* a fim de melhor visualização e discussão analítica.

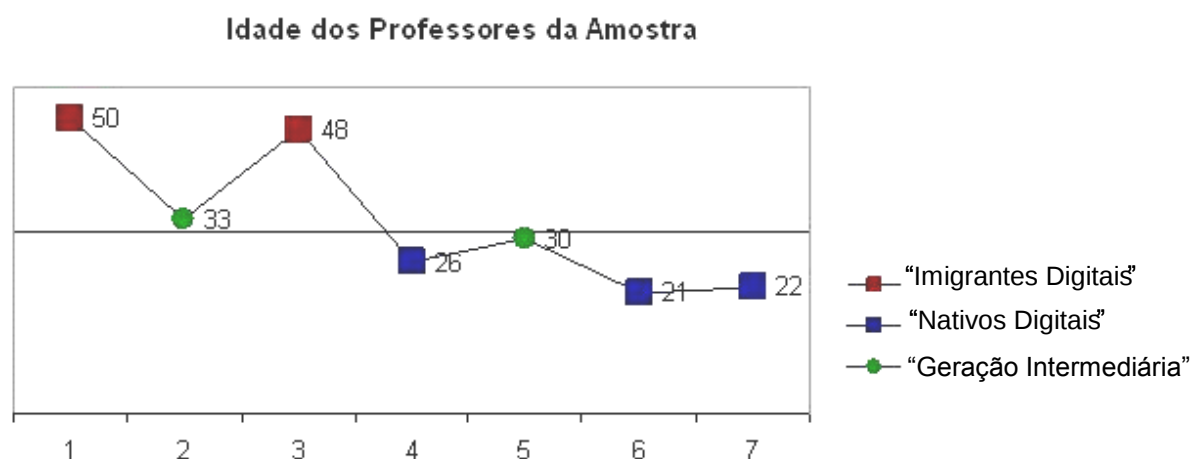
Além da convergência nas “falas”, constatou-se que o grupo pode ser dividido equitativamente, considerando-se dois aspectos importantes para a finalidade de uma pesquisa – como a que aqui se disserta – relacionando a docência da Sociologia nas escolas públicas com a utilização de um Portal Educacional, portanto, a relação desses com as TIC. Surpreendeu-se ao reconhecer os seguintes dados:

Tabela 2 – Docência iniciada *antes* e *após* a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio

Início da docência (Sociologia) em escolas públicas	Antes da Lei 11.684/2008	4 (quatro)
	Após a Lei 11.684/2008	3 (três)

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 1 – Idade dos Professores da amostragem.



O número de professores cuja prática docente de Sociologia iniciou-se *antes* da Lei 11.684/2008 – que registrou a obrigatoriedade da disciplina nos currículos do ensino médio-, correspondente a 4 (quatro) dos componentes da amostra, está “equilibrado” com os 3 (três) que começaram a lecionar Sociologia *após* a sanção da Lei. Observando o Gráfico 1 representativo da idade dos respondentes, pode-se perceber que está contrabalançado o grupo dos “nativos digitais” - as pessoas que revelam os atributos de uma geração que nasceu e cresce na cibercultura -, os “imigrantes digitais” - aqueles que estão se adaptando a essa nova cultura, que não nasceram em meio às novas tecnologias – e o que se denominou de “geração intermediária” – referindo-se aos que se posicionam entre os “nativos” e os “imigrantes digitais”, nascidos no período de 1980-1985. Este é um aspecto importante a se considerar, em se tratando das TIC: a maneira como se lidam com os recursos digitais na cibercultura. Como se poderão comprovar, esses critérios corresponderam à expectativa da investigação corroborando para conclusões possíveis de serem atribuídas à totalidade da população-alvo da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada tentando compreender as falas produzidas pelos sujeitos da amostra, tecendo algumas reflexões embasadas no estudo teórico, e confrontando com resultados da pesquisa que o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br) – braço executivo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁶¹ –, realizou, em 2011, sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação.(CGI.br, 2012)

Durante o trabalho de campo, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista gravada em áudio) teve a duração média de 35 minutos. Identificou-se cada respondente por letras alfabéticas não correspondentes aos nomes reais dos professores para preservar-lhes a identidade. Fez-se a tabulação dos dados do questionário e a transcrição literal das entrevistas. Os dados quantitativos dispõem-se em tabelas e gráficos, a fim de contribuir para a visualização e acompanhamento das discussões. Analisaram-se as

⁶¹O Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br), a segunda edição de uma pesquisa, em 2011, sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação. Um dos objetivos dessa pesquisa era identificar os usos e apropriações das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras por meio da prática pedagógica e, assim, acompanhar possíveis mudanças na dinâmica escolar provenientes desses usos. Considerando os professores como uma das unidades de análise, investigaram-se o perfil, estágio da carreira e dedicação ao ensino, habilidade e capacitação no uso de TIC, emprego de TIC nas atividades escolares e limitações para a integração das TIC. A coleta dos dados foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2011 utilizando-se uma amostra de 1.822 professores. (CGI.br, 2012, p. 75-87)

transcrições das entrevistas agrupando-as em categorias, conforme o interesse da investigação. A discussão que ora se apresenta neste item versa sobre o perfil profissional e acadêmico dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia e a relação que eles estabelecem com as TIC.

Os professores da amostra, conforme se apresentou no Gráfico 1, acima, têm idade média de 33 anos, o que revela que a maioria é de pessoas jovens. A área de atuação dos docentes corresponde à sua formação, pois, 100% deles são Licenciados em Ciências Sociais, sendo que 3 (três) possuem outro curso de graduação. Esse mesmo índice foi, outrora, observado na pesquisa realizada entre 2009 e 2010, e considerado por Guimarães (2011) como resultado “animador”, quando confrontado com a pesquisa realizada em 2001. Naquele ano, a Sociologia estava inserida em, praticamente, todas as escolas de ensino médio da cidade, contudo, “mantinha um quadro de professores cuja maioria, cerca de 77%, era habilitada em outras áreas”. (GUIMARÃES, 2011, p. 9).

Quanto à pós-graduação, um dos docentes possui mestrado em Ciências Sociais, 2 (dois) declararam ter feito especialização; e 4 (quatro) revelaram não possuir nenhuma pós-graduação. O fato de mais da metade dos professores não possuir especialização indica que a empreitada pela capacitação e a busca por aperfeiçoamento profissional ainda é deficiente na categoria. A pesquisa CGI.br (2012) apresenta, praticamente, o mesmo resultado sobre as modalidades de pós-graduação dos professores da Região Sudeste, o que confirma a dedução que se fez sobre o interesse pelo aperfeiçoamento profissional: 45% dos professores das escolas públicas da região não fez nenhum curso após a formação básica profissional. (CGI.br, 2012, p. 211).

Outrossim, a intenção em efetivar-se no cargo docente foi revelada quando se perguntou sobre a participação no Concurso Público realizado em 2012: somente um dos entrevistados afirmou não ter participado desse processo. A instabilidade de permanência desses professores no quadro de servidores das escolas é evidenciada no tipo de contrato desses profissionais: mais da metade – 4 (quatro) - são designados⁶² para a função; 2 (dois) foram efetivados⁶³ e somente um deles ocupa efetivamente o cargo na disciplina.

Esses professores lecionam, em média, em 17 turmas. Em todas, a carga horária de Sociologia corresponde a 1 hora/aula⁶⁴ semanal. Considerando que um cargo completo na

⁶²Professores DESIGNADOS são docentes contratados por tempo determinado para o exercício da função.

⁶³Lei nº. 100, de 05/11/2007, regulamentada pelo Decreto 44.674, de 13/12/2007, tornou o professor que fora designado para o exercício da função pública após 16 de Dezembro de 1998 até 31 de Dezembro de 2006 enquadrado no quadro de servidores públicos como: “Efetivado”.

⁶⁴1 hora/aula corresponde a 50 minutos, no relógio.

Educação compõe-se de 16 horas/aula, depreende-se, desse resultado que alguns professores possuem mais de um cargo ou fração de aulas, além da carga horária determinada para o ensino.

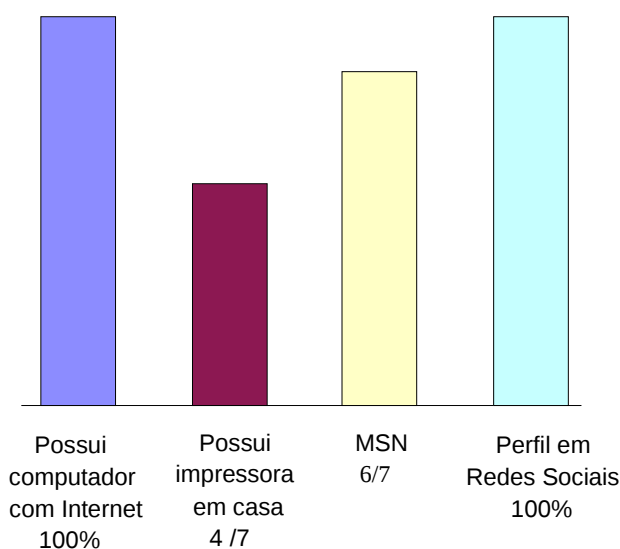
Tabela 3 – Perfil Acadêmico e profissional dos Professores.

Faixa etária	de 22 a 50 anos (média de 33 anos de idade)	
Licenciados em Ciências Sociais	100%	
Possui outro curso de Graduação	3 (três)	
Pós-Graduação	<i>Latu senso</i>	2 (dois)
	Mestrado em Ciências Sociais	1 (um)
	Não possui	4 (quatro)
Início da docência (Sociologia) em escolas públicas	Antes da Lei 11.684/2008	4 (quatro)
	Após a Lei 11.684/2008	3 (três)
Tipo de contrato (em 2012):	Efetivo	1 (um)
	Efetivado “Lei 100”	2 (dois)
	Designado	4 (quatro)

Fonte: Dados da pesquisa

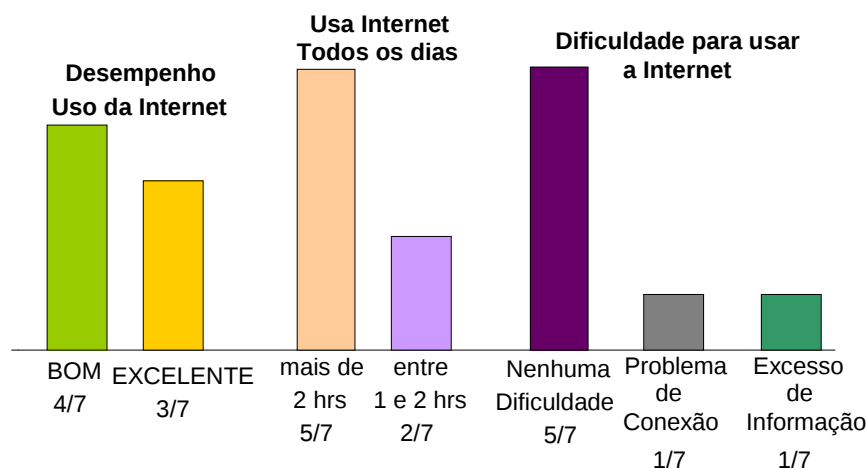
O processo de análise das informações que constitui o núcleo central da pesquisa e proporciona respostas às indagações, confirmação ou refutação das hipóteses inicia-se na apropriação da realidade do professor mediante as tecnologias. Os Gráficos 2 e 3, abaixo, expressam a distribuição dos dados referentes ao relacionamento dos docentes com as TIC, especialmente com o computador e a Internet:

Gráfico 2 – Perfil da relação dos professores com as TIC.



De acordo com a pesquisa do CGI.br (2012), “apenas 51% dos domicílios urbanos do país possuem computador e só 43% têm acesso à Internet” (p. 106). Diferente deste cenário, a posse do computador conectado à Internet é universalizada entre os professores de Sociologia: 100% possuem computador com Internet em casa. É notável, também, que esses professores utilizam a Internet para a comunicação e interação virtual: 100% dos docentes possuem perfil em Redes Sociais e 6 (seis) asseveram utilizar o *Messenger* (MSN) para comunicar-se na virtualidade. Tal constatação é relevante para a resposta que se pretende sobre as práticas sociais desses informantes, para além das atividades docentes.

Gráfico 3 – Desempenho, frequência e dificuldade dos professores com a Internet.



A percepção que os professores têm do próprio desempenho com relação ao uso da Internet, confrontada com as respostas para as dificuldades que eles dizem enfrentar para tal prática, possui equivalência, pois, 4 (bom) e 3 (excelente) são dados coletados e estão coerentes com a afirmação de 5 (cinco) professores que garantem não possuir nenhuma dificuldade com essa tecnologia. Tais dados podem ser observados na pesquisa TIC Educação, do CGI.br: 65% dos professores das escolas públicas brasileiras disseram possuir habilidade na medida certa/suficiente para utilizar o computador e a Internet; e 17% consideram que possuem habilidade maior do que a necessária (CGI.br, 2012, p.258). Essa pesquisa concluiu que “o professor é usuário de Internet mais assíduo do que os brasileiros em geral: 79% declararam acessar a rede diariamente contra 67% da população residente em áreas urbanas.” (p. 106). Verificou-se que os professores inquiridos também fazem uso da Internet “todos os dias”: 5 (cinco) ficam conectados por mais de duas horas/dia e 2 (dois) entre uma e duas horas diárias.

Explorando as finalidades para as quais os docentes pesquisados utilizam a Internet, com opções de ordenarem as que são prioritárias, numa escala de 1 para finalidade *principal* e 7 para a *última*, obtiveram-se sete (7) Gráficos abaixo:

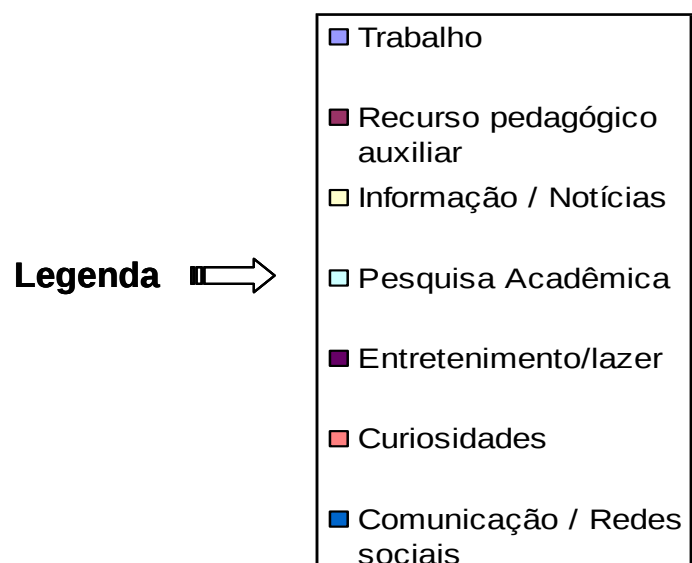


Figura 5 – Legenda dos Gráficos “Finalidades de Uso da Internet”
 Fonte: Criado pela autora.

Gráfico 4 – Primeira finalidade de Uso da Internet



Gráfico 5 – Segunda finalidade de Uso da Internet

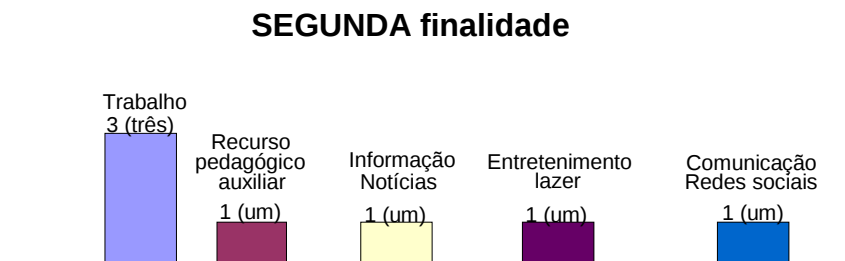


Gráfico 6 - Terceira finalidade de Uso da Internet

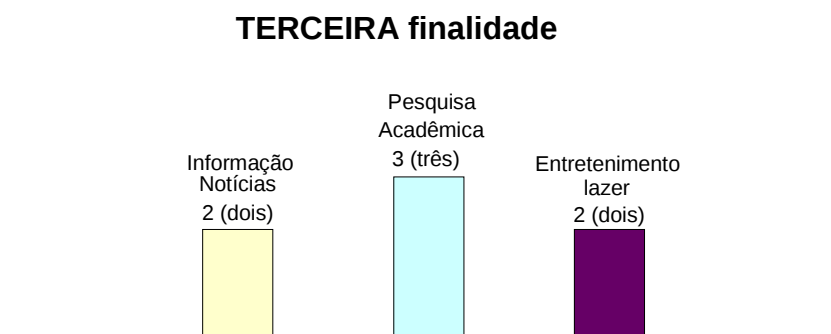


Gráfico 7 - Quarta finalidade de Uso da Internet

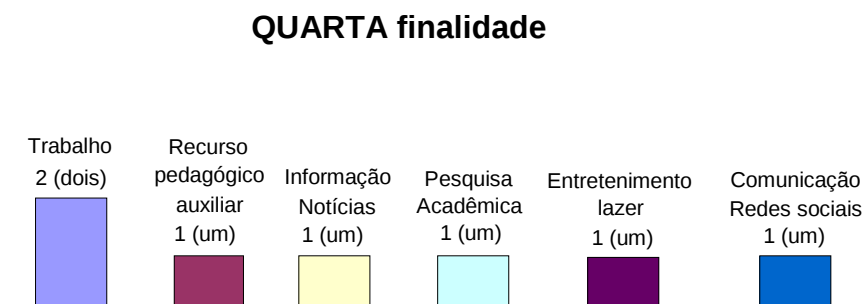


Gráfico 8 - Quinta finalidade de Uso da Internet

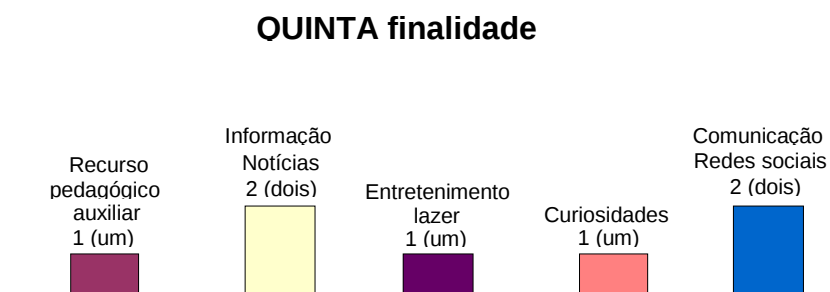


Gráfico 9 – Penúltima (6ª) finalidade de Uso da Internet

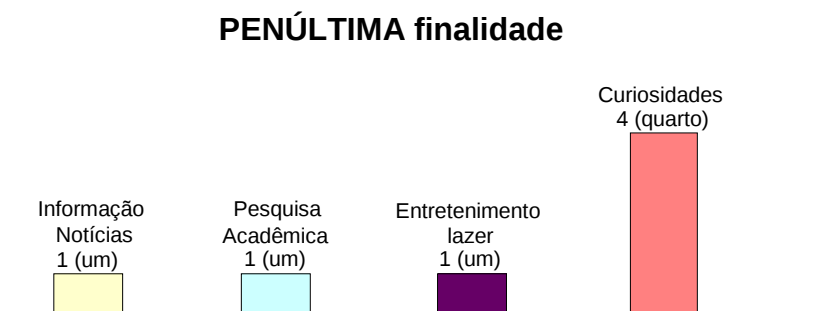
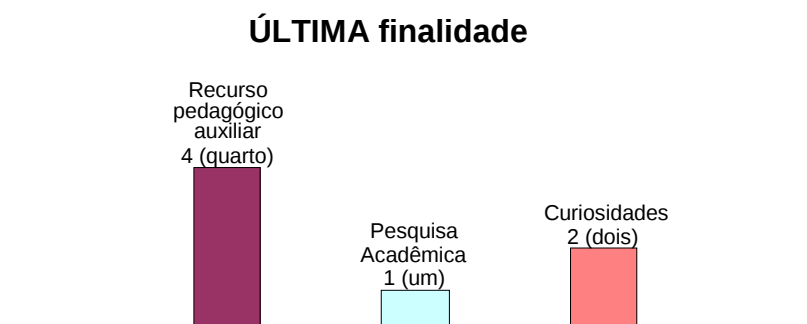


Gráfico 10 - Última finalidade de Uso da Internet



A leitura dos gráficos permitiu constatar que a **primeira** finalidade para a qual os professores de Sociologia pesquisados utilizam os recursos da Internet é a *comunicação/interação nas redes sociais*, 3 (três) deles. Este mesmo índice aparece como segunda opção para o *trabalho docente*, considerando as atividades de elaboração de provas, exercícios ou planilha de notas e, em terceira opção, para a *pesquisa acadêmica*. Surpreendentemente, mais da metade dos investigados (4/7) relataram que a **última** finalidade para a qual usam a Internet é como *recurso pedagógico auxiliar* para o ensino de Sociologia. Essa opção não foi ordenada nem mesmo como penúltima finalidade pelos professores (0%), o que permite dizer que não há uma busca efetiva por recursos para uma intervenção pedagógica diferenciada. As demais opções⁶⁵ variam de ordenação e, conforme se pode verificar nos gráficos representativos, em índices também oscilantes, mas equilibrados. Destacou-se a primeira e a última finalidade pela relevância em razão dos objetivos do estudo apresentado nesta dissertação.

Na entrevista com os professores, perguntou-se, especificamente sobre o uso da Internet para preparar as aulas, e curiosamente, 6 (seis) confirmaram que o fazem apesar de terem dito que a utilização da Internet como *recurso pedagógico auxiliar* é a última na ordem das opções elencadas como finalidade para o uso dessa tecnologia. O único professor que disse não utilizar a web explicou:

Eu uso pra pesquisas em geral assim...se eu preciso de algum livro, de algum material...já encontrei apostilas que me ajudaram....(Professor G)

Pode-se perceber, nas falas dos professores, que eles usam a Internet mais como pesquisa por atividades para os alunos do que como recurso para subsidiar seus planejamentos das aulas. Eis o que diz o Professor C:

Tiro, tiro bastante materiais. Especialmente, charges, tirinhas... Tem um site interessante chamado Café com Sociologia, por exemplo. [...] e lá existe vários links que direcionam para o material, né, que é utilizado nas minhas aulas.[...] que geralmente, eu tenho utilizado em avaliações e etc. (Professor C)

Reparou-se que a frequência de uso da Internet para auxiliar na prática docente de Sociologia – 4 (quatro) declararam ter acessado “na última semana” para preparar suas aulas e 3 (três) só o fez “no último semestre” - ainda é acanhada, considerando que 100% dos

⁶⁵ As opções que não aparecem nos gráficos corresponderem ao índice de 0%, ou seja, não foram assinaladas por nenhum professor.

professores afirmaram possuir perfil em redes sociais, ter bom ou excelente desempenho para lidar com a Internet e conectarem-se todos os dias na web, por mais de uma hora. Conclui-se, portanto, que a Internet pertence ao universo das práticas sociais desses sujeitos, afora a atividade docente. Diante disso, considera-se, que a pouca utilização da web para as atividades docentes está na questão da falta de apropriação das tecnologias, ou seja, não se estão inserindo-as em todas as atividades da vida social, que é a lógica própria da cibercultura.

Para as pesquisas na Internet, os docentes relatam:

Ah, geralmente, assim, eu faço busca, né, no Google.[...] Não existe assim um específico. [...] eu busco o tema (Professor C)

Eu não tenho sites específicos. [...] são em blogs, [...] O Google em geral, o Google Acadêmico também me traz artigos importantes que eu gosto de ler. (Professor D)

[..] ah eu procuro no Google, sites de trabalhos acadêmicos...Google acadêmico...(Professor F)

Os trechos das falas, exemplificados acima, retratam o que se verificou em 100% das respostas: a utilização do *Google* como site de busca mais lembrado pelos professores. Apenas o Professor D adicionou: “*tem o Centro de Referência do Professor também, da educação do Estado*”.

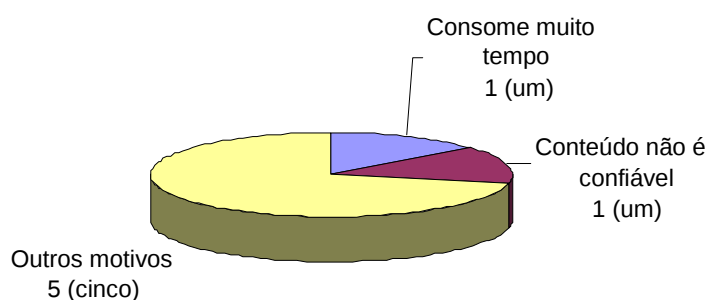
A totalidade dos professores respondeu que considera que as informações encontradas na Internet podem contribuir no planejamento e elaboração de atividades para as aulas. De acordo com Moran (1997), a Internet pode ajudar o professor a preparar sua aula e ampliar suas formas de lecionar. Lévy (1999), em opinião convergente, lembra que a utilização das novas tecnologias para a prática pedagógica permite ampliar e transformar a aprendizagem.

Questionados sobre os motivos que justificariam não utilizarem os recursos da Internet para auxiliar em suas atividades docentes, um dos professores de Sociologia escolheu a opção “consome muito tempo” e outro docente assinalou que “o conteúdo não é confiável”. Na percepção dos professores das escolas públicas no âmbito nacional, segundo levantamento do CGI.br, 35% concordam que falta tempo para planejar aulas ou realizar outras atividades da escola usando computador e/ou Internet, e apenas 2% colocam em dúvida as informações contidas na Internet. (CGI.br, 2012, p. 301 e 322). Sobre a confiabilidade das informações, os professores advertem:

O conteúdo não é confiável, é em geral; não é só para Sociologia. Isso é para todas as disciplinas. Se você não verifica as fontes, se elas não são confiáveis, elas acabam mais atrapalhando do que ajudando. (Professor B)
Tem que tomar cuidado justamente com a questão de conteúdo não confiável. Isso aí a gente tem que tomar um pouco de cuidado, para olhar se existe bibliografia e tudo mais. (Professor C)

Essas contribuições reforçam a orientação de Moran (2007) ao alertar para a importância em dominar as ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe. Requer, portanto, que o professor desenvolva habilidades para selecionar, analisar, interpretar, refletir cuidadosamente sobre a procedência das informações a fim de que possa avaliar o conteúdo conforme seja proveniente de fonte confiável.

Gráfico 11 – Motivos da não utilização da Internet para auxiliar nas atividades docentes.



Conforme representado no Gráfico 11 acima, 5 (cinco) dos 7 (sete) docentes de Sociologia da amostra optaram pela alternativa “outros” com relação aos motivos para não usarem a Internet como subsídio das suas práticas, especificando-os conforme as categorias em destaque:

✓ Desinteresse:

[...] eu vejo particularmente que há um desinteresse em utilizar como recurso, especialmente por parte dos mais velhos. Os que estão encerrando a carreira muitas vezes não tem uns bons olhos para com a Internet. [...] eu vejo é que há um desinteresse, uma, iniciativa, até uma preguiça em utilizar esse material. (Professor B)

Na cibercultura, apesar da existência de paradigmas que são difíceis de serem quebrados, Kenski instrui que “É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 1998, p. 20). Moran (2009) reforça:

Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. (MORAN, 2009, s/p).

✓ Infraestrutura:

[...] as escolas estão equipadas com poucos computadores, mas existe sim pelo menos um computador por escola, a gente tem essa visão lá, mas ele não é utilizado por uma grande parte dos profissionais [...], a gente tem também os casos de escolas que não disponibilizam equipamentos pra todo mundo, [...] a demanda acaba sendo maior do que a quantidade de equipamentos. Isso também desmotiva o profissional” (Professor E)

✓ Capacitação profissional:

[...] o profissional ele não foi preparado pra acompanhar as mudanças tecnológicas, elas avançaram numa velocidade que o profissional, infelizmente ele ficou pra trás. Hoje o recurso tem muito mais dinamismo do que ele pode acompanhar, então, ele acaba perdendo o interesse por aquilo, colocando obstáculos, achando que é difícil usar e que é trabalhoso, que... e aí vão se criando obstáculos e o professor nunca consegue adaptar essa nova tecnologia à didática dele. (Professor E)

Se não souber, se não tiver o conhecimento, se você só pesquisar e acreditar naquilo ali, você acaba encontrando informações erradas...e passando coisas erradas pros alunos” (Professor G)

✓ Não tem motivo para não usar:

Eu acredito que não tem nenhum motivo pra não utilizar.... Porque eu vejo como sendo essencial, uma ferramenta muito útil, eu acho, na minha opinião. (Professor C)

Eu acho que nada não justifica. [...] Acho que toda informação é válida, acho que num tem porque não....[...] Não, não tem uma justificativa para a não utilizar a internet. Acho que, conquanto o professor tenha esse acesso, não há justificativa para a não utilização da internet. (Professor D)

Ao que se apresenta, embora apontem alguns obstáculos, a maioria dos professores entrevistados parece concordar que a Internet pode ser uma instrumento útil no

desenvolvimento de suas atividades profissionais. Como diz Moran (2009), “Os professores *percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo* e não estão preparados para experimentar com segurança.” (MORAN, 2009, s/p).

Na opinião dos docentes investigados, para utilizarem melhor os recursos disponíveis na Internet, a fim de auxiliar-lhes na prática docente, seria preciso ter *tempo*: “*Primeiro o tempo. É um elemento fundamental você ter tempo*” (Professor A). Na sequência, aparece como fator limitante ao uso da Internet no processo de ensino-aprendizagem, a *Infra-estrutura da Escola*. O Professor B reclama:

[...] lá na escola tem dois laboratórios de informática que estão fechados, eles poderiam ser utilizados, né? [...] cai na questão da estrutura. [...] Tem o projetor, tem o notebook, mas não tem um lugar adequado (Professor B).

Ainda com relação a esse obstáculo, a queixa do Professor E exemplifica a falta de oportunidades para o uso dos recursos da Internet no processo de ensino-aprendizagem pelos alunos. Este Professor considera importante que o acesso a esses recursos seja democrático tanto pelo professor quanto pelo aluno. Eis o que ele diz:

[...] o que falta hoje pra que eu consiga usa-la de forma a modificar o meu trabalho é que o que eu encontro lá eu possa transmitir pro meu aluno mas não de forma verbal: eu li uma reportagem [...], eu achei um vídeo... [...] Eu preciso que essas informações que eu tenho acesso cheguem ao aluno no momento da minha aula, [...] que as informações da Internet sejam compartilhadas em tempo real com meus alunos em sala de aula. Ela não pode ser uma ferramenta exclusiva do professor e nem só uma indicação do professor pro aluno que muitas vezes ele também não possui o equipamento em casa, não tem disponibilidade de Internet e perde essa oportunidade, né, de aproveitar melhor aquele recurso. (Professor E)

Reporta-se a Silva e Almeida (2011), lembrando com as autoras que a integração das TIC no contexto educacional extrapola a questão do “letramento digital” dos agentes da Educação, mas, requer, também, “a implantação de infra-estrutura tecnológica; o provimento de acesso às tecnologias” (SILVA; ALMEIDA, 2011, p.31). Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, uma vez que o professor possui acesso às TIC e que demonstra motivação para seu uso, os desafios de infra-estrutura tecnológica na escola precisam ser superados. O acesso de alunos e professores aos computadores e à Internet, na visão desses docentes, é fundamental para aumentar as chances de utilização dos recursos tecnológicos, contribuindo assim para a integração das tecnologias à educação.

Outro impedimento que os professores consideraram dificultar o melhor uso da Internet para suas atividades foi relacionado ao *aperfeiçoamento para o uso* das TIC:

Eu precisaria fazer um curso de aperfeiçoamento, porque tudo que eu sei, eu aprendi é...por mim mesmo, né, mexendo e tal. Nunca fiz um curso de informática. Mas eu acredito, eu tenho vontade, que se eu fizer esse curso eu posso aproveitar mais ainda, né, fazer um curso técnico de informática que é o meu desejo no momento. (Professor C)

O aspecto salientado pelo Professor C remete à questão da necessidade de capacitação e aperfeiçoamento para utilizar-se das TIC na Educação. O Professor E concorda e diz que,

[...] era necessário, sim, que a Secretaria da Educação promovesse cursos de capacitação que incluíssem também o conhecimento de informática, o básico, para que a gente pudesse operar um computador, nem que seja pra acessar a Internet, pra que a gente pudesse utilizar os equipamentos da escola sem que aquilo fosse algo trabalhoso, uma dificuldade excessiva como é apresentado por alguns professores da rede pública. (Professor E)

Concluindo, este entrevistado finaliza:

O professor ele não acompanhou, não se preparou e a Secretaria da Educação também não tem oportunizado isso ao profissional, ela também desconsidera essa realidade dele. Então, nessas duas pontas [referindo-se à falta de infra-estrutura e capacitação profissional do docente], a Internet acaba sendo algo um pouco distante da realidade de muitas pessoas, principalmente do ensino. (Professor E)

Na maioria das vezes, os professores se consideram autodidatas nessa empreitada pela busca de informações na Internet. Contudo, percebeu-se que eles precisam conhecer e aprender a aproveitar os recursos da informática e o potencial que a tecnologia pode ter para sua atuação profissional. Devem entender a dinâmica da construção do conhecimento, mediante as informações que obtém na Internet, o modo de acessá-las para analisar, refletir, selecionar, e convertê-las no propósito que almejam para seu trabalho educativo. Considera-se que, uma vez familiarizado com as questões técnicas, agregadas à sua base de formação profissional e ajustadas segundo seus objetivos educativos, o professor poderá explorar as possibilidades da Internet para que possa ocorrer uma transformação efetiva da sua prática docente.

Na apresentação da pesquisa e solicitação do consentimento para gravação em áudio das entrevistas, foi dito aos professores que se tratava do estudo de um Portal Educacional na Internet. Questionados sobre o que precisariam para utilizarem melhor os recursos disponíveis na web, mais da metade dos professores (4/7) mencionaram “portal” para se referirem à demanda por um *site específico* capaz, de subsidiar sua prática docente. Mas, como se pode perceber em suas falas abaixo, eles desconhecem a existência dessa interface virtual:

[...] ter um site específico que realmente te dê subsídio, conteúdos mais específicos, mais elaborados e ter interatividade dentro desse site, que seria o caso do portal lá né, do professor. Mas, pelo que eu já entrei lá, num é o adequado, entendeu? (Professor A)

[...] eu acho que, como professor, o nosso governo, o nosso Estado,[...] deveria ter um centro específico, um portal exclusivo para que ele unificasse o tipo de conhecimento que é dado na nossa disciplina, fornecesse material para o professor ter uma referência objetiva. . (Professor D)

[...] que houvesse mais sites confiáveis mesmo,[...] com filtro de conteúdo (Professor F)

[...] eu acho que se fosse difundido esses...esses portais, esses sites bem embasados e se eles fossem mais filtrados mesmo, se as coisas que a gente pesquisa fosse melhor filtradas acho que facilitaria bastante, [...]...até hoje eu não encontrei assim, nenhum lugar, nenhum site [...], assim...de qualidade (Professor G)

Esse diagnóstico da busca dos professores de Sociologia por recursos disponíveis na Internet que sejam específicos para sua área de atuação profissional, com “*material para o professor ter uma referência objetiva*” (Professor D), que disponibilize informações “*confiáveis*” e possibilite “*interatividade*” entre os docentes, justifica o objetivo do estudo aqui exposto. Um dos recursos reivindicado pela maioria dos professores já existe disponibilizado na Internet, e foi criado pela própria Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais- SEEMG: o Portal Educacional Centro de Referência Virtual do Professor, interface virtual apresentado no Capítulo 3 desta dissertação.

Ao serem questionados sobre a contribuição da Internet para o aperfeiçoamento profissional, um alegou não ter opinião a respeito; 2 (dois) concordaram plenamente, considerando que “*a Internet nos nossos dias é uma importante ferramenta para auxiliar no trabalho pedagógico*” (Professor C) e que “*a informação está lá, depende de mim apenas me aperfeiçoar com o que está lá. Então eu acho muito útil*” (Professor D). Desta forma, esses professores concordam com a proposição de Moran (2003), para quem a Internet oferece aos educadores recursos que contribuem em sua prática pedagógica. As justificativas dos 4 (quatro) que concordaram parcialmente oscilaram e evidenciaram que:

- ✓ Falta conhecimento da possibilidade de comunicação, interatividade e construção de um ambiente virtual colaborativo:

Porque é um sistema sem interação (Professor A).

Reporta-se a Ponte (2000), lembrando que esse autor enfatiza que a comunicação pela Internet é capaz de impulsionar o papel colaborativo dos professores no relacionamento com seus colegas, lhes permitindo usufruir das possibilidades de interação e de troca de opiniões, sugestões, materiais didáticos, etc.

- ✓ Os professores desconhecem os recursos de pesquisa na Internet e, portanto, sentem insegurança diante das informações obtidas:

[...] você não tem uma especificação dentro daquilo que você precisa é...pra elaborar sua prática didática, sua prática cotidiana (Professor A)

[...] ela é um instrumento, só que ,tem, o que está disponível na internet não é adequado. Não é a Internet que não ajuda muito, é o conteúdo disponível nela.[...] a Internet, ela disponibiliza. Agora o que ela disponibiliza não é o adequado, assim , não completa, não é totalmente adequado por que o que quero lecionar. (Professor B)

[...] porque eu acho que só a Internet não... Eu busco livro, bibliografia pra ler, pra complementar, eu acho que só a internet não é suficiente. (Professor F)

Essa segurança encontra respaldo na reivindicação que os professores fizeram, ao se referirem à necessidade de um “local” específico na Internet, onde pudessem encontrar o que precisam, com a garantia de que fosse um conteúdo confiável. É possível inferir que a maior parte das atividades que o professor realiza exija um conhecimento mínimo da informática. Isso conduz ao pensamento de que a alfabetização digital dos docentes das escolas públicas é insuficiente para atender às necessidades da prática pedagógica docente. Eles conhecem, e até realizam o “básico” nas suas incursões pela web, mas é notável que precisam apropriar-se dos recursos disponíveis e aplicá-los conforme as exigências da cibercultura.

- ✓ Ainda existe uma cultura de aprendizado “dependente”, sem autonomia, desprovida de análise, de conversão da informação em conhecimento através da reflexividade:

[...] ela auxilia na pesquisa mas ela vicia um pouco...[...], ela te dá muitas coisas prontas e isso pra mim não é aperfeiçoar, né? Mas quando ela me dá só caminhos, assim, pra onde eu devo pesquisar, o que eu devo procurar, quais livros eu devo ler, nisso eu acho que ela me ajuda muito; ela me facilita. Mas, muitas vezes a gente acaba encontrando as coisas copiando, colando...isso não é legal.” (Professor G)

Quanto à justificativa do Professor G, fica nítida, a concepção tradicional de ensino-aprendizagem transposta para a própria realidade profissional do docente. Ele considera que encontrará na Internet as informações prontas e apropriadas para aperfeiçoar-se. Já se disse

que só apreender essas informações não é suficiente. Elas têm que ser “processadas”, transformadas conforme conhecimentos prévios do usuário. Contudo, lembrando dessa importante questão, Kenski (2003) ressalta que o processo de amadurecimento do uso pedagógico das TIC é lento e vai além do domínio das ferramentas técnicas. É preciso sensibilidade para articulá-las aos conteúdos, na construção do saber e, complementando o que Kenski diz, no aperfeiçoamento profissional.

Ficou evidente, ao investigar o relacionamento dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia com as TIC, que isto é feito a partir da perspectiva instrumental de modo mais amplo e básico. Os docentes ainda desconhecem o potencial de aplicação das TIC para auxiliar-lhes em sua prática docente. Eles utilizam a Internet como fonte de obtenção da informação de forma aleatória, utilizando-se de sites de busca e, ao que pareceu, sem recorrer aos recursos de pesquisa na web, o que favoreceria na captura das informações especificamente para o conteúdo que lecionam. Portanto, mantém-se a suspeita de que a maioria desses professores desconheça o Portal Educacional CRV, criado pela SEEMG, uma interface virtual possível de subsidiar suas atividades docentes.

Não se quer dizer que os sites de busca sejam inadequados ou que respondam com informações “não confiáveis”, nem tampouco afirmar que o Portal Educacional CRV é o melhor e mais “recomendado” para os professores. A proposta principal deste estudo é apresentar o Portal Educacional CRV, mas, também, como se fez nas páginas anteriores, informar e expor para o público-alvo deste trabalho a configuração das TIC na Educação, suas exigências para a atuação dos agentes do Ensino, noções básicas da técnica e recursos da informática, e, sobretudo, esclarecer-lhes que, convergindo com Moran (2009),

[...] a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade”. (MORAN, 2009, s/p)

2.8 Considerações do capítulo

As reflexões constantes neste capítulo confirmam um vasto campo de pesquisa relacionando a utilização das TIC no processo educativo, considerando dois elementos fundamentais: a ampliação do uso das TIC de forma democrática por todos os agentes da

Educação e o redimensionamento do papel do professor, a partir da sua formação e capacitação profissional.

Nos seus aspectos gerais e inseridas no contexto educacional, as TIC oferecem recursos para o ensino-aprendizagem capazes de auxiliar os professores na sua prática docente e, ainda, favorecer e enriquecer as aulas. Entretanto, apesar da habilidade de lidar com os artefatos tecnológicos ser importante, é preciso apreender a distinção entre informação e conhecimento, compreendendo que a construção do saber exige que o usuário seja capaz de estabelecer relações, fazer julgamento e análise do que se obtém nas pesquisas pela web. A Internet não é um ponto de partida, mas fornece informações para que se possa traçar o “caminho”. Isto não ocorre quando se faz uma busca “desordenada”, tentando descobrir alguma coisa, mas, aprendendo, escolhendo e captando, criticamente, aquilo que interessa. Somente apropriando-se adequadamente das potencialidades das TIC é que os professores poderão se lançar a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e se desenvolver profissionalmente.

Para usufruir dos recursos que as tecnologias oferecem para as atividades docentes, o educador precisa aprender a manejar esses artefatos, e tornar-se flexível para se inserir nessa “cultura digital”, readequando seu papel e mudando posturas, convertendo-se em “explorador”, com predisposição para um “aprender a aprender” permanente. Portanto, explorando o uso do computador e da Internet, a capacitação do professor surge como um tema relevante que congrega auto-aprimoramento e responsabilidade das instituições formadoras desses profissionais, para inserir nos currículos o conhecimento básico das TIC como instrumento possível de ser utilizado nas suas práticas.

Desvendando a realidade dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, no relacionamento que estabelecem com as tecnologias, observou-se que o nível de conhecimento desses docentes para a utilização da Internet, embora eles próprios considerem possuir desempenho suficiente para isso, precisa ser aprimorado, pois, como se verificou, a finalidade prioritária em que se utilizam desses recursos - comunicação e interação pelas redes sociais - não requer, de fato, alfabetização informática. Por outro lado, conquanto alguns dos entrevistados afirmassem utilizar-se da Internet para preparar suas aulas, ficou explícita nas limitações e reivindicações que esses professores declararam - escassez de tempo, falta de aperfeiçoamento profissional e de um site específico que contenha informações confiáveis -, a subutilidade com que essa “ferramenta” é aproveitada por eles.

Igualmente, ficou nítido que esses professores consideram que a Internet pode auxiliá-los na prática docente e no aperfeiçoamento profissional.

Observou-se no decorrer do trabalho de campo para este estudo que, embora as TIC marquem a sociedade atual com efeitos não só na vida econômica, mas também na cultura e nos processos de sociabilidade, as pesquisas relacionadas à formação e prática docente subvencionadas por portais ainda são exíguas. São poucas as investigações científicas a respeito do processo de capacitação e formação continuada de professores mediante Portais Educacionais para a prática educativa. Por isso, no próximo capítulo se fará a apresentação do Portal CRV como um ambiente virtual institucionalizado, da SEEMG, que contém informações confiáveis, capazes de auxiliar na elaboração do planejamento das aulas de Sociologia, e que contribui para a formação continuada dos professores dessa disciplina.

Assim, infere-se que os recursos disponíveis na Internet podem se constituir em instrumentos de apoio para uma mudança de paradigma educacional se estiverem suportados por reflexões epistemológicas, pedagógicas e após a utilização e compreensão da potencialidade das tecnologias.

CAPÍTULO 3 “O PORTAL EDUCACIONAL CRV – CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR, SUBVENCIONANDO A PRÁTICA DOCENTE DE SOCIOLOGIA”

3.1 Apresentação

O desenvolvimento do ciberespaço proporcionou a emergência de diversos gêneros digitais⁶⁶, como: *blogs*, *orkut*, MSN, Facebook, fóruns de discussão, videoconferência, aula a distância, entre outros, como consequência das mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea. Na avaliação de Assad e Jardzowski (2005, s/p), “[...] existem inúmeros endereços na Internet com o objetivo de oferecer apoio aos profissionais da educação. Muitos de qualidade, outros de menor relevância, alguns específicos, outros mais gerais”. Em meio a esses diversos endereços, os *portais* surgem dentre os gêneros digitais como repositórios e distribuidores de informações diversas para grupos sociais na web.

Com tantas possibilidades de acesso a informações que permitem a construção do conhecimento, a obtenção de conteúdos e materiais didáticos pelas diversas opções de inserção que se tem aos meios digitais e pelas formas de se interagir e colaborar, os portais educacionais surgem como mais uma ferramenta que insere as TIC nas práticas educativas. Noutras palavras, os portais desse tipo oportunizam a formação dos docentes com perfil que a “cultura digital” exige: um profissional capaz atuar com as TIC e comprometido com o desenvolvimento do ensino. Esta interface virtual pode fornecer subsídios para planejamento das aulas, materiais para consulta e aprimoramento profissional, além de estimular o processo de comunicação, interação e colaboração com outros profissionais do campo educativo.

Nessa perspectiva, pode-se definir os portais educacionais, foco de interesse desta pesquisa, como um gênero digital que tem como finalidade a distribuição e o consumo de informações relacionadas a um tópico específico – a Educação. No caso do portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor, o CRV, este capítulo tem como objetivo central desvendar se os professores de Sociologia da rede estadual de ensino de Uberlândia que

⁶⁶ Gêneros Digitais são considerados como novos meios de comunicação na Internet e a sua influência na evolução dos gêneros tradicionais que se conhece. “As características específicas e exclusivas dos gêneros digitais - como a interatividade simultânea a qualquer hora e em qualquer lugar, por exemplo, proporcionada pela velocidade de trânsito das informações na rede que acontece não só de internauta(s) para com texto(s), mas também de internautas entre si, ou mesmo a influência de outras formas de comunicação (oral, visual, sonoro, musical) na modalidade escrita - resultam em mudanças de fatores de ordem funcional, formal e estrutural, que são, por conseguinte, responsáveis por transformações de gêneros.” (PINHEIRO, 2010, p. 63).

conhecem o referido portal educacional utilizam o material didático/pedagógico nele disponível para auxiliá-los no planejamento da disciplina e na elaboração das aulas. Por outro lado, irá analisar como os professores de Sociologia que *não conhecem* o Portal Educacional CRV elaboram o Programa da disciplina e planejam suas aulas.

Em subseções, define-se o que é um portal, a diferença entre estes e o tipo de portal “educacional” apontando suas funcionalidades. Posteriormente, apresenta-se o Portal Educacional CRV nos seus aspectos e estruturas básicas exibindo, na sequência, o que o portal disponibiliza de conteúdo e material para a disciplina de Sociologia. Finaliza este capítulo a apresentação dos dados e os resultados obtidos da pesquisa realizada com os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia verificando se esses docentes utilizam o CRV como recurso para subsidiar suas práticas de ensino e analisando a forma como elaboram seu planejamento de aulas.

3.2 Portal: Conceitos, tipos e funcionalidades.

A Internet é utilizada em diversos contextos e práticas sociais colocando à disposição dos usuários um conjunto de facilidades que possibilitam a gestão de atividades pessoais, laborais, lúdicas, etc. Entre essas atividades, destacam-se: a facilidade de busca pela informação, a possibilidade de comunicação com outras pessoas, a gestão comercial e administrativa, a realização de publicidade e pesquisa, a facilidade na distribuição de materiais educativos on-line e digitalizados, desenvolvimento profissional, processos de aprendizagem, entretenimento, etc.

Como se pode perceber, o uso das TIC perpassa as mais diferentes práticas sociais. Na Educação não é diferente. Com habilidades específicas para o manuseio dos artefatos tecnológicos, a Internet também é um recurso usado como ferramenta pedagógica, para pesquisas e processos do âmbito educacional. Indubitavelmente, como extensão dos espaços físico, geográfico e temporal, a Internet favorece a interação e a comunicação entre vários usuários que compartilham (ou não) os mesmos objetivos e intenções ao adentrar nesse espaço virtual. A maioria dos usuários das TIC possui grande dificuldade na definição dos diferentes espaços ocupados pela informação na virtualidade da web. Site, Web, *Homepage*, *Blogs*, Portais, entre outras denominações, são conceitos que se misturam e confundem provocando dúvidas que acabam interferindo no resultado final da busca pela informação.

Segundo Rodrigues (2005), o profissional que não sabe identificar cada um desses espaços na Internet não só se arrisca em prejudicar o resultado final do seu trabalho, como fica perdido ao tentar destrinchar livros e sites sem alcançar os objetivos pretendidos.

De acordo do Medeiros e Ventura (2008),

Página, site e portal são termos muito utilizados para designar ambientes na Internet. Com significados diferenciados, porém muito próximos, a utilização desses vocábulos se confunde e, em muitos casos, são vistos como sinônimos. (MEDEIROS e VENTURA, 2008, p. 12).

Na concepção dos autores, os portais “são sites da Internet que oferecem serviços e informações aos seus usuários, de forma dinâmica e atualizada, além de permitir o acesso a outros sites” (Id. Ibidem).

Para Iahn (2001⁶⁷ *apud* BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p.118), “os portais constituem-se como meio de apresentação e recuperação da informação, permitindo a combinação de elementos como: som, imagens, vídeos, gráficos, etc.” Os diferentes significados que um portal pode assumir dependerá da sua área de atuação.

Bottentuit Junior e Coutinho (2009, p.1), conceituam portal como “um endereço na Internet que pode funcionar também como um apontador para uma infinidade de outros *sites* ou *subsites* dentro do próprio portal ou para páginas exteriores”.

Detlor⁶⁸ (2002, *apud* VILELA, 2003, p. 64) entende que, “portais são um ponto único [...] na Web, usado para promover a busca, o compartilhamento e a disseminação da informação”.

Observando as definições apresentadas, nota-se que o portal figura como um espaço “mediador” entre o usuário e informações pré-selecionadas, “filtradas” conforme determinado tema. Para compreender esta peculiaridade, considera-se importante destacar as diferenças entre site e portal, principais espaços da informação na Internet (RODRIGUES, 2005).

O *site* (ou *website*) é um espaço básico da informação a qual é estruturada numa hierarquia para que todo o conteúdo seja concentrado, entendido e acessado com facilidade por um público generalizado. Segundo Rodrigues (Ibidem) trata-se de um “grande arquivo”. Diferentemente, o portal,

⁶⁷ IAHN, Luciene Ferreira. **Portal Educacional**: uma análise do seu papel para a educação virtual. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, especialização em Mídia e Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.

⁶⁸ DETLOR, Brian. **Towards a framework for Government Portal design**: The case of the Government of Canada's Youth Cluster Project. In: Electronic government: Design, applications, and management. A. Gronlund (Ed.), Hershey, Pennsylvania: Idea Group, 2002.

[...] tem 100% do foco nos seus públicos, e cria conteúdos específicos para eles, [...] possui ferramentas que constroem um real relacionamento entre quem produz e quem consome a informação, como fóruns bem conduzidos e compilados, pesquisas online sérias [...] que promovem a construção de um real Conhecimento. (RODRIGUES, 2005)

Este autor considera o portal como um tipo específico de *site*, porém, com a característica de tratar de um tema específico, para usuários distintos.

Aparício, Martins e Lopes (2004), informam que, “O conceito de portal surge da necessidade de fornecer aos utilizadores informação coerente, percebível, organizada e precisa” (p.244). Em contraponto, esclarecem que o *site* oferece recursos e serviços mais amplos tais como: motores de busca, e-mail, propagandas e uma diversidade de informações on-line. O conceito de portal é exposto por estes autores, citando Vieira (2003)⁶⁹, para quem os portais são:

[...] serviços de informação interactivos direccionados para grupos específicos (...), criação de espaços de cooperação entre leitores (...) distinguem-se de simples páginas de Web pela capacidade que têm de identificar os utilizadores, proporcionando-lhes a possibilidade de comunicarem entre si, permitindo que as pessoas se associem em função de interesses partilhados retirando dessa relação benefícios mútuos. (VIEIRA, 2003 *apud* APARICIO, MARTINS E LOPES, 2004, p. 244).

A diferença basilar entre *site* (Website) e portal está na forma de difusão e acesso à informação. No *site* as informações estão dispersas pela rede, enquanto, no portal, elas são disponibilizadas mediante recursos estruturados e organizados conforme a área de abordagem deste espaço virtual. A Fig. 6 abaixo, representa essa diferença.

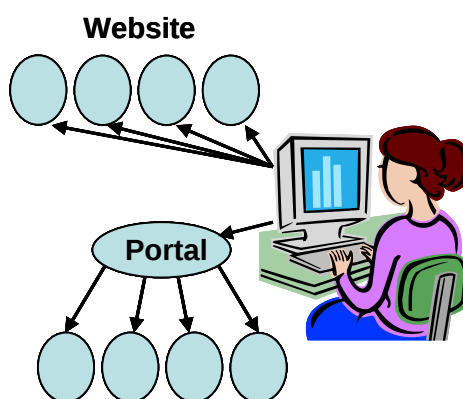


Figura 6. Formas de acesso à informação.

Fonte: Autoria própria adaptada de APARÍCIO, MARTINS e LOPES (2004, p. 245).

⁶⁹ VIEIRA, J., 2003. “Velhas questões novas tecnologias. As bibliotecas públicas face à sociedade da informação”, p. 68-77. **Cadernos BAD** (2/2003). Lisboa: BAD

A ilustração permite anunciar que, ao acessar a Internet pelo *site*, o usuário acede a informações desordenadas, dispersas e espalhadas pela rede. Na situação de acesso pelo portal, o usuário é direcionado a várias fontes, porém a informação é estruturada, organizada, selecionada conforme os propósitos do portal.

Embora a maioria dos usuários considere que o portal é simplesmente a página inicial do *browser* quando se conecta e entra na Internet, as definições encontradas desvelam a distinção e a singularidade deste espaço virtual de busca que é, essencialmente, a organização da informação para usuários específicos.

Os portais podem ser categorizados segundo a forma de acesso, quanto à sua gestão e às funcionalidades. Eles podem assumir diferentes significados conforme a sua área de atuação.

De acordo com a forma de acesso, Grande (2003) classifica os portais em duas categorias: os horizontais e os verticais. Para o autor, “um **portal horizontal** pode ser entendido como um *site* com informações e serviços destinados a um público genérico, com o objetivo de atender às necessidades do maior número de pessoas possível, nos mais diversos assuntos”. Já o **portal vertical** “é especializado em determinado seguimento específico, ou seja, procura atender às necessidades de um determinado grupo de usuários relacionado a um único assunto ou a uma área de interesse” (GRANDE, 2003, p.19). No portal *horizontal* o usuário tem acesso a toda a informação disponível, e no *vertical* é preciso que se faça um cadastro para validar seu acesso a algumas informações, portanto, o usuário possui uma visão parcial da informação disponibilizada. (Boettcher & Strauss, 2000⁷⁰ *apud* APARICIO, MARTINS e LOPES, 2004).

Bottentuit Junior e Coutinho (2013) julgam que,

Os portais (em sua grande maioria) são geralmente verticais, ou seja, possuem um assunto ou tema específico, visando à criação de uma comunidade virtual de interesses comuns, com a possibilidade de agregação de um grande número de pessoas que compartilham os mesmos interesses. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013 p. 120-121)

No que diz respeito à gestão, os portais também podem ser categorizados, conforme sejam criados ou mantidos por organizações privadas ou órgãos públicos.

A necessidade da criação de portais está diretamente relacionada com o acesso e troca de informação, obtenção de dados e aquisição de conhecimento sobre assuntos gerais e específicos. Para Ângulo e Albertin (2000, *apud* VIEIRA, PACHECO e RODRIGUES, 2004), “as principais funções de um portal relacionam-se com a realização de buscas (informação ou conteúdos), com a

⁷⁰ BOETTCHER, J & STRAUSS, H., 2000. “Howard Strauss What is a Portal, Anyway?” *Syllabus*.

comunicação e, também, com o comércio eletrônico.” (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p. 121).

No aspecto das funcionalidades, os portais caracterizam-se por proporcionar aos seus utilizadores a forma apropriada de pesquisa da informação, a inclusão de pontos de acesso para outros portais e/ou *sites*, o acesso a conteúdos específicos e organizados e a interatividade com outros usuários.

Vilella (2003) ao pesquisar sobre portais estaduais brasileiros para prestação de serviços públicos e disseminação de informações na *Web*, estabeleceu seis parâmetros para avaliar a dimensão da funcionalidade desses portais: adequação (faz o que foi proposto de forma correta?), acurácia (o quanto se consegue chegar próximo dos objetivos, metas), interoperabilidade (capacidade de comunicação e interação), conformidade (se está de acordo com normas e lei) e segurança de acesso (se evita o acesso não autorizado aos dados). Considera-se que esses critérios sejam pertinentes para avaliação dos portais, em geral.

Bottentuit Junior e Coutinho (2009) indicam que há vários tipos de portais: infantis, políticos, de entretenimento, de jogos e educacionais. Embora seja difícil promover uma classificação rigorosa dos tipos de portais, tendo em vista a quantidade desses espaços existentes na Internet, Cruz (2002⁷¹ *apud* BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013 p. 120) afirma que existem basicamente cinco **tipos** de portais, que podem ser utilizados de forma única ou mesmo combinados entre si. São eles:

- Portal Generalista (ou horizontal) – Tem como característica possuir um grande volume de dados, informações e conhecimento conectados de uma grande variedade de fontes. A sua finalidade é atender ao maior número possível de necessidades dos usuários;
- Portais Verticais (ou vortal) – São portais especializados em bens ou serviços específicos a uma temática;
- Portal de Conhecimento – Embora muito parecido com o portal generalista, esse tipo de portal diferencia-se por um detalhe importante: nele não existem dados e informações, mas somente conhecimento, ou seja, nele os dados e as informações já se encontram contextualizados;
- Portal de Negócio – É específico para transações comerciais;
- Portal Composto – Este portal pode conter todos os quatro tipos anteriores dentro de seus domínios.

⁷¹ CRUZ, Tadeu. **Gerência do Conhecimento** – Enterprise Content Management São Paulo: Cobra Editora e Marketing, 2002. 166 p.

Ainda segundo Cruz (2002), para cada tipo de portal existe um conjunto de ferramentas, *softwares*, módulos, linguagens de programação e sistemas que sustentarão as funcionalidades criadas para cada um deles. Vilela (2003) diz que, segundo Terra & Gordon (2002)⁷², independentemente do tipo, as necessidades básicas de todos os portais, do ponto de vista técnico, são as mesmas: “Todos os portais requerem uma infra-estrutura [que] disponibilize informações relevantes para cada usuário, aumentando sua eficiência e produtividade” (TERRA & GORDON, 2002 apud VILELA, 2003, p. 66). Na mesma linha de análise, Bottentuit Junior (2013) ressalta que,

Um portal pode assumir diferentes significados dependendo da sua área de atuação. Porém, a única coisa que não se altera nas diferentes áreas é a sua filosofia, alicerçada em ser um local de entrada ou de fluxo de pessoas ou de informações. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013 p. 118)

O conceito de portal mais abrangente, dentre os que se obteve na exaustiva busca pela definição desse espaço da informação na Internet, foi o do autor supra citado. Eis a conclusão que ele apresenta:

[...] pode-se concluir que um portal é um endereço na Internet que funciona como um grande repositório e, ao mesmo tempo, um apontador para [...] outros *sites* ou *subsites* dentro do próprio portal ou a páginas exteriores. Na sua estrutura, podem identificar-se elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um diretório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013 p. 119-120)

Ao conceito do autor, envolveram-se duas considerações importantes feitas por Lévy (1999) e Aparício, Martins e Lopes (2004). Com estes, considera-se que os portais surgem “não só como uma ferramenta que permite dispor a informação de uma forma estruturada e de fácil difusão, como também assume um papel facilitador às comunidades de prática” (APARICIO, MARTINS E LOPES, 2004, p. 246). Com aquele, compreende-se que o portal não substitui o território e seus processos, mas, é um espaço que o complementa, que o amplia, que coloca em sinergia a contribuição de cada um e de todos os seus usuários. (LÉVY, 1999).

⁷² TERRA, José C.C. & GORDON, Cindy. **Portais Corporativos**. A Revolução na Gestão do Conhecimento. São Paulo: Negócio Editora, 2002. 453 p.

Assim, reconhece-se que o portal consiste num conjunto de serviços num espaço da Internet que facilita o acesso à informação e a *hiperlinks* especializados e focados. As informações nesse espaço virtual são organizadas, “filtradas” e direcionadas a um público-alvo determinado conforme a finalidade e os objetivos para o qual foi criado. Entende-se, porém, que o significado da existência do portal consiste na medida em que a informação que ele disponibiliza seja utilizada e transformada em conhecimento, ou seja, há que ter aplicabilidade, e ainda, a informação deve ser integrada de forma que faça sentido para o usuário.

3.3 Os Portais Educacionais

Como uma das principais formas de aceder às informações na Internet, o portal encaminha o usuário a conteúdos e *hiperlinks* selecionados e organizados. Esta seção objetiva abordar algumas particularidades dessa forma de acesso à informação: os portais na especificidade do Portal Educacional.

Como o próprio nome indica, um *portal educacional* tem o foco na Educação e disponibiliza conteúdos, informações e *links* na Web que são direcionados para seu público-alvo: professores, alunos, educadores, etc.

O portal educacional reúne uma série de atributos e características que o diferencia de outro site educativo qualquer. Ele abriga vários ambientes, funciona como uma “porta” de entrada, o lugar onde o usuário inicia sua navegação por conteúdos temáticos relacionados à Educação obtendo informações condizentes com as finalidades para as quais o portal foi criado. Se bem utilizados e explorados os Portais Educacionais podem ser valorosas ferramentas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem com potencial para subsidiar a prática docente, fomentar a cultura do trabalho colaborativo mediado pelas TIC e de qualificar continuamente os professores. Essas justificativas e motivações são consideradas por Assad e Jardzowski (2013) como uma das principais frentes de iniciativa para o surgimento dessa interface virtual.

Bottentuit Junior (2010) anuncia que é possível encontrar alguns portais de temas gerais e outros de temas específicos, embora muitos *sites* que se dizem portais, não o sejam realmente por não apresentarem as verdadeiras características de portais educacionais, sendo classificados mais como repositórios.

Dentre as diversas possibilidades que o portal educacional pode oferecer destacam-se: o acesso a documentos e conteúdos específicos para as atividades docentes, a oportunidade de

interação com outros professores, de compartilhar materiais didáticos e de trocar experiências com profissionais da mesma área de interesse: a Educação.

Sampaio e Nascimento (2009) afirmam que:

Face à necessidade de os professores pesquisarem, desenvolverem e partilharem conteúdos e recursos educativos, aliada às vantagens das tecnologias para esse trabalho e desenvolvimento individual e coletivo, tem-se verificado uma procura e um desenvolvimento crescente de portais educacionais. (SAMPAIO e NASCIMENTO, 2009, p. 1368 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.247).

Sendo assim, um portal educacional deve proporcionar um ambiente colaborativo para que o professor possa desenvolver, avaliar, partilhar informações, obter conteúdos que subsidiem sua prática educativa entre outros recursos. Para Gonçalves (2002), os portais educacionais são:

Portas de acesso a outros *websites* de caráter educativo, para além de oferecerem ambientes *Web* que disponibilizam diversos serviços às comunidades educativas (professores, educadores, alunos e famílias): informação, mecanismos de pesquisa de dados, ferramentas de comunicação ou colaborativas, atividades didáticas e de formação, catálogos ou diretórios de recursos didáticos, materiais de apoio ou outros recursos educativos, entretenimento ou lazer, etc. (GONÇALVES, 2002, p.137 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 247).

Dessa forma, os portais educacionais não podem ser considerados simplesmente como ambientes virtuais, mas como locais onde os professores podem encontrar apoio para suas atividades de ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que Iahn (2002) concebe os portais educacionais, como aqueles especializados na área da Educação;

[são] ambientes de apoio e extensão das escolas no processo ensino e aprendizagem, [...] são fontes de recursos e informações variadas [e devem] dar total importância a qualidade do conteúdo que é disponibilizado e atualizado constantemente. (IAHN, 2002, p. 63 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p. 122)

Nas palavras de Bottentuit Junior e Coutinho (2009), pode-se identificar em um Portal Educacional:

[...] elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um

directório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2009, p. 1).

Na perspectiva de Gonçalves (2002), Ianh (2002) e Bottentuit Junior e Coutinho (2008, 2009, 2013), os portais educacionais têm como um dos principais públicos-alvo, os professores que procuram um espaço para trocar experiências, que querem obter informações sobre cursos e novidades na área de educação, que buscam materiais para utilização nas suas aulas, etc.

Quanto à finalidade de um portal educacional, Marques (2001) e Gonçalves (2002) afirmam que ele deverá ser um ambiente na Internet que proporcione ao usuário, de forma estruturada, os seguintes atributos:

- Acesso a conteúdos ou páginas da Web, caracterizados por diversos elementos multimídia;
- Mecanismos que facilitem a pesquisa de conteúdos internos ou externos;
- Serviços genéricos: comunicação/interação, colaboração e troca de ideias e experiências (correio eletrônico, fórum de discussão, transferência de arquivos, em alguns casos, videoconferência, publicação de conteúdos e materiais didáticos), informação sobre legislação, filtragem de informação, sugestões didático-pedagógicas, entre outras informações de interesse educativo.

Considerando que o portal educacional seja portador desses atributos, mesmo assim, se ele não for divulgado e conhecido pelos professores e demais atores da Educação, este espaço será inútil por deixar de cumprir sua finalidade básica de existência – oferecer serviços e informações didático-pedagógicas ao seu público-alvo. Outra questão importante é que, além de conhecer o portal, há que se estimular e motivar o usuário a fim de que ele retorne ao portal e possa usufruir dos recursos disponibilizados nesse ambiente virtual. Dorfman (2003) apresenta as prerrogativas que devem ser ponto de partida para avaliar o estímulo dos usuários para navegar pelo portal educacional. São elas:

- Conveniência: Facilidade para obter o que se deseja;
- Confiabilidade: Confiança do usuário em relação ao portal;
- Acessibilidade: Facilidade com que o usuário acessa o portal;
- Atualização: Periodicidade com que os conteúdos são atualizados;

- Variedade de Serviços: Se o portal oferece exatamente o que o usuário necessita;
- Personalização: Se o portal utiliza a linguagem do usuário;
- Interatividade: Possibilidade que o portal oferece de interação entre usuários;
- Navegação: Facilidade de acesso às diversas páginas do portal;
- Conteúdo: Profundidade do assunto desenvolvido pelo portal;
- Design: Impressão gráfica causada ao usuário.

Dos atributos listados pela autora, destacam-se a questão da confiabilidade, a atualização, a interatividade e o conteúdo, aspectos importantes para analisar os dados obtidos para a pesquisa que aqui se disserta. Quando se trata de conteúdos e informações na Internet, esbarra-se, inevitavelmente, na questão da confiança e da credibilidade nessas informações. A atualização periódica de notícias, cursos, informes e conteúdos com fonte reconhecida são primordiais para que o usuário se sinta seguro e incitado a recorrer mais frequentemente ao portal. Sobre o quesito interatividade, este se configura como a oportunidade de assumir e favorecer-se da postura colaborativa que se requer do professor na cibercultura.

Em tempo, lembra-se que a problemática central da pesquisa apresentada nesta dissertação é saber se os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia conhecem ou não o portal educacional CRV e se recorrem às informações disponíveis nesta interface virtual para auxiliar na sua prática docente. Embora o aspecto “motivação” não tenha constado nos objetivos específicos deste estudo, considera-se que a apresentação dos atributos necessários para estimular a visita e o acesso dos usuários a esse ambiente na Internet (DORFMAN, 2003) pode ser proveitosa. Primeiro para despertar o interesse por futuros pesquisadores e, também, como instrumento para que os gestores dos portais educacionais possam avaliar e, se preciso, reestruturar essas interfaces a fim de melhorar a dinâmica e fomentar o acesso do seu público-alvo a este espaço da informação na web.

A necessidade de confirmar a qualidade e avaliar os portais educacionais influenciou autores como Iahn (2001, 2002), Sampaio e Nascimento (2009) e Bottentuit Junior (2010), dentre outros que se embrenharam por este espaço na intenção de analisar esta interface virtual. Partindo da contribuição destes autores e considerando aqueles que estudaram os portais de uma forma generalizada⁷³, Bottentuit Junior (2010) delimitou seis (6) itens, os

⁷³ Aparício, Martins e Lopes (2004); Vilella (2003); Cruz (2002); entre outros.

quais o autor considera ser fundamental para avaliar a *qualidade* de um portal educacional: facilidade de uso; serviço; comunicação; conteúdo; desempenho e informação.

Por conseguinte, um portal educacional deve proporcionar ao usuário facilidade para manusear ícones e símbolos os quais precisam ser entendidos e corresponderem aos serviços oferecidos pelo portal (*facilidade de uso*); deve oferecer serviços como *download*⁷⁴ de arquivos – documentos, vídeos, áudios, etc. (*serviços*); precisa oferecer ferramentas e ambiente de comunicação – fórum, e-mail, contato com os gestores e suporte técnico (*comunicação*). Como se trata de um portal educativo deverá, obrigatoriamente, oferecer aos usuários conteúdos e recursos didáticos nos mais variados formatos, com recursos multimídia - texto, imagem, som, vídeo e animação (*conteúdo*); deverá oferecer um tempo de carregamento das páginas que seja satisfatório, o que significa que o usuário não deverá ter que esperar muito para visualizar o conteúdo (*desempenho*). Como característica básica, um portal educacional deverá oferecer informações, se possível com atualizações diárias e de fontes confiáveis - este é um dos fatores que pode favorecer a motivação e estimular o retorno do usuário ao portal (*informação*) (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010).

Os itens acima se referem aos critérios para análise da *qualidade* de um portal educacional. Convém destacar também o direcionamento que, segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2009) deve ser adotado para verificar os *serviços* oferecidos por um portal educacional.

No artigo de Bottentuit Junior e Coutinho (2009, p.2), os autores citam uma estrutura de análise dos portais educacionais criada por Marques (2001), da Universidade de Barcelona, na qual este autor indica sete itens importantes para verificar os *serviços* oferecidos por um portal educacional. São eles: informativos, instrumentos para a busca de informação, informações para os professores, recursos didáticos, assessoria, canais de comunicação, instrumentos para a comunicação e entretenimento.

Segundo Fialho e Lopes (2011), os pesquisadores Bottentuit Junior e Coutinho (2009) consideraram a Ficha de Análise de Marques (2001) obsoleta e, portanto, publicaram uma estrutura nova que eles denominaram de “grelha”, uma grade para avaliar os portais educacionais “com aspectos mais atuais”, integrando “alguns recursos não contemplados anteriormente” (FIALHO e LOPES, 2011, p.2). Abaixo, apresentam-se as vinte e uma (21)

⁷⁴ Significa “baixar”, numa tradução simples. Corresponde à ação de transferir dados da Internet para um computador local. Assim pode-se “salvar” um arquivo para acessá-lo, depois, sem a necessidade de conexão em rede.

questões propostas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008) para direcionar a avaliação dos serviços oferecidos por um portal educacional:

1. Informações destinadas: alunos, professores, universitários, pais, comunidade em geral.
2. Área do conhecimento.
3. Acesso livre, restrito ou misto.
4. Origem das informações do Portal: responsáveis pela alimentação e gestão de dados.
5. Agenda com datas de eventos e congressos.
6. Disponibilidade de artigos, teses e dissertações.
7. Entrevistas com professores e investigadores.
8. Disponibilidade de jornais, revistas, rádio.
9. Recursos educacionais: vídeos, softwares, livros.
10. Ligações a outros ambientes (externo).
11. Ferramentas de busca.
12. Formação *online*, cursos para professores.
13. Recursos didáticos e conteúdos digitais.
14. Ferramentas de comunicação: fórum de discussão, blogs, “deixe o seu recado”, sugestões.
15. Contador de visitas.
16. Registro de usuários para envio de novidades e publicidades.
17. Publicidade: útil ou inútil.
18. Alimentação de informações com datas de postagem.
19. Atividades lúdicas.
20. Materiais e conteúdos disponíveis na web (externos).
21. FAQ: perguntas e respostas para possíveis problemas na utilização do portal.

Na concepção desses autores, um bom portal educacional precisa ser fonte de recursos educativos e disponibilizar informações que complementem o processo de ensino-aprendizagem, por isso, é importante que esses requisitos sejam cumpridos para assegurar a qualidade e os serviços oferecidos por um portal educacional. (FIALHO e LOPES, 2011).

É com base nesse instrumento criado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008) que se analisará o Portal Educacional CRV, objeto de estudo desta pesquisa. Acredita-se que esse gênero digital pode ser um dos recursos das TIC capaz de subsidiar a prática docente dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia.

Lemos (2004) afirma que “os portais são representações atuais do espaço urbano no ciberespaço”, portanto, pressupõe-se que, como complementos da dimensão territorial,

espacial e temporal, o portal educacional CRV pode, além de proporcionar a interação entre os docentes, suprir algumas das demandas desses profissionais, seus usuários. Conforme caracteriza Gama (2011),

Geralmente, um portal educacional contém informações, mecanismo de busca, ferramentas de comunicação e/ou colaborativas, diretórios didáticos, atividades didáticas, cursos de aperfeiçoamento entre outros recursos que o torna um importante ambiente de apoio [à Educação]. Trata-se de um portal do tipo vertical, informacional e misto em termo de destinadores, já que seu conteúdo pode ser acessado em parte por qualquer utilizador da internet, mas com áreas destinadas a um grupo específico que necessita de cadastro (GAMA, 2011, s/p)

Para Bottentuit Junior e Coutinho (2013, p. 118), os portais educacionais “surtem como uma forma de suprir as necessidades de reunir grande quantidade de conteúdo num único ambiente, bem como facilitar a busca de documento por parte dos utilizadores”. Estes autores consideram ainda que seja fundamental que um portal educacional tenha como finalidade ser fonte de recursos educativos e informações que complementem o processo de ensino/aprendizagem, por isso, é necessário que certos requisitos sejam cumpridos para garantir a qualidade de portal desse tipo.

Entende-se que o cerne da proposta de criação dos portais educacionais é prover aos usuários o acesso a conteúdos e serviços educacionais. O diferencial é que a Internet possibilita que isso seja feito em qualquer lugar, a qualquer momento e de forma segura, simples, interativa, confiável e conveniente. Advém dessa especificidade o julgamento que se faz considerando esta interface como potencial recurso para facilitar a busca e tornar mais ágeis os processos de seleção e utilização das informações. Dessa forma, pode contribuir com o aumento da produtividade nos processos administrativos e pedagógicos. (SILVA, 2010).

Bottentuit Junior e Coutinho (2013) informam que,

Os portais tornaram-se objeto de estudo em diversas áreas do saber. Tanto no Brasil como em Portugal, é possível verificar desde publicações científicas até estudos a nível de mestrado e doutoramento abordando esta temática (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p. 123).

O Quadro 19, abaixo, revela algumas das pesquisas realizadas por brasileiros:

Quadro 19 – Estudos sobre Portais Educacionais realizados no Brasil

Autor/Autores	Descrição sumária dos objetivos
Iahn (2001)	Verificar o papel e a contribuição dos Portais Educacionais existentes no Brasil para a educação virtual. (Mestrado)
Medeiros (2005) ⁷⁵	Acompanhar a criação, a implantação e a utilização de um portal na Internet, caracterizado como um novo espaço de comunicação, de interação e de troca de informações entre a comunidade escolar. Centrou-se na figura do educador e sua percepção acerca desse espaço.
Batista & Rocha (2006)	Apresentar o Portal Educacional do Colégio Sete de Setembro como um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem dos alunos na <i>Web</i> .
Nunes & Santos (2006)	Contribuir com um método para avaliação de portais educacionais a partir da relação entre estes e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.
Soares (2006) ⁷⁶	Tratar de aspectos relacionados à melhoria de um portal infantil dedicado ao trabalho escolar de grupos.

Fonte: Autoria própria com base em Bottentuit Junior e Coutinho, 2013, p. 124-125.

Embora os portais educacionais tenham sido objetos de alguns estudos no Brasil, conforme se apresentou no Quadro 19, eles possuem uma abordagem ampla, que tratam de aspectos funcionais, técnicos e até pedagógicos. Vale relatar que, o que se observou na exaustiva busca pelo assunto⁷⁷, inclusive no meio eletrônico, o termo “portal educacional” parece ser confundido até pelos pesquisadores os quais, presume-se, devem ainda se utilizar de outras denominações - “*site*”, por exemplo - para designar esses espaços virtuais. Esta é uma hipótese que foi possível levantar, mas que não foi averiguada devido à limitação desta pesquisa. Inclui-se esta suposição no rol das possibilidades de investigação para futuros pesquisadores que se interessarem pela temática.

Assim, pesquisas direcionadas à análise da qualidade e à adequação do material e serviços disponibilizados para o professor de Sociologia não foram encontradas na busca que

⁷⁵ MEDEIROS, Z. **A Apropriação da Cultura Tecnológica na Formação das Redes Sociotécnicas**: um estudo sobre o portal da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais. 2005.

⁷⁶ SOARES, S.C.M. **Uma Abordagem Semiótica e Participativa para Customização de um Portal Infantil ao trabalho de Grupos**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação. Instituto de Computação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2006.

⁷⁷ Recorreu-se à busca seletiva, utilizando-se dos recursos sugeridos no capítulo 2, item 2.5 desta dissertação. Pesquisou-se o termo específico “portal educacional” desdobrando-o em outros como: “portais educativos”; “portal para professores”; “portal pedagógico”, para citar alguns. Contudo, o resultado das buscas não retornou de forma satisfatória para os objetivos do estudo que aqui se apresenta. Por isso, infere-se que, se há pesquisas relacionadas a essa temática não deve constar nos seus títulos ou resumos o termo “portal educacional” considerado como um espaço da informação na Internet, da forma como se o fez para esta investigação.

se realizou sobre o tema. Entretanto, o embasamento teórico com o qual se deparou foi cuidadosamente observado e considerado pertinente para instrumentalizar e direcionar a análise do portal educacional CRV, conforme se pretende neste estudo.

De acordo com o princípio básico da distinção entre os espaços da informação na Internet, antecipa-se uma das conclusões a que se pode chegar até aqui: o CRV é um portal inserido na categoria dos portais educacionais. E ainda, considerando a finalidade para a sua criação e o público-alvo a quem se destina, confirma-se esta conclusão primária. De antemão sabe-se que o CRV agrega referenciais de suporte teórico para o professor, informações, sugestões para aplicar em sala de aula e ainda dispõe de recursos e ferramentas de interação e colaboração com outros professores. Desta forma, coloca a tecnologia como subsídio para melhorar a qualidade dos processos educacionais, lembrando e concordando com Levy (1999) ao dizer que,

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais. (p. 172)

Contudo, é preciso avançar para conhecer e desvelar os aspectos da *qualidade* e dos serviços oferecidos por esta interface pedagógica virtual: o portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor - CRV. É o que se fará nas próximas seções deste capítulo.

3.4 O Portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)

Para compreender a origem do CRV, retorna-se à década de 1990 quando, segundo Silva (2010), o cenário político-administrativo brasileiro passou por reconfiguração nas esferas federal, estaduais e municipais em razão das chamadas reformas neoliberais no campo da gestão pública (p.19).

Ao se acessar, no portal CRV, o *link* do Museu Virtual da Memória da Educação de Minas Gerais, encontrou-se no documento intitulado *Centro de Referência do Professor: “Um compromisso do governo mineiro com a educação e a cultura”* um excerto lembrando que, desde 1930, a SEEMG havia ocupado um prédio-sede, localizado na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte. Porém, ao deixar essas instalações, a Secretaria deu-lhe a destinação de *Centro de Referência do Professor (CRP)*. Eis o trecho afirmativo:

Fica criado, na estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação, na Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, [...] o Centro de Referência do Professor, com a finalidade de propiciar a realização de estudos e

investigações científicas, a utilização da tecnologia no processo pedagógico e a reconstrução da história do ensino em Minas Gerais, com vistas ao aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos profissionais da educação. (<<http://crv.educacao.mg.gov.br/museu/port/crp.asp>> Acesso em 14/09/2013).



Figura 7 – Prédio do Centro de Referência do Professor – CRP

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&ID_OBJETO=31920&tipo=ob&cp=000000&cb=>> Acesso em 14/09/2013.

Fernandes (2004⁷⁸, *apud* SILVA, 2010, p. 26) destaca entre outras atividades desenvolvidas pelo CRP: a produção e o lançamento de publicações pedagógicas, a implantação de programas educacionais para servir de aporte aos profissionais do sistema mineiro de Educação e debates com relatos de educadores, oficinas, etc.

No tempo em que funcionou, a logomarca adotada pelo CRP constituía de um traçado representativo das formas e contornos geométricos da fachada do prédio-sede que o abrigou desde a retirada da SEEMG, como ilustra a estampa (FIG. 08), abaixo.

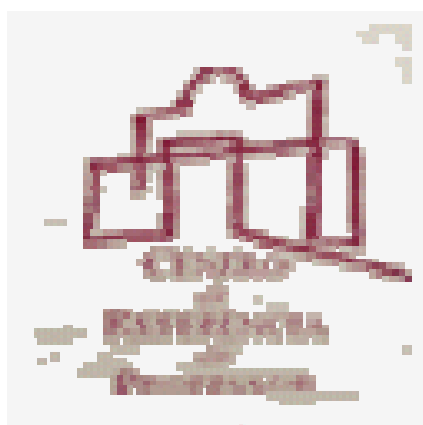


Figura 8 – Logomarca do CRP

Fonte: Silva (2010, p. 27)

⁷⁸ FERNANDES, Raymundo Nonato. **Centro de Referência do Professor** - Educação e Diálogo. Revista: Caderno do Professor. N° 12. Dez. de 2004. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Centro de Referência do Professor. Alfabetização e seus desafios. ISSN 1806-5899. p. 38-39.

O documento do Museu Virtual da Memória da Educação em Minas Gerais também ressalta que “a experiência deste Centro mostrou-se de tal forma significativa que a Secretaria da Educação criou quatro Centros de Referência do Professor no interior do Estado, em Diamantina, Varginha, Governador Valadares e **Uberlândia**.”⁷⁹ [grifo da autora].

A história prossegue e, conforme relembra Silva (2010), em 2003, com a justificativa de tornar o estado moderno eficiente e eficaz, o governo de Minas Gerais desenvolveu e implantou o modelo denominado “choque de gestão”. A partir de um novo organograma administrativo cada secretaria estadual começou a definir projetos estruturadores⁸⁰ e complementares. Entre os Projetos Estruturadores da Educação, no âmbito da SEEMG constava o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)⁸¹ e no quadro dos projetos Complementares, o Projeto “Escolas em Rede”.

Em outubro de 2003, o secretário adjunto de Estado de Educação, João Antônio Filocre Saraiva, comunicou que estava sendo feito um grande esforço para levar a informática para as escolas e que o Projeto “Escolas em Rede” era uma maneira efetiva de introduzir as novas tecnologias na Educação. A intenção, segundo o secretário, era transformar a rede pública de ensino numa rede virtual. Nessa oportunidade, Filocre noticiou que a plataforma a ser utilizada por esse projeto estava sendo desenvolvida para ser disponibilizada na Internet. O secretário anunciou como “plataforma” o que se tratava do Portal Educacional CRV⁸².

Outro destaque que se faz neste breve memorial histórico da criação do CRV foi a implantação do Projeto Escolas-Referência, o qual se constituiu de uma série de ações objetivando “a reconstrução da excelência na rede pública por meio do desenvolvimento pedagógico e institucional escolar, do desenvolvimento da gestão educacional e dos educadores, e da solidariedade e cultura do trabalho colaborativo” (FIGUEIREDO e LOPES, 2009 *apud* SILVA, 2010, p. 44).

No contexto da reforma e da implantação das novas propostas curriculares, em 2004 formaram-se os GDP – Grupos de Desenvolvimento Profissional –, composto por professores em exercício nas Escolas-Referência. Esses grupos reuniam-se para discutir as primeiras versões dos textos das propostas elaboradas por consultores da SEEMG e, no dia 08 de abril

⁷⁹ Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/museu/port/crp.asp>> Acesso em 14/09/2013.

⁸⁰ Os Projetos Estruturadores constituem a orientação estratégica mediante a qual a administração pública mineira planeja e executa as ações de melhoria para o Estado. (SILVA, 2010)

⁸¹ Segundo a SEEMG o PDP “objetiva a promoção do desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais, [...]” (MINAS GERAIS, 2004, p.5).

⁸² Informe da Assessoria de Comunicação Social da SEEMG, disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/834-escolas-terao-educaca-patrimonial-a-partir-do-ano-que-vem>> Acesso em 02/09/2013.

de 2005, o Diário Oficial de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº 666/2005 que estabeleceu os CBC a serem ensinados nas séries finais do ensino fundamental e médio em todas as escolas estaduais mineiras. No Parágrafo Único do seu Artigo 4º afirma:

A SEE deverá desenvolver e disponibilizar na Internet o Centro de Referência Virtual do Professor - CRV contendo orientações pedagógicas e recursos didáticos para implementação dos CBC, bem como um Banco de Itens para elaboração de testes de avaliação abrangendo todos os conteúdos dos CBC. (<<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 14/09/2013).

No mesmo ano, o Manual dos GDP explicitava que uma das linhas básicas de ação envolvendo as atividades do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), destinava-se,

[...] ao acompanhamento e orientação da implantação das Novas Propostas curriculares para a Educação Básica, com atenção especial para o processo nas Escolas-Referência. Essa linha se desenvolverá como parte das atividades do projeto do **Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), que será implantado ao longo do ano de 2005**. (MINAS GERAIS, 2005⁸³, p.8, *apud* SILVA, 2010, p. 45). [grifos da autora]

Constava, ainda, nesse Manual, a estruturação das atividades inscritas nessa linha de ação, descritas da seguinte forma:

Como trabalhar com os alunos um determinado tema? Que bibliografia deve ser usada para planejamento de um tópico desse tema? Em relação a um determinado tópico, o que deverá ser objeto para avaliação da aprendizagem? Como?

Diante do novo [implantação dos CBC], essas serão algumas perguntas que, provavelmente, muitos professores estarão se fazendo ao longo deste ano, numa frequência maior que a de anos anteriores, quando tiveram de respondê-las consultando um colega, buscando bibliografias, sem qualquer tipo de orientação, usando sua criatividade, muitas vezes improvisada, num processo solitário.

Com o objetivo de auxiliar o professor a encontrar respostas para suas perguntas, o PDP planeou, em uma segunda linha de ação, um recurso que permite socializar dúvidas e experiências dos professores e ao mesmo tempo orientá-los na implantação das Novas Propostas Curriculares. Este recurso se desenvolverá ligado ao Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

[...] pretende-se apoiar a atividade docente de professores das escolas do Estado de Minas Gerais com orientações específicas que incluem exemplos de distribuição de tópicos do CBC [...], propostas de roteiros para o ensino desses tópicos, que ampliam as orientações pedagógicas disponibilizadas no CRV, atividades a serem desenvolvidas na sala de

⁸³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas - Referência: Compromisso com a Excelência na Escola Pública. *Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP 2005*. Belo Horizonte, 2005.

aula, sugestões para avaliação da aprendizagem e indicações de bibliografia. (MINAS GERAIS, 2005⁸⁴, p.14-15, *apud* SILVA, 2010, p. 45).

A dinâmica de implantação do Portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) iniciou-se em 2005, com a intenção explícita nos documentos de que este portal educacional seria o veículo difusor e irradiador do CBC para estruturar o ensino público mineiro, disponível no meio virtual e, portanto, um sistema baseado nos recursos das TIC.

No ano de 2006, o Centro de Referência do Professor (CRP/BH) foi desativado e o espaço - o prédio-sede da antiga SEEMG - abrigou por oito (8) meses as instalações físicas do CRV, que foi a fase de funcionamento experimental e de testes (SILVA, 2010).

Em um acordo celebrado no final do ano de 2006, a SEEMG firmou vínculo com o Instituto Hartmann Regueira (IHR)⁸⁵, para desenvolver o Projeto “Escolas em Rede” e, entre as ações que esse Instituto apresenta na sua *homepage* na Internet, consta que, no período de três anos (de dezembro de 2006 a dezembro de 2009), desenvolveu-se:

Identificação, avaliação e seleção de conteúdos didáticos para inserção no “Centro de Referência Virtual do Professor” (10 mil itens de avaliação do Currículo Básico Comum – CBC, das disciplinas do ensino médio, abrangendo a aprovação da diagramação, o processo de inserção e disponibilização no banco de itens do CRV).
(<<http://www.institutohr.org.br/escolas-em-rede/>> Acesso em 14/09/2013).

A conexão das escolas à Internet e a instalação do CRV foram propósitos do projeto “Escolas em Rede” com os objetivos específicos de proporcionar o acesso de todos os professores aos recursos, informações, serviços de orientação pedagógica e projetos didáticos desenvolvidos via *web*; de fomentar a incorporação das novas tecnologias na prática educativa escolar e visando ao desenvolvimento da cultura do trabalho colaborativo por meio da constituição de uma rede de permanente intercâmbio docente. No Banco de Notícias do *site* da SEEMG, a Assessoria de Comunicação Social desta secretaria informou que,

Através do *Escolas em Rede*, foi criado o Centro de Referência Virtual do Professor (<http://crv.educacao.mg.gov.br>), portal destinado aos professores com prestação de serviços de orientação pedagógica e recursos didáticos, indispensáveis a um ensino de qualidade em todas as regiões do Estado.
(<<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/259-estado-investe-nos-cursos-de-formacao>> Acesso em 02/09/2012).

⁸⁴ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas - Referência: Compromisso com a Excelência na Escola Pública. *Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP 2005*. Belo Horizonte, 2005.

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.institutohr.org.br/escolas-em-rede/>> Acesso em 14/09/2013.



Figura 9 – Logomarcas CRV desde o início da sua ativação na web.
Fonte: Retiradas da Internet

Observe-se que a logomarca do CRV, desde sua implantação em 2006, até o ano de 2011, corresponde ao mesmo traçado do antigo prédio-sede da SEEMG, usado no logotipo do CRP. Difere, porém, na cor de fundo (vermelho) chamando a atenção o destaque dado para a palavra VIRTUAL, na cor amarela e o contorno circular que se considera ser uma referência ao símbolo “@” – arroba – utilizado geralmente para designar o espaço da Internet. A logomarca usada atualmente, desde 2011, apresenta um *design* mais contemporâneo, com listras ao fundo da imagem que remetem à ilusão tridimensional. No entanto, nesta atual logo, a palavra virtual aparece no mesmo formato das demais, o que significa, de certa forma, a incorporação das TIC, uma apropriação do espaço da informação na Internet na cultura digital. O que se obteve de informação na pesquisa realizada a fim de definir a data de alteração da logo do CRV foi que tanto o logotipo quando o design gráfico e a webdesign do portal foram desenvolvidos pela prestadora de serviços “Bebop – design.web.photo: Solução em identidade visual e logomarcas, impressos e publicações; criação de websites e blogs”⁸⁶

Em junho de 2010, a SEEMG divulgou um *Relatório Circunstanciado: Projeto Escolas em Rede*⁸⁷, o qual divulgou que “com apenas cinco anos de criação” o CRV atingiu aproximadamente 8,5 milhões de acessos. O relatório registra ainda, que “esse crescimento

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.bebopdesign.com.br/portfolio/centro-de-referencia-virtual-do-professor-seemg/>> Acesso em 16/09/2013.

⁸⁷ Disponível em: <http://terra.sisti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf> Acesso em 19/09/2013.

tem ocorrido **sem nenhum esquema especial de divulgação do portal.**” (SEEMG, 2010, p.24) [grifo da autora].

Conforme apresentados no Portal Educacional CRV⁸⁸, seus princípios são:

- O compromisso com a pesquisa, a discussão e a avaliação de discussão e a avaliação de diferentes estratégias educacionais, privilegiando aquelas que incorporam conceitos atuais sobre os processos de cognição e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação.
- O desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que imprimam novo dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem tanto no âmbito presencial como a distância.
- A formação de gerações de educadores conscientes da importância da interface entre educação e comunicação para o desenvolvimento de sua criatividade e seu constante aperfeiçoamento.
- A redução das desigualdades regionais em relação às condições de ensino, possibilitando a todos os educadores o acesso aos mesmos recursos didáticos.

Em suma, o CRV foi um portal educacional criado pela SEEMG cujo acesso se pode fazer através do endereço eletrônico: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Este espaço na Internet é destinado a um público-alvo específico da Educação: os professores das escolas públicas de Minas Gerais com a finalidade tornarem acessíveis a todos os seus usuários serviços pedagógicos e recursos didáticos úteis para suas atividades docentes. Pretende possibilitar aos educadores a formação continuada nas diversas áreas do conhecimento e constituir-se, também, como um ambiente para a interação e a cooperação, contribuindo para a integração de comunidades virtuais de aprendizagem e estimulando o educador a utilizar as novas tecnologias.

O CRV conta com um vasto acervo de material de apoio à atividade docente, que fica disponível para os educadores utilizarem no planejamento das aulas, além de informações que possibilitam aos professores uma formação continuada em diversas áreas de conhecimento.

Distinguiram-se três áreas de acesso na *homepage* do portal, conforme as finalidades de: subsidiar as atividades de ensino-aprendizagem, possibilitar o aprimoramento e capacitação profissional e obter informações gerais no âmbito da Educação e informes da SEEMG. Os recursos disponíveis em cada área são os que se apresentam:

Área I – “Currículo” – compõe esta área os materiais destinados à atuação docente:

⁸⁸ <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?token=195BE923-4ABE-4CB9-9CA2-8F20332E0746&id_projeto=27&id_objeto=25317&tipo=ob> Acesso em 08/07/2012.

- Propostas Curriculares – acesso aos documentos oficiais da SEEMG (CBC), agrupados conforme o nível de ensino: Ciclo de Alfabetização, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e Ensino Médio;
- Orientações Pedagógicas – Direcionamento para elaboração da aula conforme o tema. É um documento estruturado didaticamente, geralmente constando dos itens: condições prévias para abordar o conteúdo, o que, porque e como ensinar;
- Roteiros de Atividades – sugestão de discussão dos conteúdos, refere-se à questão: “como ensinar?”;
- Fórum de Discussão – espaço para que o professor possa se comunicar com outros docentes, e discutir práticas pedagógicas. O acesso a esta área só é possível mediante “cadastro”.
- Sistema de Troca de Recursos Educacionais - ambiente interativo destinado a auxiliar os professores no desenvolvimento e compartilhamento de ideias, projetos, pesquisas, textos e outros recursos didáticos. Neste espaço, o professor elabora de maneira compartilhada e colaborativa seus textos didáticos, propostas de novos projetos, planos de aula etc., sempre acompanhado por professores mediadores que o auxiliam nesse processo. Para acessar os recursos que ainda estão “em desenvolvimento” é preciso cadastro no sistema do portal.

Área II – “Biblioteca Virtual” do CRV – este espaço possibilita a formação continuada e capacitação dos professores.

As seções no menu principal do portal, as quais se desdobram em outros *links*, conforme os assuntos são: Dicionário da Educação; Temas Educacionais; Dissertações e Teses; PAIE – Programa de Apoio a Inovações Educacionais; Cadernos de Informática; PCNs; Legislação; Vídeos e Relato de Experiência.

Área III – “Destaques” na Tela Inicial do CRV – os tópicos desta área são localizados no meio da tela do portal, com exceção dos “*links* para outros portais ou *sites*”. Por este motivo escolheu-se designar esta área como “destaques”. Além da seção supra mencionada, situam-se no centro da *homepage*, do CRV as seções: “Escola Destaque”, “Dedicado ao Mestre”, “Veja mais no CRV” e “Notícias”.

Nos quadros, 20, 21 e 22, abaixo, pode-se observar a distinção dessas áreas de forma mais específica, constando a quantidade de documentos disponíveis em cada subtítulo, todos atualizados em 19 de setembro do presente ano.

Quadro 20 – Área I – Interface “Currículo” do CRV

Títulos do Menu	Subtítulos	Tópico	Subtópico	Nº. de Documentos
Currículo	Propostas Curriculares	Ciclo da Alfabetização	Língua Portuguesa	49
			Matemática	23
		6º ao 9º ano	Todas as Disciplinas	115
		Ensino Médio	Todas as Disciplinas	178
		Reinventando	Todos os conteúdos	14
	Orientações Pedagógicas	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Todas as Disciplinas	753
	Roteiros de Atividades	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Todas as Disciplinas	649
	Módulos Didáticos	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Parte Diversificada	216
			Educação Afetiva – Sexual	88
		Temáticas Especiais	Educação Ambiental	16
			Relação Étnico-Racial	8
	Fórum	Ciclos ao Ensino Médio	Todas as Disciplinas	“Página não encontrada”
	Sistema de Troca de Recursos Educacionais	Ciclos ao Ensino Médio	Todas as Disciplinas	1425

Fonte: Dados tabulados pela autora. Levantamento feito no portal CRV < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > em: 19/09/2013.

Conforme explicado anteriormente, o acesso ao Fórum no ambiente do portal só pode ser feito após o cadastro no sistema. De acordo com o quadro 20, acima, no subtítulo “Fórum” aparece a informação (no nº. de documentos): “Página não encontrada”. De fato, desde o início desta pesquisa, a autora efetuou o cadastro nesse espaço do CRV. No e-mail fornecido nesta ocasião, obteve-se resposta confirmando *login* e *senha* para viabilizar o acesso. Porém, nas várias tentativas de entrada no Fórum, a página não respondia ou retornava com a frase: “Usuário em processo de liberação. Verifique sua conta de e-mail”. Embora também se tivesse tentado contato através do *link* no próprio portal, direcionado para o “suporte” tecnológico, não se obteve sucesso e, até o momento desta escrita, não foi “liberado” o acesso a esse ambiente.

Quadro 21 – Área II – Interface “Biblioteca Virtual” do CRV

Títulos do Menu	Subtítulos		Nº. de Documentos
Biblioteca Virtual	Dicionário da Educação		70
	Temas Educacionais		40
	Dissertações e Teses		54
	PAIE – Programa de Apoio a Inovações Educacionais		140
	Cadernos de Informática		10
	PCNs	Educação Infantil	3 volumes
		Ensino Fundamental	28 volumes
		Ensino Médio	8 volumes
	Legislação		143
	Vídeos		383 (links)
	Relato de Experiência	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	14
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	11
		Linguagens e Código e suas Tecnologias	12

Fonte: Dados tabulados pela autora. Levantamento feito no portal CRV < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > em: 19/09/2013.

Os itens apresentados nos Quadros 21, acima e 22, abaixo, serão detalhados na seção seguinte quando se exibirá os ambientes do portal educacional CRV.

Quadro 22 – Área III – Interface “Destaques” na Tela Inicial do CRV

Subtítulos	Nº. de Documentos
Seção “Escola Destaque” (Resenhas)	217
Links para outros portais/sites	19 (links)
Notícias	Atualização diária
“Dedicado ao Mestre”	18 (homenagens)
“Veja mais no CRV”	13 (seções)

Fonte: Dados tabulados pela autora. Levantamento feito no portal CRV < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > em: 19/09/2013.

Em 2011, o CRV passou a fazer parte da estrutura da Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais⁸⁹. A intenção foi fazer com que o portal pudesse atender a um maior número de professores da rede pública mineira.

De acordo com Queiroz (2011, p. 48), a SEEMG acredita que a existência do portal CRV tenha grande representatividade no meio docente, devido à proposta desse órgão em fazer com que, por meio desse recurso, os professores de todas as escolas mineiras tenham a possibilidade de acesso a materiais didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho. Contudo, apesar do otimismo perceptível no *Relatório Circunstanciado: Projeto Escolas em Rede* ao tratar do número de acessos ao CRV, chamou a atenção o pronunciamento de que “esse crescimento tem ocorrido **sem nenhum esquema especial de divulgação do portal.**”

⁸⁹ MAGISTRA é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº. 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Além disso, visa ao fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de educação. Sua proposta de formação e de desenvolvimento profissional se estabelece na perspectiva de se reafirmar a interface educação/sociedade, vinculando-a aos conceitos de diálogo, integração, articulação, convergência, experimentação e inovação. Acesso pelo link <http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/>

(SEEMG, 2010, p.24) [grifo da autora]. Em reflexão, o que seria para a SEEMG um “esquema especial de divulgação”? Ora, o portal educacional é para usuários específicos. O que justificaria não divulgá-lo com especificidade de forma a contemplar, de fato, todos os professores mineiros? Esse exame instigou a dúvida sobre a verdadeira intenção do órgão governamental ao criar esse espaço para os professores. O que se pode afirmar, neste momento, é que, o que se disse no relatório citado acima, explicita uma contradição que requer investigação e análises envolvendo ideologia e políticas públicas. Esses quesitos não foram possíveis investigar devido ao limite desta pesquisa. Coloca-se-os, portanto, no inventário de sugestões para futuros estudos.

Compreende-se que é de importância singular para os professores terem o acesso facilitado a recursos didático-pedagógicos, aos documentos direcionadores do ensino e ainda, poderem usufruir dos princípios da colaboração e cooperatividade, próprios da cibercultura. Por isso, usa-se esta dissertação como um “esquema especial de divulgação do portal”, a fim de apresentar o CRV proporcionando um contato “prévio” para aqueles que não o conhecem, demonstrar os caminhos para acesso aos recursos e materiais disponíveis para o professor de Sociologia e “provocar” (ao menos) a curiosidade em *navegar* nessa interface pedagógica virtual.

Quadro 23 - Resumo: CRV – Endereço, criação, finalidade, público-alvo.

Endereço: < http://crv.educacao.mg.gov.br >
Portal Educacional criado pela SEEMG (em funcionamento desde 2005).
Finalidade: favorecer o acesso de todos os professores à publicação de informações, aos recursos, serviços de orientação pedagógica e projetos didáticos desenvolvidos via web, destinados a fomentar a incorporação das novas tecnologias na prática educativa escolar e a desenvolver a cultura do trabalho colaborativo em rede por meio do intercâmbio, relatos e trocas de experiências.
Público-alvo: os professores das escolas públicas de Minas Gerais.
Acesso gratuito a todos os usuários, porém, com áreas de acesso restritas.

Fonte: Criado pela autora.

3.5 Ambientes do Portal Educacional CRV

Entre os fatores que propiciam a motivação dos usuários para visitar um portal educacional, segundo Dorfman (2002), destacam-se o *design* gráfico e o conteúdo, ou seja, a visualização clara e o acesso fácil para que se cumpra o princípio da *usabilidade*. Conforme esclarece Vilella (2003, p. 47), usabilidade “é a extensão em que um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação num contexto específico de uso”. Por isso, revelam-se, nesta seção, os ambientes do CRV, apresentados conforme a distinção que se fez em áreas correspondentes com os objetivos justificados pela SEEMG para a implantação desse portal destinado aos professores das escolas públicas de Minas Gerais.

Ao acessar o endereço eletrônico: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>, a tela inicial (*homepage*) do Portal Educacional CRV aparece conforme retrata a FIG. 10. Note-se que a ilustração é composta pelo agrupamento “a” e “b”. A tela “a” é a parte inicial que surge ao acessar o *link* para o CRV. “Rolando” a tela, a imagem “b”, parte intermediária, aparece complementando o direcionamento aos conteúdos armazenados e publicados no portal. Não foi capturada a tela que corresponde à parte final dessa página inicial, porque ela é somente uma sequência das informações da parte intermediária. Inserir-la na FIG. 10 seria redundante e ocuparia o espaço que foi aproveitado dimensionando a imagem para que se pudessem visualizar com maior nitidez os ambientes.



Figura 10 – Homepage do CRV em 20/09/2013

a) Parte superior da tela do CRV

b) Parte intermediária da tela do CRV

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

Observe-se que na parte superior “a” da FIG. 10 destacaram-se as duas áreas distintas para melhor informar sobre o conteúdo no CRV, segundo as finalidades estabelecidas no propósito de criação desse espaço pela SEEMG para os professores mineiros. A Área I –

“Currículo”, recorte em amarelo e a área II - “Biblioteca Virtual”, selecionada em vermelho. Toda a extensão, não destacada, está se concebendo como área III - “Destaques”.

Ao acessar a *homepage* do CRV, verifica-se no cabeçalho, logo abaixo da logomarca e do nome do portal “Centro de Referência Virtual do Professor”, uma barra *menu* que disponibiliza o acesso a espaços que correspondem à Administração do CRV. Observe-se a FIG. 11, abaixo, com o destaque desses objetos, apontados pela seta azul.



Figura 11 – Topo da página inicial do CRV

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

Da esquerda para a direita, na sequência, apresenta-se o que se encontra ao aceder a esses *links*. A seção “Inicial” corresponde à *homepage* do portal CRV. “Institucional” informa ao usuário os compromissos e o que o CRV lhe oferece. Para participar no Fórum, e na área específica do espaço “Sistema de Troca e Recursos Educacionais”, o usuário deve se cadastrar acessando o *link* “Cadastro”, conforme ilustra a FIG. 12 “a”.

Figura 12 – “Cadastro” no Sistema do CRV

a) Ficha para o cadastro no Sistema do CRV

b) Uso do MASP (obrigatório)

Fonte: Captura da tela: < http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/cadastro.aspx > Acesso em 20/09/2013

Observe-se no recorte “b” da FIG. 12, a solicitação para digitar o MASP - Matrícula de Servidor Público. Essa constatação certifica a especificidade do público-alvo para quem a SEEMG criou o portal educacional CRV: os servidores (professores) da rede pública de Minas Gerais.

Na sequência da barra “cabeçalho”, visualiza-se o serviço de “*Contato*” (FIG. 13) para que o usuário possa enviar mensagens direcionadas ao Sistema CRV conforme as seguintes categorias de assunto: situação funcional, itens de avaliação, ensino fundamental Ciclos e 6ª a 9ª série, Ensino Médio, educação especial/escola inclusiva, educação de jovens e adultos, concurso e certificação ocupacional, suporte técnico e CRV.

Enviar Mensagem

Este espaço é reservado para o atendimento de assuntos relacionados à atividade pedagógica e utilização deste site.

Nome:

E-mail:

Cidade:

UF:

Assunto:

MASP:

Mensagem:

Figura 13 – “Contato” no Sistema do CRV

Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/formulario/default.aspx?token=195BE923-4ABE-4CB9-9CA2-8F20332E0746&id_objeto=24098&id_projeto=27> Acesso em 20/09/2013.

No espaço “*Dúvidas Frequentes*” se encontram respostas para perguntas recorrentes dos usuários quanto à utilização do portal. A estrutura em que estão dispostos os *links* no CRV é apresentada no “*Mapa do site*” e, por último, o ícone “*SEEMG*” direciona o professor para o *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, conforme mostra a FIG. 14.



Figura 14 – Página inicial do site da SEEMG.

Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/formulario/default.aspx?token=195BE923-4ABE-4CB9-9CA2-8F20332E0746&id_objeto=24098&id_projeto=27> Acesso em 20/09/2013.

No menu lateral esquerdo, conforme se mostrou na FIG. 10 da *Homepage* do CRV, estão destacadas duas áreas de conteúdos relacionados às finalidades de apoio à atividade docente e interação (Área I), e informação e desenvolvimento profissional (Área II).

A FIG. 15 apresenta a ilustração em recorte da área referente ao “Currículo” – Área I – e seus respectivos objetos. Essa área está disponível na parte superior esquerda da *homepage* do CRV.

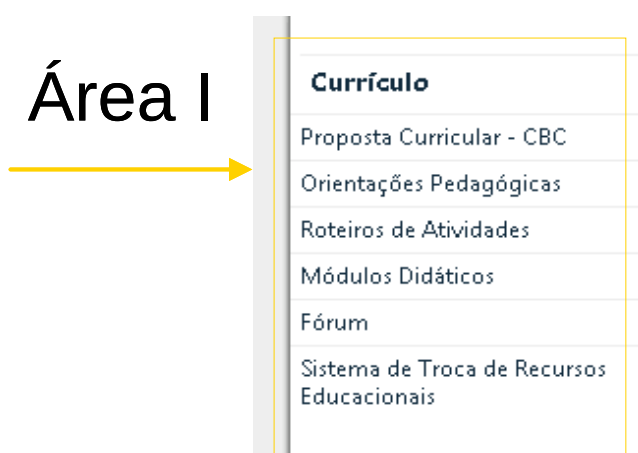


Figura 15– Área I – “Currículo” no CRV

Fonte: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em 20/09/2013

A Área I, intitulada “Currículo”, comporta os materiais destinados à atuação docente. Nela estão armazenados os conteúdos que visam “apoiar o professor no ensino dos tópicos e habilidades previstos nas Propostas Curriculares da Educação, com uma visão operacional focada na aplicação dos mesmos em sala de aula” (SILVA, 2010, p. 60), e também os ambientes que possibilitam a interação colaborativa entre os professores.

As *Propostas Curriculares* são os CBCs de todas as disciplinas, desde o Ciclo de Alfabetização até o Ensino Médio, disponíveis em arquivos no formato PDF, que podem ser “baixados” e armazenados no computador do usuário. As *Orientações Pedagógicas* são textos curtos que tem por objetivo tratar dos tópicos do CBC, com direcionamento didático-informativo para o que ensinar, como e porque, quais as condições para ensinar e como avaliar o aprendizado. Esse documento também contempla todas as disciplinas de todos os níveis de ensino. Os *Roteiros de Atividades* são textos curtos que explicam “como ensinar”.

No subitem “*Módulos Didáticos*”, pode-se encontrar textos mais elaborados com aprofundamento teórico, sugestão de bibliografia para o professor e questões para discutir com os alunos na apresentação do tema. Este espaço possui conteúdo para o Ensino Fundamental (Ciências, Língua Portuguesa e Matemática) e o Ensino Médio (Biologia, Filosofia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia). Em um subtópico, exibe documentos para abordagem das Temáticas Especiais: Educação Afetiva – Sexual; Educação Ambiental e Relação Étnico-Racial.

As extensões *Fórum de Discussão* e *Sistema de Troca de Recursos Educacionais* são os ambientes com características marcadamente pedagógicas, com a finalidade de democratizar conhecimentos concernentes às diversas disciplinas e às orientações dos CBCs. Conforme apresenta o Anexo I, do Termo de Parceria firmado entre a SEEMG e o IHR, destacado por Silva (2010, p. 60), “procura disseminar o uso de ferramentas colaborativas, com isto melhorando a taxa de adesão dos professores às novas tecnologias”.

O *Fórum de Discussão* é um espaço de acesso restrito a professores da rede estadual de ensino, o qual exige cadastramento prévio no sistema do CRV. Cada fórum é presidido por dois profissionais: um Orientador – especialista nos conteúdos dos CBCs – e um mediador – professor selecionado e capacitado pela SEEMG, responsável pela abertura de novos tópicos de discussão. Esses profissionais totalizam, para o ensino médio, doze (12) Orientadores e dez (10) Professores Mediadores. As disciplinas Língua Estrangeira (Inglês) e Sociologia, são as únicas que não possuem professor mediador. A FIG. 16 ilustra a captura da tela inicial do

fórum. O Manual Passo a Passo para Professores, disponibilizado na página interna dessa funcionalidade, consta nos anexos desta dissertação. (Anexo F).



Figura 16 - Tela inicial do “Fórum de Discussão” no CRV

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=64520&AREA=AREA&tipo=ob&n1=&n2=F%C3%B3rum%20de%20Discuss%C3%A3o%20do%20CBC&n3=&n4=&b=s&or dem=campo3&cp=003366&cb=mfi&ie=IndiceForum> Acesso em 11/09/2013.

O *Sistema de Troca de Recursos Educacionais* é a página para “a utilização da tecnologia no processo pedagógico”⁹⁰, e pode ser acessada para obter, depositar e trocar materiais didáticos, sugerir metodologias, entre outros procedimentos. Entretanto, para publicar um recurso educacional, o professor da rede estadual precisa se cadastrar no Sistema do CRV, tal como para participar do fórum. O processo é explicado no *link* “Como utilizar o Sistema de Troca de Recursos Educacionais”, subtítulo deste ambiente, representado na FIG 17. Inicialmente, o professor envia sua proposta, a qual fica disponível para que outros professores cadastrados façam sugestões. Após o “aperfeiçoamento” o material adquire o status de *versão final* e é, então, publicado no portal para ser acessado por professores não cadastrados.

⁹⁰(<<http://crv.educacao.mg.gov.br/museu/port/crp.asp>> Acesso em 14/09/2013).

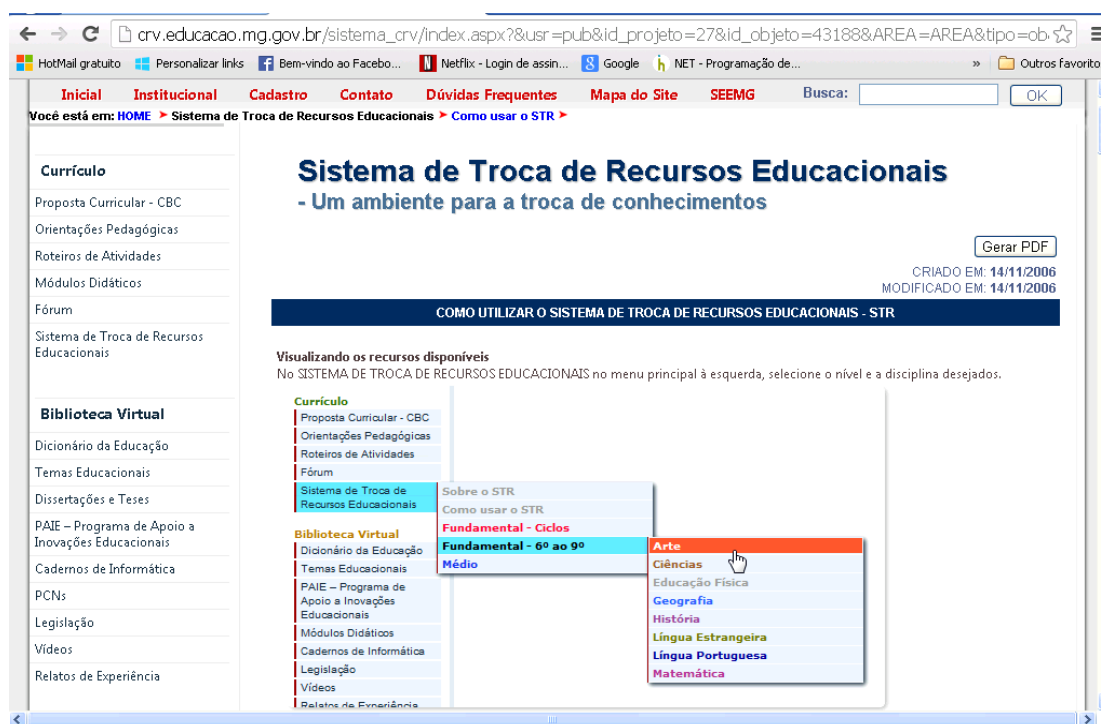


Figura 17 - Como utilizar o “Sistema de Troca de Recursos Educacionais” no CRV.

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=43188&AREA=AREA&tipo=ob&n1=&n2=Sistema%20de%20Troca%20de%20Recursos%20Educacionais&n3=Um%20ambiente%20para%20a%20troca%20de%20conhecimentos&n4=&b=s&ordem=campo3&cp=003366&cb=mfi>

Acesso em 23/09/2013.

Como se pode reparar, a Área I condiz com uma das atividades inscritas na linha de ação do projeto de implantação do CRV. A SEEMG cumpre o propósito que fundamenta sua intenção de que, com a criação do portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor

[...] pretende-se apoiar a atividade docente de professores das escolas do Estado de Minas Gerais com orientações específicas que incluem exemplos de distribuição de tópicos do CBC [...], propostas de roteiros para o ensino desses tópicos, que ampliam as orientações pedagógicas disponibilizadas no CRV, atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, sugestões para avaliação da aprendizagem e indicações de bibliografia. (MINAS GERAIS, 2005⁹¹, p.14-15, *apud* SILVA, 2010, p. 45).

A seguir, a FIG. 18 ilustra o recorte delimitado como Área II – “Biblioteca Virtual” e os links que direcionam para conteúdos relacionados ao desenvolvimento profissional, à formação continuada e à legislação no âmbito educacional. Esse espaço localiza-se abaixo da Área I, na lateral esquerda da *homepage* do CRV.

⁹¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas - Referência: Compromisso com a Excelência na Escola Pública. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP 2005**. Belo Horizonte, 2005.

Área II

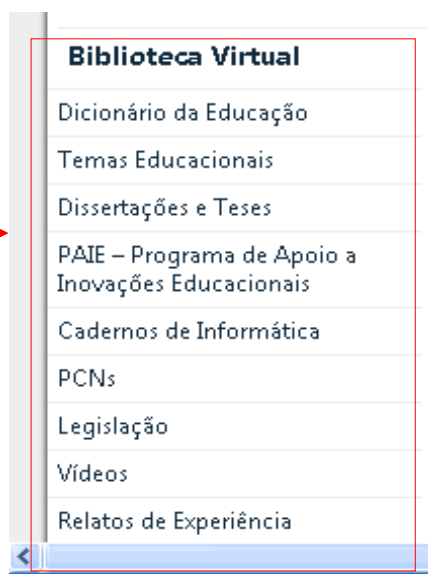


Figura 18 – Área II – “Biblioteca Virtual” no CRV.

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

O primeiro objeto disponível na *Biblioteca Virtual* é o *Dicionário da Educação* que apresenta como subitens verbetes relacionados aos seguintes temas: Avaliação, Currículo, Educação Inclusiva, Participação e Gestão Escolar, Tempos e Espaços Escolares. Todos esses verbetes se desdobram em outros, inseridos na temática correspondente. São textos fundamentados teoricamente, finalizados com a seção “Para Saber mais...”, que traz bibliografia recomendada.

No sítio *Temas Educacionais*, os textos se apresentam no mesmo estilo dos verbetes do *Dicionário da Educação*, com o diferencial de alguns sugerirem atividades orientadas. Esses textos abordam diversos assuntos relacionados às categorias: Aprendizagem, Avaliação, Ciência e Tecnologia, Currículo, Currículo por Níveis e Modalidades de Ensino e Organização Curricular.

Ao acessar o item *Dissertações e Teses*, os professores encontram pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento e, no espaço *PAIE – Programa de Apoio a Inovações Educacionais*, a SEEMG apresenta os relatos de projetos pertencentes a esse Programa, desenvolvidos pelas escolas da rede estadual mineira. Segundo a Secretaria,

[esses projetos] demonstram o esforço empreendido pelos educadores para superar dificuldades, criar e inovar métodos. Nossa expectativa [da SEEMG] é que a leitura dos relatos contribua para que as experiências se reproduzam e se aperfeiçoem, na busca da melhor qualidade para a educação pública.

(<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&ID_OBJETO=51717&tipo=ob&cp=000000&cb=> Acesso em 21/09/2013).

Destacou-se na FIG. 19, o que se considera ser um ambiente importante para a formação continuada do professor. Trata-se dos *Cadernos de Informática* que disponibilizam um conjunto de módulos didáticos, compondo um material para introduzir os professores nas TIC.



Figura 19 – Subitens do espaço “Cadernos de Informática” na Área II do CRV

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013.

Os módulos oferecidos nesse curso introdutório para o uso da informática são divididos em: Introdução a Informática, Montagem e Manutenção de Computadores, Multimídia, Programação em Java⁹², CAD⁹³, Banco de Dados, Sistema Operacional Linux⁹⁴, Computação Gráfica, Ilustração Digital e Construção de Web Sites. Os cursos são desenvolvidos em formato tutorial, com explicação didática e ilustração no “passo a passo”.

⁹² “[Java] é uma linguagem de programação bastante moderna, que inclui diversos conceitos e recursos para facilitar a atividade de programação e torná-la mais produtiva”

(<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=45267&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Cadernos%20de%20Inform%C3%A1tica&n4=&b=s> Acesso em 23/09/2013).

⁹³ A sigla CAD vem do inglês “Computer Aided Design” que significa Desenho Assistido por Computador. Na verdade são programas (softwares) para computador, específico para geração de desenhos e projetos.

(<<http://www.brasilecola.com/informatica/autocad.htm>> Acesso em 23/09/2013).

⁹⁴ O Sistema Operacional Linux é um software Livre, diferente do Windows que é de uso restrito à licença.

(<<http://winlinux.com/algumas-diferencas-entre-windows-e-linux/>> Acesso em 23/09/2013).

Na sequência, depara-se com o *link* para os PCNs de todos os níveis do ensino e a *Legislação* nos âmbitos Federal, Estadual e, especificamente para o interesse do professor, dos “Direitos e Deveres o Servidor Público”. A FIG. 20 ilustra os *links* para acessar os documentos da legislação Estadual: a Constituição Estadual, Emendas Constitucionais, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Instruções, Portarias, Editais e Regulamento Interno.



Figura 20 – “Legislação” do Estado de Minas Gerais no portal CRV.
Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013.

A extensão *Vídeos* contém conteúdo multimídia e, no último *link* dessa área II, na seção *Relatos de Experiência*, são compartilhados alguns projetos realizados por escolas públicas de Minas Gerais. A FIG. 21 exhibe o agrupamento desses dois ambientes retratando em “a”, os subtítulos disponíveis para acesso em *Vídeos* e “b” os *Relatos de Experiência*, conforme as três áreas do conhecimento estabelecidas pelos PCNEM (BRASIL, 1999).



Figura 21 – Subitens de “Vídeos” e “Relatos de Experiência” na Área II do CRV.

a) Subitens de “Vídeos” no CRV

b) Subitens de “Relatos de Experiência” no CRV

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 23/09/2013.

A extensão Área III que se classificou como “*Destaques*” na *homepage* do portal CRV, congrega os seguintes objetos: “*Escola Destaque*”, “*Dedicado ao Mestre*”, “*Veja mais no CRV*” e “*Notícias*”, os quais ocupam a parte central dessa página. O que se denominou de “*links para outros portais ou sites*”, estão disponíveis na lateral esquerda do *menu* inicial.

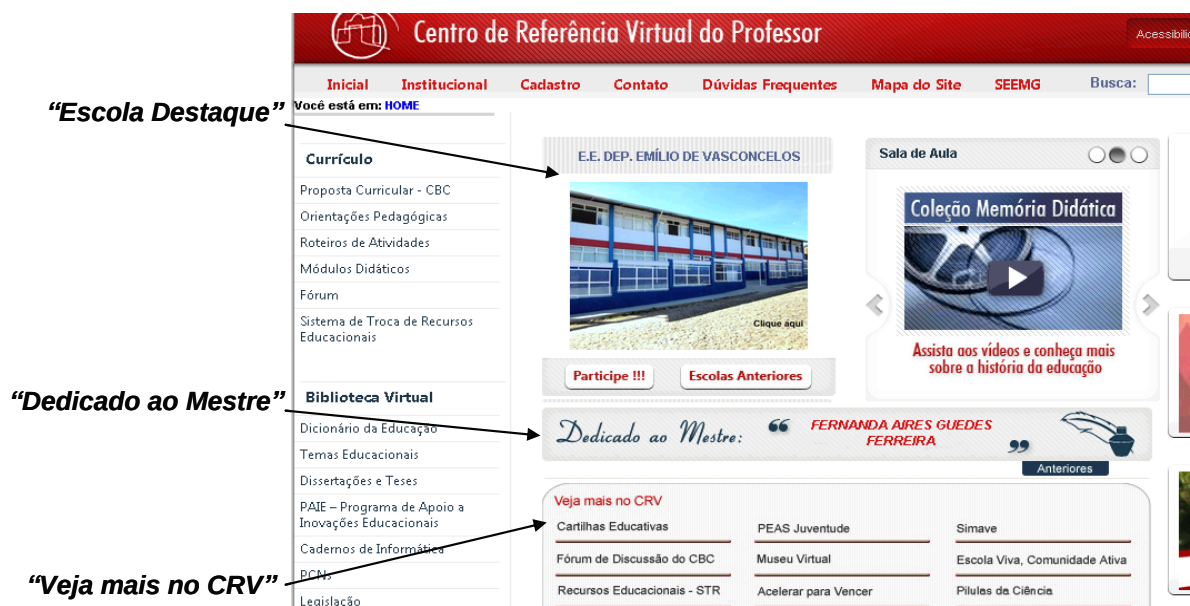


Figura 22 – Área III – “Destaques” – Parte central da *homepage* do CRV.
Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

A FIG. 22 estampa os três primeiros objetos dessa área. No *Escola Destaque* aparece a fotografia de uma escola estadual que é enviada pela própria escola contendo informações sobre a instituição, suas atividades e projetos realizados. Pode-se acessar, na página interna desse espaço, uma galeria de publicações de resenhas de “escolas anteriores”.

O quadro *Dedicado ao Mestre* tem por objetivo homenagear professores da rede estadual de ensino com publicação de uma carta de agradecimento e reconhecimento prestado por algum aluno, que hoje também é professor, a um ex-educador.

Veja mais no CRV dispõe de *links* para outros assuntos relacionados à Educação, conforme se pode verificar na FIG. 23.

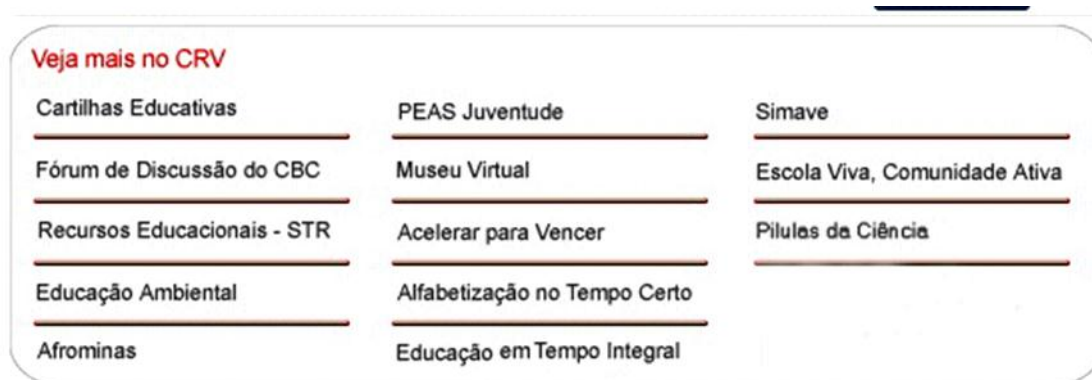


Figura 23 – Área III – “Veja mais no CRV” – Parte central da *homepage* do CRV.
 Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 23/09/2013

Logo abaixo da seção apresentada na FIG. 23 (acima), ao “rolar” a tela da página inicial do portal CRV, conforme se observa na imagem de “tela inteira”, na FIG. 10, no início desta seção, encontra-se a área de *Notícias*, onde são publicadas informações de interesse geral do professor. Segundo Silva (2010, p. 68), “Os educadores mineiros participam dessa seção encaminhando informações sobre suas escolas ou órgãos regionais de ensino”.



Figura 24 – Área III – “Notícias” – Parte intermediária da *homepage* do CRV.
 Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

Em remate, os “*Links para outros portais/sites*” são apresentados no agrupamento da FIG. 25, distintos conforme a sua localização na *homepage* do portal: “a”⁹⁵, no lado esquerdo

⁹⁵ A fim de dirimir dúvidas sobre esses *links* informa-se que o “SIMAVE” é o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública que foi criado com o objetivo de fazer diagnósticos para entender as muitas dimensões do sistema público de educação do Estado de Minas Gerais e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Acesso em 23/09/2013). A “Lei de acesso a informações” é a Lei Nº 12.527 de 2011 regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas sendo aplicável aos três Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com vigência a partir do dia 16 de maio de 2012.
 (< http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index2.aspx? > Acesso em 23/09/2013).

da tela, imediatamente abaixo da Área I e “b”, os que se posicionam na lateral esquerda da página inicial do CRV.



Figura 25 – “Links para outros portais ou sites”, Área III do CRV.

a) Links localizados na página inicial do CRV, lado esquerdo da tela, abaixo da área II.

b) Links localizados na página inicial do CRV, lado direito da tela.

Fonte: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 20/09/2013

No Anexo G desta pesquisa encontra-se disponível uma lista de “Outros links”⁹⁶ sugeridos no interior das páginas do Portal CRV, destacados abaixo:

- Sites com corretor ortográfico;
- Coleção “Educadores” - vida e a obra dos 61 autores que contribuíram para o avanço da Educação;
- Comunidades de prática - oferece aos professores e alunos um espaço para troca de informações online;

⁹⁶ Disponível em:

< http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=58485&tipo=ob&cp=&cb > Acesso em 11/09/2013.

- Instituições públicas;
- Metodologias de projetos;
- Bibliotecas, enciclopédias;
- Revistas online;
- Dicionários online;
- Educação física e cultura;
- Temas gerais – escolas;
- Filmes na web.

Retornou-se aos atributos motivacionais para o uso de portais educacionais, conforme destacados por Dorfman (2002), na pretensão de um ensaio avaliativo do Portal Educacional CRV, conforme se apresentou nesta seção. Com esse subsídio, verificou-se que o portal CRV atende a alguns dos requisitos elencados pela autora e considera-se que contém material capaz de incentivar os professores efetivamente, a navegarem. Eis o que se pode concluir, mediante as prerrogativas de Dorfman (2002)⁹⁷:

a) *Conveniência e acessibilidade*. Na *homepage* do Portal Educacional CRV existe a relação dos assuntos contidos – no link “*Mapa do site*”- e há também um espaço para busca por palavra-chave, facilitando a navegação.

b) *Confiabilidade*. Este item pode ser confirmado com autoria referenciada de cada documento e também pela variedade de informações relacionadas à área da Educação disponibilizadas pelos gestores e servidores capacitados pela própria SEEMG.

c) *Atualização*. “*Notícias*” foi o único espaço que se observou ser feita a atualização diária. Os demais ambientes, principalmente aqueles que são considerados como subsídios para a prática docente, são datados da primeira postagem. Verificaram-se, mais amiúde os documentos direcionados para os professores de Sociologia, contudo, os de outras disciplinas, selecionados aleatoriamente a fim de confirmar esse atributo, também aparecem sem atualização. Inclusive, no banco do “*Sistema de Troca de Recursos Educacionais*”, observou-se que não há dinâmica de participação e, portanto, que as informações não possuem mudanças constantes. Diante disso, não se considera a atualização aceitável.

d) *Variedade de Serviços*. O portal CRV atende plenamente a este atributo, uma vez que contempla informações, conteúdos e outros *links* que direcionam o professor para ambientes nos quais ele pode “continuar” suas buscas relacionadas à Educação.

⁹⁷ Foi utilizado espaçamento de 6 pts entrelinhas para facilitar a visualização e leitura dos itens.

e) *Personalização*. A linguagem utilizada no portal está de acordo com os termos utilizados no âmbito educacional, portanto, esse atributo está atendido.

f) *Interatividade*. O portal não contempla esse atributo pois, ao acessar o *link* que direciona para o *Fórum de Discussão*, se obtém como resposta a inscrição: “Página não Encontrada”. Isso para todas as disciplinas, conforme investigação até a data de 22/09/2013. Dessa forma, não ocorre, efetivamente, a comunicação entre os professores.

g) *Navegação*. O portal apresenta um sistema eficiente de navegação.

h) *Conteúdo*. O portal atende a esse atributo, contemplando todo o conteúdo solicitado nas buscas.

i) *Design*. O portal apresenta recursos gráficos considerados “aprazíveis” no que diz respeito às cores, tamanho das fontes e ícones para identificação dos conteúdos. Sabe-se, porém, que já existem recursos mais interativos com movimentação de imagens, por exemplo.

A descrição das áreas que compõem o portal educacional CRV e a aplicação do instrumental de Dorfman (2002) revelou que esse é um ambiente com conteúdos e funcionalidades capazes de proporcionar aos professores, ferramentas e recursos que podem auxiliá-los em suas atividades docentes e, também, no seu aperfeiçoamento profissional. No entanto, pautada na experiência da autora desta dissertação como usuária do portal, identificou-se que o princípio da interatividade não pode ser atingido, devido à impossibilidade de participar do fórum.

Assim, percebeu-se que o cumprimento do preceito da interatividade requer a concentração de esforços dos gestores do portal CRV, pois, a disponibilidade desses ambientes para acesso pelos professores é indispensável, em se tratando do princípio do trabalho colaborativo mediado pelas TIC.

3.6 Sociologia no Portal Educacional CRV

O Centro de Referência Virtual do Professor, portal educacional oficial da SEEMG, oferece recursos de apoio aos professores da rede pública de ensino, além de contribuir para o aperfeiçoamento profissional, mediante o uso das tecnologias digitais. O acesso a esse ambiente na Internet permite, ainda, a interação entre os educadores mineiros, através de uma

cultura colaborativa, com a troca de experiências e a partilha de materiais didático-pedagógicos para suas atividades docentes.

Conforme pesquisa de campo realizada com a amostra dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, reparou-se que esses educadores estão em busca de materiais didáticos, atividades, recursos diferenciados para auxiliá-los nos planejamentos e desenvolvimento de suas aulas. Percebeu-se, também, que esses docentes consideram que o uso da Internet pode favorecê-los na obtenção de recursos para subsidiá-los nessa tarefa.

De fato, a Internet é um veículo de informações de acesso fácil e disponível a qualquer tempo. Esse espaço da virtualidade vem tomando o lugar antes ocupado somente pelos livros didáticos, impressos e apostilas. Os professores têm recorrido à web em busca de apoio para auxiliá-los nas suas práticas de ensino. Porém, ainda se sentem desconfiados e inseguros diante das informações que encontram na Internet e, por isso, desejam *“que houvesse mais sites confiáveis mesmo, [...] com filtro de conteúdo”* (Professor F).

Embora, em primeira instância, o objetivo da SEEMG ao criar o portal educacional CRV tenha se voltado à difusão dos CBCs, percebe-se que, adjacente a esta finalidade, a proposta da Secretaria vem ao encontro da demanda dos professores de Sociologia entrevistados, exemplificada na reivindicação:

[...] eu acho que, como professor, o nosso governo, o nosso Estado, [...] deveria ter um centro específico, um portal exclusivo para que ele unificasse o tipo de conhecimento que é dado na nossa disciplina, fornecesse material para o professor ter uma referência objetiva. . (Professor D)

Portanto, considera-se que o órgão governamental do Estado, mesmo que este não seja seu objetivo primordial ao disponibilizar recursos didático-pedagógicos para os professores da rede pública de Minas Gerais no portal CRV, possibilita aos educadores, além de usarem as TIC, obterem, por meio desse uso, o apoio que reclamam para realizarem suas atividades de ensino.

Neste contexto, esta seção se propõe a apresentar e descrever o material de Sociologia armazenado no CRV, visto que não há estudos elaborados acerca desse objeto. Isso contribui para atenuar a falta de conhecimento dessa interface pedagógica virtual, e também, para divulgar materiais que os professores de Sociologia das escolas públicas podem utilizar como apoio didático-pedagógico recorrendo a esse ambiente virtual.

Certamente, há *sites* e até mesmo portais educacionais que disponibilizam recursos didáticos, contudo, a proposta do material de Sociologia encontrado no CRV é diferente. É

um diferencial importante, que ameniza as dúvidas ressaltadas pelos professores com relação à confiabilidade e adequação dos conteúdos para o ensino da disciplina. Isto porque os objetos disponibilizados no portal são provenientes do órgão governamental que regimenta o ensino público de Minas Gerais; o material é confiável, com as fontes e autores referenciados.

Pretende-se, ao expor a forma de adentrar nos ambientes próprios para a disciplina de Sociologia, inseridos nas páginas internas do portal educacional CRV, divulgá-lo e suprir, minimamente, a necessidade apontada pelos professores, conforme a opinião deste docente:

[...] eu acho que se fosse difundido esses... esses portais, esses sites bem embasados e se eles fossem mais filtrados mesmo, se as coisas que a gente pesquisa fosse melhor filtradas acho que facilitaria bastante, [...]...até hoje eu não encontrei assim, nenhum lugar, nenhum site [...], assim...de qualidade (Professor G) [grifo da autora].

Destarte, descrevem-se os materiais de Sociologia no portal CRV para que os professores tomem conhecimento do que podem, efetivamente, encontrar nesse ambiente. A intenção é fomentar o uso pedagógico dessa interface virtual, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades e pretendendo juntar-se àqueles que buscam colaborar para que se alcance uma melhoria da qualidade do ensino público de Sociologia.

É importante salientar que não faz parte dos objetivos desta pesquisa, criticar ou enaltecer a qualidade do material armazenado no portal, nem tampouco afirmar que é somente nesse espaço que se pode obter informações confiáveis e propícias para a finalidade que tem o ensino de Sociologia no nível médio. Trata-se de uma *oportunidade* para incorporar o uso das TIC como uma referência para auxiliar os professores na construção do seu processo de ensino.

Nas páginas anteriores deste estudo, já se disse que apenas o uso das informações e dos recursos da Internet não garante uma aula de “qualidade”. Entretanto, confia-se que quando as informações são selecionadas, organizadas e transformadas em conhecimento, a partir da reflexão e da crítica, elas podem contribuir para que os professores descubram novos caminhos e construam, cada qual do seu jeito, novas possibilidades para ensinar Sociologia. Desta forma, poderão lograr êxito na formação do jovem para o “exercício da cidadania”, tal como todas as disciplinas do currículo, mas, especificamente, como atributo singular desta área do saber que é estimular a crítica, a análise e a reflexão desse aluno diante dos fenômenos sociais, políticos e culturais, mediante o *conhecimento sociológico* exercitado em sala de aula.

Recorda-se de Kenski (2007) ao admitir que o conhecimento do professor seja a base do processo de ensino-aprendizagem e que esse conhecimento, aliado aos recursos oferecidos pelo ciberespaço, define a qualidade da Educação. Portanto, a diferença qualitativa nesse processo ocorre mediante a adequação dos objetivos que levam ao encontro com a tecnologia.

Depois de expor os ambientes do CRV de uma forma mais geral, este estudo informa como aceder ao conteúdo específico de Sociologia e descreve o que o professor das escolas públicas que ministram aulas desta disciplina pode encontrar nessa interface pedagógica virtual.

A FIG. 26, abaixo, mostra a *homepage* do portal e o “caminho” para se chegar aos objetos dessa disciplina, agrupado nas etapas “a” e “b”.



Figura 26 – “Caminho” para acesso ao CBC de Sociologia

Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967> Acesso em 25/09/2013

Posiciona-se o cursor do *mouse* no objeto desejado, conforme o exemplo, em “*Proposta Curricular - CBC*”. Aparece um *menu* de itens que corresponde aos níveis de ensino, destaque “a” na FIG. 26; aponta-se para “Médio”. No próximo desdobramento, “b”, surgem as disciplinas, dentre as quais “Sociologia”, indicada pela seta.

Este procedimento é o mesmo para todas as seções, as quais compõem a Área I - “Currículo”: *Orientações Pedagógicas* (OP), *Roteiros de Atividades* (RA), *Módulos Didáticos* (MD), *Fórum e Sistema de Troca de Recursos Educacionais* (STRE). Em duas (2) extensões

fora dessa área, também se encontram documentos específicos para Sociologia. Eles estão disponíveis na Área II – *Biblioteca Virtual*: os PCN - “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, e “Sociologia e Antropologia da Educação”, no subitem *Temas Educacionais*.

Os PCN são diretrizes educacionais de âmbito nacional que podem ser consultadas para aprimoramento profissional. Os tópicos de “Sociologia e Antropologia da Educação”, da mesma forma, correspondem a temáticas relacionadas à formação continuada do professor, podendo ser utilizados para pesquisa e construção do conhecimento. A FIG. 27 exibe os *links* temáticos armazenados nesse espaço do portal CRV:

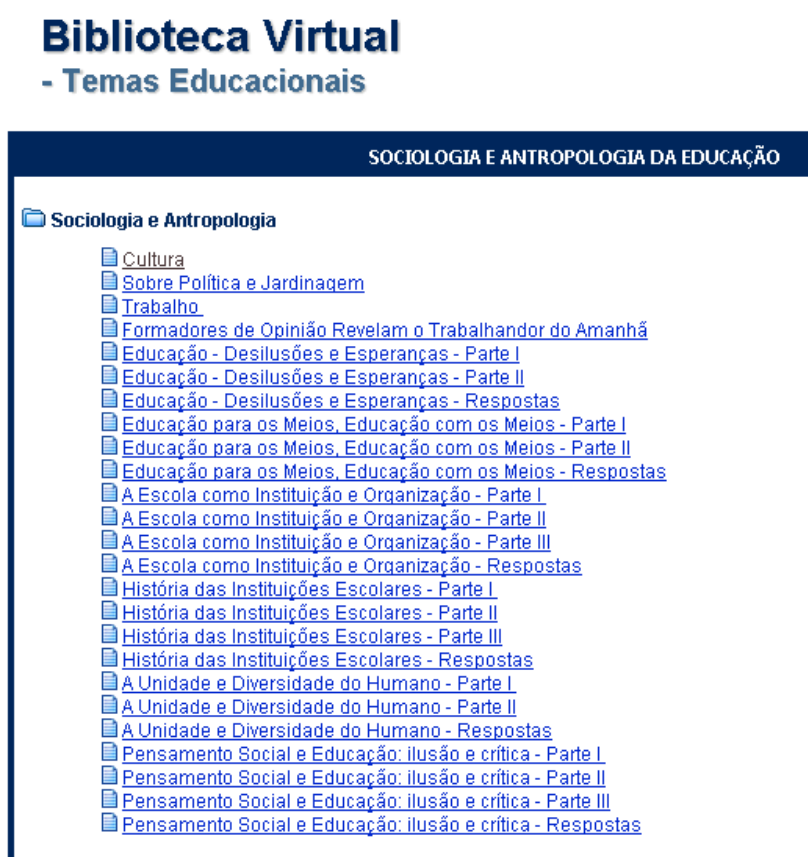


Figura 27 - Sociologia e Antropologia da Educação na *Biblioteca Virtual* do CRV

Fonte:

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=29667&tipo=tx&cp=000000&cb=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n33=Sociologia%20e%20Antropologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&b=s Acesso em 24/09/2013.

Sociologia entrou no portal educacional CRV, conforme se constatou na postagem inicial de cada documento, no mesmo ano em que a disciplina se tornou obrigatória, com a Lei 11.684/2008. O texto de todos os documentos possui o mesmo formato, contendo informação de data, autoria, fundamentação e referencial teórico. A opção “Gerar PDF” também se oferece para que o professor possa salvar o documento em arquivo no seu computador e acessá-lo quando lhe convier, sem necessidade de estar conectado à Internet.

A sequência de figuras, abaixo, ilustra as telas iniciais de cada um dos ambientes conforme convocados pelo usuário, através dos *links* direcionadores na *homepage* do CRV.

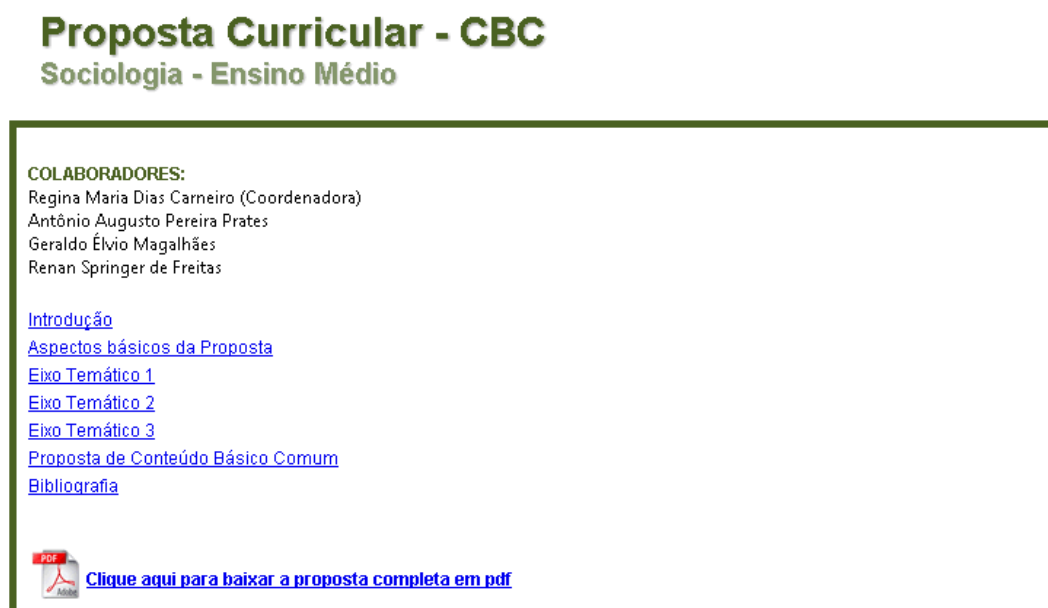


Figura 28 - Proposta Curricular – CBC Sociologia - Ensino Médio

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=58868&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=> Acesso em 24/09/2013.

Note-se, na FIG. 29, abaixo, que ao escolher um dos Eixos Temáticos do CBC-Sociologia, no próprio documento são oferecidos os *links* direcionadores para as *Orientações Pedagógicas* e *Roteiros de Atividades* (veja seta indicativa na imagem).



Figura 29 – Eixo temático - CBC de Sociologia - Indicação para as OP, RE e MD no CRV.

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=58983&tipo=ob&cp=4E6127&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&b=s> Acesso em 24/09/2013.

Além do documento oficial da SEEMG - o CBC -, encontram-se, nas páginas internas do CRV, as OP, os RA e MD de Sociologia. Considera-se que esses documentos, tal como o CBC, também são de caráter oficial, pois foram produzidos por consultores especialistas que participaram da elaboração do CBC impresso e entregue nas escolas estaduais. A própria Secretaria apresenta esses recursos como conteúdos que visam “apoiar o professor no ensino dos tópicos e habilidades previstos nas Propostas Curriculares da Educação Básica, com uma visão operacional focada na aplicação dos mesmos em sala de aula” (MINAS GERAIS, s/d.)

No entanto, o diferencial é que esses materiais estão disponíveis no ambiente virtual da Internet e, portanto, com acesso fácil e a qualquer tempo. Ainda mais, considerando-se que, conforme explicito nos resultados da pesquisa realizada com a amostra dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, os investigados declararam que acessam a Internet frequentemente, conforme se constatou, se consideram com desempenho suficiente para utilizar essa tecnologia. Deduz-se, portanto, que, para esses professores acederem às informações procedentes do órgão institucional da Educação mineira, o que requer, de fato, é a divulgação do conteúdo que ele disponibiliza no CRV. Eis a colaboração do estudo aqui dissertado.

A FIG. 30 ilustra o agrupamento da parte superior das telas iniciais das OP (a), RA (b) e MD (c).

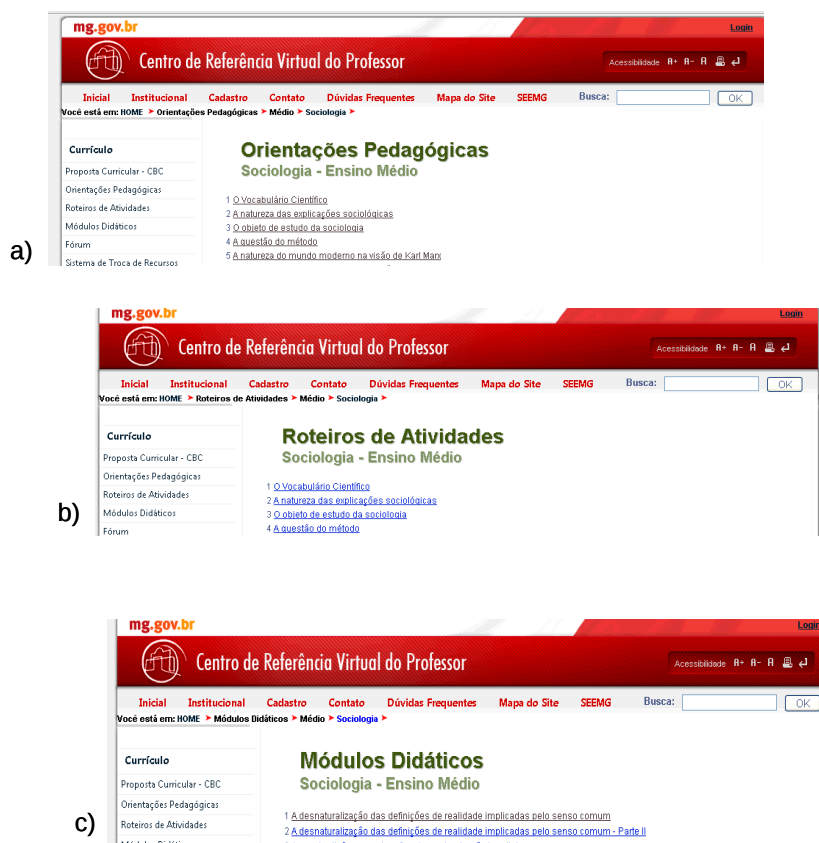


Figura 30 – Telas iniciais: OP, RE e MD de Sociologia no CRV.

- a) Orientações Pedagógicas Sociologia no CRV
b) Roteiro de Atividades Sociologia no CRV
c) Módulos Didáticos Sociologia no CRV

Fonte: < http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index2.aspx?id_objeto=23967 > Acesso em 24/09/2013.

O Quadro 24, abaixo, informa os conteúdos de Sociologia constituintes das OP e RA, no portal CRV. A título de exemplo, encontram-se nos Anexos 9 e 10, desta dissertação, as OP e o RA para o tópico “A questão do método”.

Quadro 24 - Orientações Pedagógicas e Roteiros de Atividades de Sociologia

Eixos temáticos CBC - Sociologia	Orientações Pedagógicas e Roteiros de Atividades
Eixo Temático 1: <i>“A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social”</i>	31. O Vocabulário Científico 32. A natureza das explicações sociológicas 33. O objeto de estudo da sociedade 34. A questão do método
Eixo Temático 2: <i>“Análise Sociológica do Mundo Moderno: a Sociedade em que Vivemos”</i>	35. A natureza do mundo moderno na visão de Karl Marx 36. A natureza do mundo moderno nas visões de Max Weber e de Emile Durkheim 37. As características do Mundo Moderno 38. Os efeitos da industrialização e da urbanização sobre o comportamento humano 39. Desigualdade social e as classes sociais – o entendimento de suas condições no século XX e XXI 40. Desigualdade social e as classes sociais – a pluralidade de classes no século XX e XXI 41. Desigualdade social e as classes sociais – a social-democracia 42. Valores e Normas sociais 43. Processo de Socialização e identidades sociais 44. O problema da ordem social – a autoridade política e a legitimidade do poder 45. A Relação entre a Democracia e ao Estado de Direito 46. Problemas da democracia 47. Partidos políticos e participação política 48. Representação e processo eleitoral
Eixo Temático 3: <i>“A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”</i>	49. Raça e etnicidade 50. Preconceito e discriminação raciais; racismo. 51. Raça, desigualdade e mobilidade Social. 52. Gênero e desigualdade 53. Gênero e os movimentos feministas 54. Gênero, classe e raça. 55. O tratamento sociológico do fenômeno da criminalidade 56. A teoria das janelas quebradas 57. A política de tolerância zero 58. Juventude e música 59. Juventude e estética 60. Jovens e estilo de vida

Fonte: Criado pela autora. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 25/09/2013

Convém lembrar que as “Orientações Pedagógicas”, da forma como são apresentadas no portal CRV, não se encontram em material impresso disponibilizado pela SEEMG, a não ser através do acesso a esse ambiente virtual. Esta constatação justifica o fato de se considerar esse documento oficial como uma “novidade” para esta pesquisa.

Os *Módulos Didáticos* são textos para o professor. Com fundamentação teórica, constituem-se um “exercício do pensamento crítico”, mediado pelo instrumental sociológico. Remetem a autores clássicos da Sociologia, referenciados na bibliografia, aprofundando teorias e, inclusive, com atividades de reflexão para o docente. Observou-se que alguns dos autores sugerem temas para que os alunos possam pesquisar (trabalhos reflexivos extra-classe) e que algumas das atividades podem ser utilizadas em sala de aula, com os alunos. No Anexo 11, apresenta-se o item “As Sociedades tradicionais e modernas” como exemplo desse material. Os itens que compõe esse recurso no CRV são apresentados no Quadro 25, abaixo.

Quadro 25 – Módulos Didáticos de Sociologia

Módulos Didáticos
1. A desnaturalização das definições de realidade implicadas pelo senso comum
2. A desnaturalização das definições de realidade implicadas pelo senso comum - Parte II
3. As contradições e os desafios da modernização brasileira
4. As sociedades tradicionais e modernas
5. Cultura e Sociedade
6. Desigualdade social: permanência e evolução no Brasil
7. Estado e Democracia
8. Por uma Sociologia da Juventude - parte 1
9. Por uma Sociologia da Juventude - parte 2
10. Violência e Criminalidade

Fonte: Criado pela autora. Disponível em < <http://crv.educacao.mg.gov.br> > Acesso em 25/09/2013

Para acessar o *Fórum* e alguns recursos do STRE, o professor deve se cadastrar no sistema do portal CRV. Esses espaços são considerados ambientes para interação com a troca de experiências, de opiniões, para promover debates e sugerir ou trocar materiais didáticos para auxiliar na prática docente.

A tentativa desta autora, até a data de 24/09/2013, para relacionar as postagens e discussões feitas no fórum de Sociologia, foi desanimadora. Mesmo percorrendo todas as disciplinas, deparou-se, em todas elas, com a mensagem “A página não pode ser encontrada”, conforme captura da tela ilustrada na FIG 31.

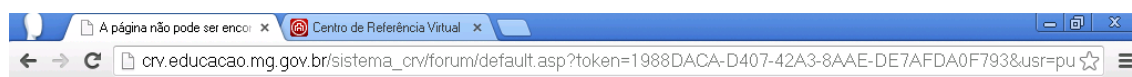


Figura 31 – Fórum de Discussão no CRV: “A página não pode ser encontrada”

Fonte: < http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/forum/default.asp?token=1988DACA-D407-42A3-8AAE-DE7AFDA0F793&usr=pub&id_projeto=27&id_forum=104933&n1=Apoio%20%C3%A0%20Atividade%20Do%20cento&n2=F%C3%B3rum&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&tipo=login > Acesso em 24/09/2013.

Excepcionalmente, em 25/09/2013, no processo de conclusão desta dissertação, em última tentativa, efetuou-se o *login* para acessar o Fórum de Sociologia e, nesse dia, se obteve êxito. Percorrendo esse ambiente, constatou-se que todos os tópicos de discussão, os quais foram postados no ano de 2010, já foram “fechados”. Portanto, o espaço não oferece, no momento, a oportunidade de interação entre os professores dessa disciplina. Em tempo, conforme se pode observar na FIG. 32, a logomarca do CRV, que aparece no topo da página do fórum de Sociologia, ainda é a que se usava até o ano de 2011: evidência de que o espaço está desatualizado.

Tópicos em destaque				Respostas	Visitas	Última mensagem
Outros Anteriores				Respostas	Visitas	Última mensagem
 Fechado	O CBC DE SOCIOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA 2011 Uma discussão oportuna é a que diz respeito às perspectivas de efetivos movimentos em cada Escola visando propiciar um melhor entendimento do CBC de Sociologia. Haveria espaço, no início de 2011, para uma discussão, entre os professores de Sociologia, a respeito de uma política interna na Escola no sentido de tornar o CBC uma referência mais efetiva na elaboração dos programas da disciplina por parte destes mesmos professores? O que tem sido feito neste sentido? Que tal um seminário para discutir a questão? <i>Moderado por: ADMIN123, GERALDO ÉLVIO MAGALHÃES</i>			0	57	☒ Não há
	A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA À QUESTÃO DAS DROGAS A temática das drogas possui dois aspectos cruciais quando se quer tratar da questão sociologicamente. O primeiro diz respeito à sua importância e relevância quando se pensa em um curso de Sociologia dirigido aos jovens. Esta é uma temática que certamente está presente na realidade cotidiana deles, e, portanto, a Sociologia não pode esquivar-se a tratá-la de forma responsável e oportuna. Outro aspecto crucial é que esta temática é, pode-se afirmar, daquelas em que o tratamento a seu respeito exigirá um cuidado especial para que não seja contaminado por vieses morais. As questões propostas aqui dizem respeito a estas duas dimensões. Como lidar com a temática, ressaltando a sua importância na vida cotidiana dos jovens, mas preocupando-se, no entanto, ao mesmo tempo, em manter uma equidistância em relação a julgamentos morais, sejam contra, sejam a favor, sejam eles expressão de repúdio moral ou de aprovação em relação a seu uso. Quais dificuldades se vislumbram em relação a estes dois aspectos? Que experiências positivas poderiam ser relatadas em relação ao tratamento adequado da questão? Alguns especialistas sugerem que um bom fio condutor para o tratamento da questão é aquele que remete para as políticas mais recentes de redução de danos . Ou seja, os governos têm reconhecido que, mais do que			0	26	☒ Não há

Figura 32 – Página do Fórum do CRV – Sociologia

Fonte: < http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/forum/default.aspx?token=1988DACA-D407-42A3-8AAE-DE7AFDA0F793&usr=pub&id_projeto=27&id_forum=104933&n1=Apoio%20%C3%A0%20Atividade%20Do%20cento&n2=F%C3%B3rum&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&tipo=login > Acesso em 25/09/2013.

O STRE é o espaço no CRV onde os professores podem compartilhar: planejamento de atividades e roteiros de aulas, projetos de ensino, referências de *sites*, bibliografia, textos para os alunos e para os educadores, recursos de multimídia e avaliações da aprendizagem. Esses recursos didáticos são, inicialmente, enviados pelo professor através da página do STRE; passam pela apreciação e aprovação do professor orientador designado pela SEEMG para a disciplina de Sociologia e, depois, são postados para os usuários. No entanto, observando o Quadro 26, abaixo, percebe-se que apenas alguns desses recursos estão disponíveis para o público em geral. Para acessar todo o material armazenado nessa extensão do portal, o usuário deve efetuar o cadastro no sistema do CRV.

Quadro 26 - Recursos de Sociologia no link STRE no portal CRV

Nº. de Recursos	Ícone / Recurso	Tema	Disponível Para Usuários		Nº. Acessos	Data de Postagem
			COM cadastro	SEM cadastro		
03	 Planejamento de Atividades Didáticas	O papel da mulher na sociedade (1)	X		92	21/11/2010
		O papel da mulher na sociedade (2)	X		19	21/11/2010
		Jovem, uma construção do futuro	X		08	1/11/2011
13	 Roteiros de Aula	O que é Sociologia	X		105	22/7/2010
		Juventude	X		65	29/7/2010
		Drogas	X	X	1825	19/8/2010
		Cultura e Diversidade cultural ⁹⁸	X	X	2068	20/8/2010
		Tribos urbanas	X	X	1798	20/8/2010
		Gênero	X	X	1570	20/8/2010
		Eleições	X	X	1598	20/8/2010
		Relações raciais	X	X	1583	23/8/2010
		Aulas de ‘O Que É Sociologia’, Política, Cultura e Ideologia	X		57	12/10/2010

⁹⁸ No Anexo K desta pesquisa contém essa sugestão de roteiro de aula. Sugere-se consultar.

		Desigualdade social	X		50	7/11/2010
		Meio Ambiente	X		22	16/11/2010
		Ciberespaço e Sociabilidade (hipermídia)	X		29	30/8/2010
		Juventude e sexualidade	X		21	21/12/2010
01	 Projetos de ensino	Meio Ambiente - Escola Estadual de Serra do Salitre SRE de Patrocínio	X		00	13/03/2012
02	 Referências de sites comentados	Teses e Dissertações sobre ensino de Sociologia no nível médio	X		22	15/9/2010
		Site de referência para o professor	X		24	12/10/2010
01	 Bibliografia comentada	Alguma bibliografia sobre o ensino de Sociologia	X	X	129	22/11/2010
01	 Textos para alunos	Discriminação social ou racial?	X		129	22/11/2010
03	 Texto para professores	2 Livros-texto	X	X	1695	20/8/2010
		Mais 1 Livro-texto	X	X	1494	20/8/2010
		Estamos no centro do insolúvel	X		55	25/10/2010
02	 Recursos multimídia	Filmes como recursos didáticos	X		55	12/10/2010
		Revista de Sociologia e cinema	X		25	12/10/2010
00	 Avaliação da Aprendizagem	Não existe nenhum item para esse tipo de recurso	X		-x-	-x-

Fonte: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 25/09/2013 [após login de usuário]

Dentre todos esses recursos, o único que consta dois (02) comentários é o tema “O Papel da Mulher na Sociedade” no *Planejamento de Atividades Didáticas*: último comentário em 08/10/2011.

Outra observação foi com relação ao recurso *Referências de sites comentados*. Nos dois tópicos: “Teses e Dissertações sobre Ensino de Sociologia no nível médio” e “Site de referência para o professor”, o *site* indicado não foi encontrado. A busca na Internet respondeu com o aviso: “O endereço que você digitou não foi encontrado”.

Ao ponderar sobre os recursos disponíveis no CRV para apoiar a prática docente dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, conclui-se que o portal da SEEMG oferece a oportunidade de acesso a informações específicas e objetivas para a disciplina, conforme reclamado por esses professores. Contudo, duas questões importantes precisam ser ressaltadas: 1) a *divulgação* dessa interface pedagógica virtual e 2) a *atualização* dos conteúdos e dos ambientes de interação.

O portal educacional CRV disponibiliza para os professores materiais instrutivos, confiáveis e que podem auxiliá-los no ensino de Sociologia. Porém, de que adiantará a permanência dessa interface se os professores não forem informados da sua existência, de suas possibilidades e atributos? A SEEMG designou o CRV especificamente para os professores mineiros, com a proposta de apoiá-los na sua prática docente. No que concerne ao corpo docente de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, o CRV está atingindo seu objetivo? E quanto à funcionalidade da interação? O fórum é um ambiente que está, pelo menos para a disciplina Sociologia, praticamente desativado!?

A participação no espaço STRE, como se pode notar no Quadro 26 pela data da postagem dos recursos, é evidentemente pequena, levando-se em consideração que a Sociologia já está há mais de quatro anos legalizada como disciplina *obrigatória*. Pensa-se que o problema advém da falta de divulgação do portal pela SEEMG, ressaltando a finalidade dessa interface e conclamando os professores a participarem da dinâmica que é própria da cultura digital da contemporaneidade. Mas, também, essa divulgação poderia partir das instituições de ensino e dos próprios professores, como se encontrou num depoimento, no próprio ambiente do portal CRV, em “manchete”: “DIVULGAÇÃO QUE SURTE EFEITO” (FIG. 33).

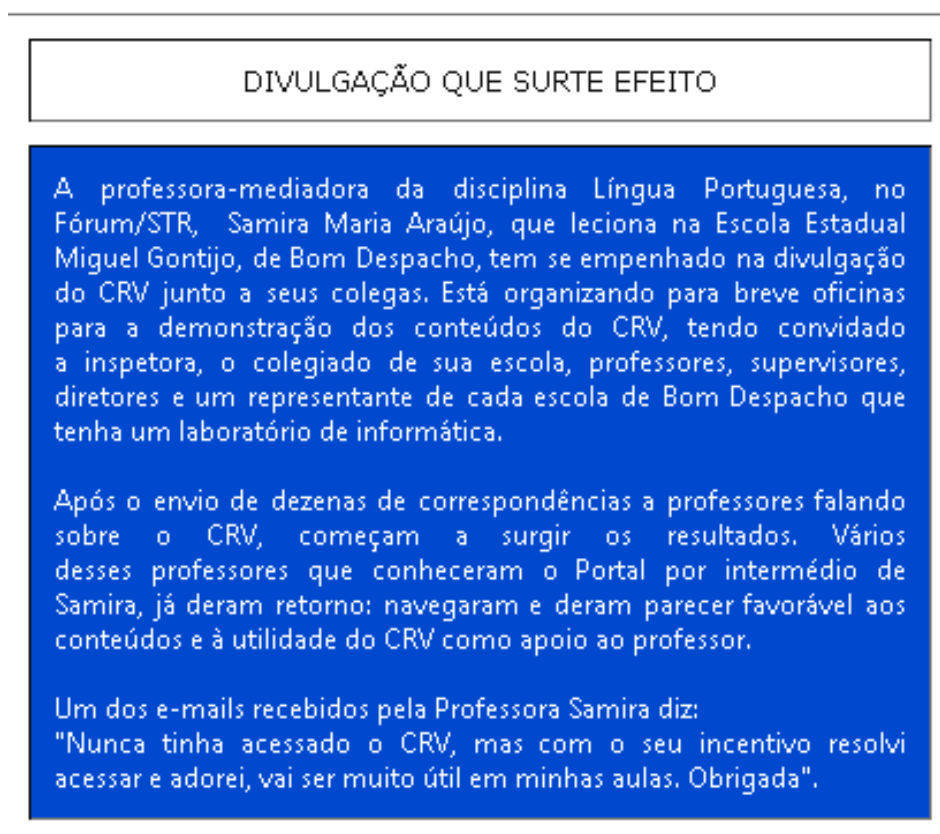


Figura 33 – “Divulgação que surte efeito” – no CRV

Disponível em: <

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=64194&tipo=ob> Acesso em 22/09/2013.

Desta forma, revela-se que é preciso um plano de ação para divulgar e promover a utilização desta ferramenta virtual para todos os professores da rede pública de Minas Gerais.

3.7 CRV ↔ prática docente de Sociologia em Uberlândia

Nesta seção, apresenta-se a análise e a interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, realizada a partir da amostra⁹⁹ representativa dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. A discussão aborda as questões relacionadas ao conhecimento que esses professores têm do portal CRV, como elaboram o programa anual da disciplina e como planejam suas aulas.

⁹⁹Ao se referir à “amostra dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia” convencionou-se a designação de “professores de Sociologia”, “professores”, “docentes”, “entrevistados” ou “educadores” a fim de facilitar a leitura do texto, evitando expressões extensas e repetitivas. Portanto, quando utilizar-se qualquer destas designações, estará se reportando à amostra selecionada para esta pesquisa.

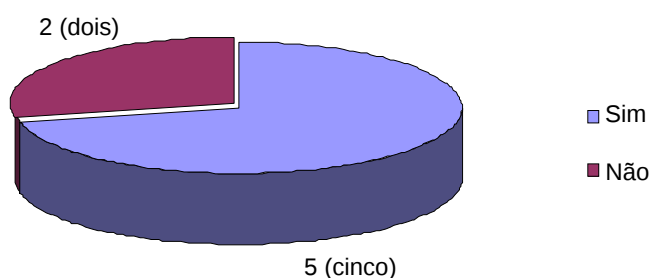
Conforme se relatou no início desta dissertação, os dados da pesquisa foram obtidos mediante a aplicação de questionários (Apêndices A e B), e a realização de entrevistas gravadas em áudio, direcionadas por roteiros previamente construídos (Apêndices C e D).

3.7.1 Os professores de Sociologia e o portal CRV

Constatou-se na análise dos dados referentes ao relacionamento dos professores com as TIC, no item 2.7 do capítulo anterior, que todos possuem computador conectado à Internet. Esses docentes consideram que possuem desempenho suficiente para acessar os recursos digitais na web e que detém o conhecimento necessário para a utilização de tais recursos. Portanto, a hipótese inicial de que os professores de Sociologia não utilizam o portal CRV, devido às limitações de acesso aos recursos digitais via Internet para subsidiar a sua prática docente foi, comprovadamente, refutada. Da mesma forma, a pesquisa mostrou que esses docentes têm conhecimento suficiente para usufruírem de tais recursos.

A apuração dos dados revelou que 5 (cinco) professores conhecem ou já ouviram falar sobre o portal CRV, e 2 (dois) desconhecem essa interface virtual (Gráfico 12). Observou-se que os que não sabem da existência do portal possuem menos tempo na docência de Sociologia, concluindo-se que, realmente, o portal CRV não está sendo divulgado. Ao que isso indica, a SEEMG priorizou mesmo a implantação do portal para difundir o CBC e garantir que essas diretrizes fossem implementadas na educação mineira.

Gráfico 12 – “Você conhece ou já ouviu falar sobre o CRV?” – A resposta dos Professores.



No que diz respeito à indicação do portal, feita através do símbolo “*” no Edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011 do concurso público para professores de Sociologia, nenhum dos

entrevistados mencionou ter sido por meio dessa referência que fizeram o primeiro acesso ao CRV. Surpreendentemente, os 2 (dois) professores que disseram não conhecer o portal, afirmaram ter participado desse concurso, ou seja, as “letras miúdas”, dispostas abaixo do quadro indicativo de conteúdos para a prova desse processo, passaram despercebidas por esses professores.

Embora os entrevistados tenham afirmado conhecerem o portal CRV, ao perguntar-lhes sobre quando o acessaram pela primeira vez, as respostas não foram objetivas. Eis as declarações que fizeram:

Não me lembro. Acho que já tem mais de um ano... (Professor A)

Já faz muito tempo [...] (Professor B)

[...] tem mais ou menos uns Quatro, cinco anos. Eu não lembro bem a data. (Professor C)

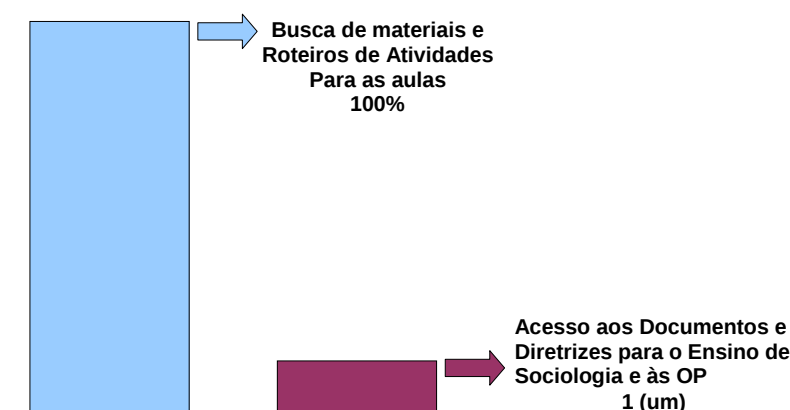
[...] acho que os colegas aqui da instituição falaram que tinha um site aí eu joguei no Google e acabei achando... (Professor D)

Tem aproximadamente 2 anos. Eu tava navegando o portal do servidor e num dos links eu acessei, não me lembro bem, que me encaminhou pra esse Centro de Referência [...] e foi assim que eu fiquei conhecendo. É mas não foi através da escola, foi uma busca individual... Eu tava no site da Secretaria e achei ‘por acaso’ [risos]. (Professor E)

As expressões atestam a pouca ou nenhuma divulgação do portal CRV como uma interface para acesso a conteúdo específico para auxiliar na prática docente. Por mais que a SEEMG tenha divulgado, na época da implantação do portal, que este teria como uma das finalidades proporcionar um ambiente onde os professores poderiam encontrar apoio para suas atividades docentes, isso não é o que acontece na esfera docente, conforme se pode perceber na fala dos entrevistados.

Constatou-se, ao perguntar para os professores, qual a finalidade do acesso ao CRV pela primeira vez, que as respostas apontam para um corpo docente ávido por encontrar suporte didático para auxiliar no planejamento das aulas. Veja-se, no Gráfico 13, abaixo, o resultado dos dados obtidos mediante aplicação do questionário (Apêndice B), o qual confirma essa constatação.

Gráfico 13 – Finalidade para a qual o professor utiliza o CRV



A busca de materiais didáticos e roteiros de atividades para as aulas correspondem à finalidade para o acesso ao CRV, assinalada por todos os professores. Apenas o Professor D, que afirmou frequentar o portal constantemente, marcou, também, a finalidade de “acesso aos documentos e diretrizes para o ensino de Sociologia e às OP”.

Nas entrevistas, os docentes puderam expressar nos seus próprios termos, os motivos que os levaram a acessar o portal pela primeira vez. Eles disseram que foi para,

[...] ver se tem algo assim, um material auxiliar que poderia ser utilizado [...], se já haveria videos, se teriam atividades que estariam disponíveis, [...] se haveriam listas de exercícios disponíveis, se haveria video-aula, nesse sentido. [...] material auxiliar mesmo (Professor B).

[...] saber se tinha conteúdos que fossem compatíveis com meu planejamento. Foi essa a intenção, achar ali material (Professor E).

Sobre essa questão, recorreu-se, novamente à pesquisa realizada pelo CGI.br (2012). A investigação que este Comitê realizou em 2011, com os professores das escolas públicas brasileiras apresentou os seguintes resultados:

→ Com relação à busca por conteúdos e materiais didáticos na Internet:

30% buscam conteúdo a ser trabalhado em sala de aula todos os dias ou quase,
48% buscam pelo menos uma vez por semana,
13% pelo menos uma vez por mês,
5% menos de uma vez por mês e
4% disseram que não costumam realizar essa atividade. (CGI.br, 2012, p. 302)

Percebe-se que a demanda por recursos didáticos utilizando-se do recurso da Internet não é uma prática local somente dos professores de Sociologia, mas que se estende para o âmbito nacional.

Entre os docentes entrevistados que afirmaram conhecer o portal CRV, um deles disse que o faz regularmente, mas que encontrou “ *muito pouco*”¹⁰⁰ material desse conteúdo naqueles ambientes virtuais. O único que afirmou ser um usuário assíduo desta interface disse:

[...] como eu tenho que trabalhar um tópico por semana, aí eu tenho que ficar sempre consultando pra ver qual é a indicação ‘deles’ (Professor D).

O Professor “A” foi categórico ao afirmar: “*Eu só acessei duas vezes [...] e não acesso mais*”.

No que diz respeito à estrutura, acesso aos *links* e conteúdos do CRV, os professores avaliaram:

Aquele portal tem duas coisas: ele tem conteúdo programático e um negócio de auxílio ao professor e, o menu aparece tudo igual então a gente acaba confundindo os links. [...] Eu vou clicando até achar aonde há o que eu quero... Eu acho complicado aquele portal. [...] eu achei fácil acessar o portal, mas lá dentro dele que eu achei que os links, às vezes, confundem um pouco... Falta uma ‘organizaçõzinha’... (Professor D)

[...] visualmente o site não era legal, ele não era atrativo, mas assim, até que ele era claro nas informações....foi funcional (não tive dificuldade) (Professor E)

O julgamento do professor “E” dificulta a análise devido à notória contradição: o portal “*não é legal*”, mas é claro, funcional e o acesso não apresenta “*dificuldade*”. Por sua vez, a avaliação do Professor D demonstra que é necessário que os gestores do portal reavaliem o critério da *usabilidade* (Dorfman, 2002). A sondagem sobre esse atributo junto aos usuários, feita no próprio ambiente do portal, pode trazer uma importante contribuição para solucionar esse problema.

O otimismo despertado ao se perceber que pelo menos um dos professores de Sociologia conhecia e utilizava-se dos recursos disponíveis no portal CRV se dissipou ao constatar, na fala do entrevistado, que:

[...] de cabeça eu não saberia indicar nenhum link do portal... (Professor D)

¹⁰⁰ (Professor B)

Ora, se esse professor confirma ser frequentador assíduo do portal, e que o faz toda semana a fim de consultar “*qual é a indicação ‘deles’*”, causou *estranhamento* ele não sugerir, ou ao menos citar algum dos *links* do CRV.

O bloco de análise que se segue trata dos recursos didáticos, especificamente para o conteúdo de Sociologia, encontrado pelos professores da disciplina no CRV. Reconheceram-se, no cruzamento das respostas dos entrevistados, evidentes contradições, conforme se poderá verificar.

A primeira pergunta desse bloco foi sobre o material de Sociologia que o educador encontrou disponível no portal. Dois professores (D e E) responderam “*Sim*”, sem maiores detalhes. O entrevistado A asseverou: “*Das vezes que eu acessei, não [...] Eu não achei nada. Não tinha nada.*”.

Antes de prosseguir, convém lembrar que, de acordo com o levantamento realizado e exibido no item anterior deste capítulo, o portal CRV disponibiliza, desde 2008, cerca de 120 itens inseridos na área de apoio didático para o professor. Assim, surpreendeu a afirmação do professor B, “*Muito pouco*”, reproduzida pelo professor E “*Achei pouco, muito pouco mesmo*”.

Depreende-se destas declarações que: 1) os docentes não souberam procurar os recursos de Sociologia no ambiente do portal e 2) o professor B, que afirma ter encontrado “*muito pouco*” material de Sociologia é o mesmo que disse acessar regularmente o portal (entre duas a três vezes por mês). E, ainda, questionado sobre a utilização de algum material armazenado no CRV para suas aulas, ele diz:

[...] algumas coisas eu utilizei para cultura [...] textos, exercícios, vídeos, músicas [...] cultura mesmo. A diversidade cultural, tinha um texto lá muito bom sobre isso. (Professor B)

Na mesma direção, aparece o desacordo na declaração do Professor C. Ele foi incisivo ao afirmar que “*Não tem um material lá direcionado, pra disciplina*”. Porém, assegurou ter utilizado um “*material sobre Gênero e Sexualidade*” em uma das suas aulas, justificando que “*Foi a única vez, né, que eu consegui um material de Sociologia*”.

Esses contrapontos fizeram despontar a dúvida: esses professores estavam mesmo se referindo ao CRV nas suas respostas ou a algum outro *site* ou portal educacional?... A incerteza permanece como sugestão para uma sondagem mais minuciosa em pesquisas vindouras.

Outro aspecto evidenciado na fala do Professor “E” confirma, mais uma vez, a falta de divulgação do portal CRV e das finalidades dessa interface para os professores de Sociologia. Eis o que ele disse:

*Utilizei um material pra preparar uma aula específica. O tema era sobre um autor, um clássico da Sociologia que era o Emile Durkheim e o tema, salvo engano era uma parte específica que ele falava sobre consciência coletiva. Como nós não tínhamos livro didático de Sociologia então eu usei os recursos que tinha na página pra organizar... [...] Não transmiti pro aluno na íntegra [...] **como eu não sei se o foco é o professor ou o aluno, então se o conteúdo disponível no site for pro professor eu acho que ele precisaria ser melhor elaborado, com mais teorias, mais indicações bibliográficas, uma discussão mais profunda** (Professor E) [grifo da autora]*

A falta de divulgação é a justificativa para a dúvida desse professor. Ele não sabe para quem são os recursos disponíveis no portal educacional CRV. Oportunamente, relembra-se do destaque feito por Silva(2010), com relação ao documento da SEEMG, cujo trecho esclarece uma das finalidades e os usuários para quem foi criado o portal:

*[...] pretende-se **apoiar a atividade docente de professores das escolas do Estado de Minas Gerais** com orientações específicas que incluem exemplos de distribuição de tópicos do CBC [...], propostas de roteiros para o ensino desses tópicos, que ampliam as orientações pedagógicas disponibilizadas no CRV, atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, sugestões para avaliação da aprendizagem e indicações de bibliografia. (MINAS GERAIS, 2005¹⁰¹, p.14-15, *apud* SILVA, 2010, p. 45). [grifo da autora]*

Conforme apresentado nas páginas anteriores desta dissertação, a quantidade de materiais disponíveis para os professores de Sociologia no CRV, na verdade, não condiz com o número de instituições de ensino do Estado de Minas Gerais. Ainda mais, se observando o STRE, onde poucos professores enviaram contribuições para postagem. No entanto, o que está se analisando nesta pesquisa não é a quantidade nem, tampouco, a qualidade dos objetos que se encontram no portal, mas, sim, o interesse docente em pesquisar sobre novas possibilidades e utilizar-se do recurso de um ambiente virtual, institucionalizado, para sua prática docente.

Embora tenha reclamado da quantidade de material para a disciplina de Sociologia, comparando com outras áreas do conhecimento, o Professor B expressa otimismo no encerramento da sua entrevista:

¹⁰¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas - Referência: Compromisso com a Excelência na Escola Pública. *Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP 2005*. Belo Horizonte, 2005.

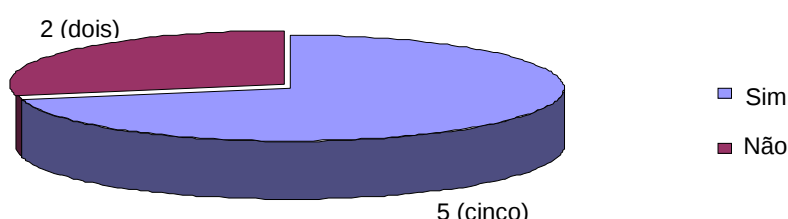
[...] se você for analisar outras disciplinas, tem muito mais coisas há mais tempo, mas em quantidade, só que é, pelo pouco tempo que se tem, tem muita coisa de qualidade já, é um pontapé inicial para a gente seguir (Professor B).

3.7.2 Os professores e a prática docente de Sociologia

A possibilidade de acessar recursos confiáveis para auxiliar na prática docente de Sociologia foi constatada nas análises desse conteúdo disponível no portal CRV. Porém, a pesquisa atestou que os professores que ministram as aulas dessa disciplina nas escolas públicas de Uberlândia desconhecem a potencialidade que esta interface pedagógica virtual possui para subsidiá-los em suas atividades de ensino. Os dados da investigação feita com a amostra desses professores revelaram que, embora 5 (cinco) docentes afirmassem conhecer o portal, apenas três deles disseram que fizeram uso de materiais de Sociologia encontrados nesse espaço da Internet. Isto indica que, apesar da disponibilidade desses objetos para os professores, ainda será necessário planejar ações para um proveito eficaz dos recursos e conteúdos.

Este item, nessa seção, apresenta os dados referentes à prática docente dos professores de Sociologia. Analisa as questões relacionadas ao conhecimento dos documentos oficiais para o ensino da disciplina, procurando apreender como esses profissionais elaboram o programa anual e o planejamento das suas aulas. As informações foram obtidas mediante questionário (Apêndice A) e entrevistas (Apêndice C).

Gráfico 14 – Foi você que elaborou o Programa Anual da disciplina para escola onde você deu aulas de Sociologia (2012)?



Conforme representado no Gráfico 14, 5 (cinco) dos professores entrevistados elaboraram o programa anual de Sociologia na escola aonde atuaram no ano letivo de 2012. Um dos que responderam não terem sido os elaboradores do programa justificou:

O programa já tá pronto. Você só faz as readaptações; então você não elabora. O programa já tá pronto, tem as justificativas, tem tudo [...] O conteúdo já tá pronto, é dentro da proposta da UFU (Professor A).

Com algumas nuances nas falas, os professores assumiram que priorizam o conteúdo exigido pelos processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para elaborarem o programa anual de Sociologia. No entanto, dois professores iniciaram a resposta com a assertiva:

[...] o CBC e o conteúdo programático dos processos seletivos da universidade, tanto o PAAES, quanto o vestibular. (Professor B)

Primeiro eu olho no CBC né... e vejo os eixos temáticos. Como eles são, ao mesmo tempo, pequenos e absurdamente amplos – você pode encaixar qualquer coisa que você quiser ali – eu tenho uma proposta minha [...]... eu tento acompanhar sempre o que a Universidade Federal de Uberlândia tá trabalhando. (Professor D)

A resposta de um entrevistado coloca em cheque a questão do quanto esses professores conhecem das diretrizes curriculares para o ensino de Sociologia. Com espanto, ele responde: “*como assim...??*” e depois atesta que usa as OCEM. Porém, conforme já se apresentou nas páginas iniciais desta dissertação, as OCEM são orientações de âmbito nacional e não uma diretriz da SEEMG. Em conclusão da sua fala, o docente diz:

[...] vou pela ordem dos livros já que não tem nada fixo né? (Professor F)

Mais uma fala confirma a “confusão” e o desconhecimento dos professores com relação aos documentos oficiais. Eis como o professor manifesta essa dúvida:

[...] eu uso o programa do vestibular, da UFU; do ENEM e o.... ai...aquele que a gente tem que seguir.....que tem um negócio lá quando a gente vai planejar aula... a escola exige que hoje tem que ter uma questão de...umas questões interdisciplinares....que a gente tem que usar...eu esqueci agora como eles chamam lá na escola. Tem um nome, até pra preparar as provas tem que ter isso...mas, aqui em Uberlândia [...] tem o hábito de fazer o planejamento de acordo com o cronograma que a UFU pede nas provas – antes do PAIES, agora do vestibular. (Professor G)

Perguntou-se aos professores se eles conheciam os documentos e propostas para o ensino de Sociologia da SEEMG. Na verdade, a pergunta foi propositalmente elaborada dessa forma, a fim de detectar se os docentes tinham clareza de que o CBC é a diretriz curricular dessa Secretaria. A menção aos documentos oficiais nacionais nas respostas não surpreendeu:

[...] os PCNs, é, também as diretrizes da LDB (Professor C).

[...] conheço os PCNs, conheço os LDBs..... só! (Professor D)

O fato dos professores confundirem e mencionarem uma ou outra proposta de âmbito nacional não surpreendeu. Contudo, não citarem nenhum documento e responderem de maneira indefinida, causou espanto!?. Observem-se as falas:

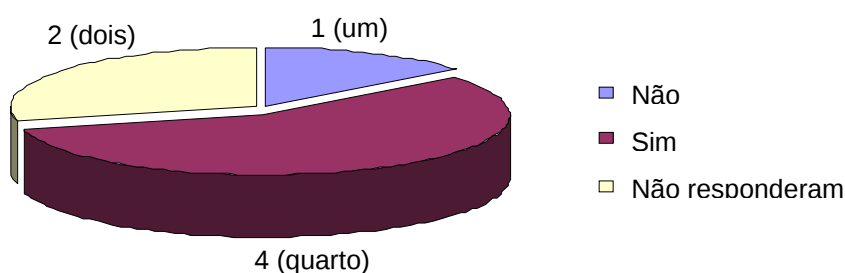
Ah ham... [conheço] todos. [...] eu utilizo estes documentos para estudar para concursos, ah os das diretrizes mesmo, relacionadas à disciplina, o que ela deve trabalhar, os objetivos, as atividades interdisciplinares que podem ser feitas (Professor B).

[...] conheço, mas não a fundo. Conheço algumas coisas que a gente tem que seguir...mas nem sempre a gente segue tudo (Professor G)

O professor F também demonstrou estranhamento no início da sua resposta: “... *que documento?*” Mas depois afirma que conhece as OCEM – que é um documento nacional, citado no CBC, mas que não foi elaborado pelos consultores da SEEMG.

O Gráfico 15 mostra o número de professores que conhecem e já leram o CBC de Sociologia.

Gráfico 15 – Professores que conhecem e já leram o CBC de Sociologia



Na entrevista, os professores que conhecem e já leram o CBC emitiram sua opinião sobre este documento:

*[...] eu vejo que ele é importante, porque ele serve de norte, [...] de orientação. [...] não vejo assim uma critica a ser feita eh, contrário, claro que algumas coisas [...] ele pode ser melhorado, seria interessante assim, **a temática ser aberta, flexível**, para temáticas [...] além das que são consideradas clássicas as que acabam sendo **contemporâneas, como trabalhar hoje a Internet**, neh, [...] Vejo ele como uma ferramenta, um instrumento pra dar um norte às aulas. (Professor B) [grifo da autora]*

*[...] o CBC usado pela Sociologia, ele tá voltado mais para a realidade da capital, Belo Horizonte. Foi preparado mais, se eu não me engano, por pessoal da UFMG e aí não bate muito bem com a realidade uberlandense, né? [...] O CBC de Sociologia ele é muito simples. E, **falta também, na minha opinião, nesse CBC, é, alguns autores clássicos.** [...] ele é muito resumido na minha opinião. (Professor C) [grifo da autora]*

As falas dos professores “B” e “C” dão pistas de que o CBC não foi uma proposta bem interpretada pelos docentes. Observem-se os destaques em **negrito**. O professor “B” sugere que o documento contenha um direcionamento para questões contemporâneas e cita a Internet como uma possibilidade. Esclarece-se, pois, que no Eixo Temático 3 – “A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo” - desse documento, consta um tópico que propõe o tema: “Sociabilidade no ciberespaço”, no qual se pode inserir a subtemática “Internet”. O professor “C” expressa que o CBC “*é muito resumido*”. Talvez tenha passado despercebido que se trata de uma diretriz e, portanto, são permitidos desdobramentos para os eixos e tópicos apresentados no documento. Com relação à falta de “*alguns autores clássicos*”, pode-se deduzir que o professor está se referindo à Durkheim, Weber e Marx, considerados os clássicos da Sociologia, apresentados no ensino médio. Se essa dedução está certa, sugere-se rever o Quadro 9 nesta dissertação, que exhibe todos os eixos temáticos do CBC, dentre os quais aparecem referências aos clássicos dessa ciência.

Antes que pareça se fazer uma “defesa” do documento da SEEMG, ressalta-se, veementemente, que não é essa a intenção, mas, sim, esclarecer sobre seus aspectos, para que a dúvida dos professores, no que se refere ao CBC, seja dissipada.

Destacam-se, inseridas nas opiniões que os professores expressaram sobre o CBC, algumas questões que precisam ser retomadas em pesquisas ou em reivindicações frente ao órgão governamental da Educação:

[...] eu acredito que a Secretaria Estadual de Educação ela precisa adequar o CBC às várias realidades que Estado apresenta: as realidades culturais regionais, a questão da quantidade de carga horária da disciplina, a formação dos professores que atuam na Sociologia. Então, o CBC ele precisa considerar essas variáveis pra ser elaborado como ele foi. E ele precisa também, se for um caso de reformulação, ouvir as várias universidades, que ele não seja feito por um núcleo homogêneo como ele foi feito no passado. [...] ouvir as opiniões de vários profissionais em diversas regiões do Estado talvez pudesse fazer com que o CBC desse conta das diferentes realidades, acho que seria uma possibilidade. E, aumentar né, a carga horária da disciplina que é, [suspiro].... uma necessidade urgente (Professor E)

[...] eu acho que o CBC ajuda assim, é meio um roteiro, mas não é o fixo né? Então eu acho que é mais pra dar uma base. Eu prefiro mais ir por mim mesmo, pela escola, pelo livro que a escola utiliza.... (Professor F)

Observando essas opiniões, sugerem-se possíveis questões a serem pesquisadas pelos interessados em temas relacionados à docência em Sociologia: a readequação do CBC conforme as “diversas” realidades mineiras; a formação dos professores de Sociologia e sobre o número de aulas (carga horária) semanal da disciplina.

Devido à constatação de que a maioria dos professores entrevistados afirmou conhecer o portal CRV, outra vez refutando a hipótese inicial desta pesquisa, o objetivo de analisar como os docentes de Sociologia, que não conhecem o portal, planejam suas aulas foi estendido. Portanto, apresentam-se os recursos utilizados por todos os professores entrevistados e, não somente os que foram apontados pelos que declararam desconhecer o portal educacional. Essa decisão advém de outra constatação: os professores, mesmo aqueles que conhecem o CRV, não utilizam os recursos que esta interface pedagógica virtual oferece.

A partir da análise das entrevistas, apurou-se que todos os professores usam o livro didático de Sociologia adotado pela escola:

[...] é o livro didático é o que a gente mais usa mesmo. (Professor G)

[...] geralmente eu trabalho com o livro que a escola coloca. (Professor D)

Apenas o professor “C” afirmou que, além do livro didático, usa “*também o material que é sugestão da Secretaria de Educação*”, mas não definiu que era o CBC de Sociologia. Um ou outro professor citou a utilização de jornais, revistas ou músicas, sem maiores detalhes. Dois educadores apontaram a Internet, *blogs* ou “*algum site*” como recursos empregados na busca por materiais para auxiliá-los no planejamento das aulas.

Pode-se concluir que há limitações no emprego de uma metodologia de ensino mais “convitativa” e diversificada para o aprendizado da Sociologia. Contudo, não pareceu que os professores sejam desinteressados em planejarem aulas mais “atrativas”. Foi para desvelar este contraponto que, na entrevista, perguntou-se ao docente o que ele considerava “facilidades” e “dificuldades” para elaboração do programa da disciplina.

Ficou subentendido nas respostas da maioria dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia que a “facilidade” para elaborarem o programa anual da disciplina é seguir o conteúdo programático que a UFU exige nos processos seletivo de ingresso ao curso superior. Verifiquem-se as considerações desses docentes:

[...] porque o programa já está pronto (Professor A).

[...] nos temos processos seletivos que reforçaram a maior necessidade da disciplina. (Professor B)

[...] os temas assim mais atuais que estão sendo cobrados, né, como, por exemplo, a questão do trabalho, que é um tema bem atual, mesmo a questão de gênero. (Professor C)

[...] a escolha dos temas porque, é o que eu falei, já tenho dividido, muito bem dividido porque eu acompanho os temas do vestibular da UFU (Professor D)

Os outros entrevistados apontaram que a “facilidade” para preparar o programa anual de Sociologia é a flexibilidade de escolha dos temas propostos pelo CBC: “*Por ele ser um CBC muito amplo; ele não tem uma diretriz rígida, então, ele me permite acrescentar vários conteúdos*” (Professor E) e o livro didático adotado para a disciplina: “*o acesso ao livro que a escola fornece*” (Professor F).

A falta de experiência no ensino foi o empecilho que o professor G declarou impedir que ele pudesse avaliar alguma “facilidade” para construir o programa da disciplina:

[...] não sei... O que facilita pra eu planejar? Eu não encontrei muitas facilidades porque eu não tinha experiência... Então eu acho que se eu tivesse experiência, a minha experiência de outros anos me facilitaria no planejamento. Eu tive ajuda de outros professores, eu pesquisei alguma coisa na Internet... mas, só. (Professor G)

No que se refere às “dificuldades”, 5 (cinco) professores ressaltaram a questão da restrita carga horária de Sociologia nas escolas públicas:

[a dificuldade] é que você vai fazer um programa no aspecto pedagógico diante de imensas restrições, a própria condição de uma aula por semana, uma dificuldade imensa né? [se eu quiser usar um vídeo], por exemplo, eu tenho 50 minutos. Você chega, você tem que procurar isso, procurar aquilo, às vezes num tá no lugar..[não tem] alguém que instala....Você já gastou 20 minutos. Hora que você vai começar o vídeo só tem 20 minutos, então a coisa não funciona não...[...] aí eu desanimei... já não tenho usado mais esses recursos. (Professor A)

A principal dificuldade acaba sendo o conteúdo extenso para uma hora aula semanal. (Professor B)

[...] é fazer esse programa ser prático depois, porque com uma aula semanal é muito complicado.. (Professor C)

[...] é conseguir concentrar os principais temas em relação à carga horária da disciplina. (Professor E)

[...] ser pouca aula por semana. É muito difícil você elaborar uma disciplina com somente uma aula por semana. Não dá tempo mesmo, é muito escasso (Professor F).

O professor D julgou que o mais difícil são as “*habilidades e competências e aquelas definições burocráticas todas de cada conteúdo*”. Deduz-se que esse professor tem como referência principal para elaboração do seu Programa Anual de Sociologia, as diretrizes dos PCNEM, nas quais constam as “*habilidades e competências*” a serem desenvolvidas no ensino das “*Ciências Humanas e suas Tecnologias*”¹⁰².

A dificuldade de adequação do programa ao contexto específico de cada instituição escolar foi à queixa do professor G:

[...] as dificuldades são as particularidades daquela comunidade ali, dos alunos. Porque é difícil você seguir um plano muito geral que muitas vezes não respeita a comunidade, o tipo de aluno que tem naquele ambiente, essas coisas. Isso é uma dificuldade porque às vezes você faz um planejamento e ele não é aplicável, assim.... (Professor G)

As respostas alcançadas para o bloco de questões relacionadas à prática docente permitiram concluir que a maioria dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, prioriza o conteúdo programático exigido pela UFU nos programas de ingresso ao ensino superior, em detrimento do CBC de Sociologia, embora tenham afirmado que conhecem e que já leram o documento.

Esta pesquisa permitiu constatar que os professores não estão “familiarizados” com a proposta curricular da SEEMG (CBC), apontando para a carência de um estudo e interpretação desse documento pelos educadores. Por outro lado, floresceu mais uma problemática ao analisar como os professores planejam suas aulas. Trata-se de perguntar se eles, de fato, elaboram um planejamento. Em que medida os professores buscam recursos, refletem sobre eles e preparam as atividades para desenvolver a aprendizagem de Sociologia dos alunos do ensino médio? Seguir a proposta da UFU é uma escolha ou uma imposição dos gestores das unidades de ensino, da família ou dos alunos?

O desfecho da análise permitiu concluir que é preciso que os professores tenham o documento oficial da SEEMG para o ensino de Sociologia mais “à mão”. O portal

¹⁰² Cf. Quadro 4, nesta dissertação.

educacional CRV é uma interface que contém esse documento na virtualidade da Internet, *lócus* que os docentes afirmaram se conectar diariamente. E, conforme Kenski (2003),

O professor, em um mundo em rede, [deve ser] um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. (KENSKI, 2003, p. 90)

3.8 Considerações do capítulo

A informação veicula, na atualidade, de forma diferente de um texto de um livro ou de um documento impresso no papel. É uma dinâmica que está em constante movimento no espaço acessível da virtualidade, na Internet. Dessa forma, não é mais necessário deslocar-se do espaço físico da residência ou do trabalho para acessar documentos, leis, diretrizes, manuais, enfim, informações que têm base legal, confiável, com fontes reconhecidas. É claro que, “*nem tudo que cai na rede é peixe*”, como disse uma professora,¹⁰³ porém, se souber selecionar, analisar e utilizar-se de recursos apropriados, pode-se confirmar a fidedignidade das informações e fazer bom uso delas. Diz Lévy (1999, p. 41) que, “Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e o olho, [o ambiente da Internet] mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada”. Ora, pode ser uma estrutura complexa, mas, se é esquematizada, compreende-se que é sistemática e é, também, assim que se devem avaliar as informações que se obtém nas buscas pela web. Eis uma peculiaridade do uso de recursos tecnológicos como o portal educacional: o dobrar e desdobrar de um texto e/ou informações. É o que instala diferenças entre a interface da escrita (papel) e a interface virtual.

Distintamente do *site*, o portal disponibiliza para o usuário as informações selecionadas, estruturadas e organizadas. Essas informações são direcionadas para um público-alvo específico, conforme a área de abrangência temática desse espaço virtual.

Dentre os tipos de portais, na web, destacam-se os portais educacionais cujo conteúdo se destina aos agentes da Educação. Acredita-se que os atributos desse tipo de espaço virtual podem ser importantes recursos para subsidiar a prática de ensino-aprendizagem dos professores. Por isso, apresentou-se o CRV, um portal criado pela SEEMG com a finalidade

¹⁰³ Frase usada por uma professora em conversa informal sobre a confiança no conteúdo da Internet.

de difundir a proposta curricular mineira (o CBC), de fomentar o uso das TIC pelos professores, de possibilitar o desenvolvimento profissional (formação continuada) e de auxiliá-los em suas atividades docentes.

O ambiente do CRV armazena objetos específicos para apoiar os professores: OP, RA, MD; disponibiliza espaços para discussão (fórum), interação e troca de experiências e sugestões didáticas (STRE). Destacam-se, numa das extensões do portal, cerca de 120 itens disponíveis para o acesso pelos professores de Sociologia.

A partir do levantamento dos recursos disponíveis no CRV, percebeu-se que ele possui o princípio da *usabilidade* (VILELLA, 2003), revelando-se um espaço virtual da web com conteúdos e funcionalidades capazes de subsidiar a prática docente de Sociologia, por meio de objetos e recursos adequados e confiáveis para as finalidades do ensino desta disciplina no nível médio.

No entanto, a incursão pelos ambientes do CRV permitiu constatar que o preceito da interatividade não se aplica com relação ao fórum de discussão, pois, esse recurso está desativado. Percebeu-se, também, a necessidade da atualização dos conteúdos. A última participação dos professores no STRE foi no ano de 2011, conforme se observou nas datas das postagens nessa extensão do portal.

Os problemas acima apresentados sublimam a principal revelação desta pesquisa: os professores não conhecem o Portal da SEEMG. Portanto, a questão da falta de divulgação do CRV é ressaltada e coloca esta dissertação como uma forma especial de divulgar essa interface pedagógica virtual para os docentes de Sociologia.

Para usufruir dos recursos que o portal CRV oferece para as atividades docentes, os professores precisam, primeiramente, serem informados da existência desse espaço. O que se pode depreender das análises é que o CRV, devido à falta de divulgação pela SEEMG, não é ou está sendo subutilizado. Deixar de utilizar-se desse recurso é fazer com que o portal se torne um *lócus* digital sem funcionalidade. De certa forma, é fazer “escoar-se” os recursos financeiros que o órgão governamental despendeu na criação e na manutenção dessa interface pedagógica virtual.

A pesquisa com a amostra dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia revelou que, embora afirmem conhecer o portal, suas considerações mediante abordagem sobre o material e algum *link* do CRV mostraram que os docentes não souberam procurar os recursos de Sociologia nesse ambiente. Foi citado um ou outro *tema*, mas nenhum *link* do portal CRV foi apontado.

A apresentação dos dados da pesquisa, relacionada à prática docente dos professores, suscitou a problemática da falta de conhecimento do documento oficial da SEEMG - o CBC. Reporta-se à necessidade de que esses docentes tenham acesso ao CBC e possam apreendê-lo e interpretá-lo conforme estão na proposta oficial. Desprezando as diretrizes desse documento, os professores privilegiam o conteúdo programático dos processos seletivos da UFU para elaborar o programa anual da disciplina e planejam suas aulas tendo como suporte principal o livro didático de Sociologia adotado pela unidade escolar. Portanto, não utilizam os recursos oferecidos pelo portal CRV para subsidiar a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final de década de 90 aconteceu o “fenômeno web”. A Internet baseada no *hipertexto* tornou-se uma tecnologia de acesso para usuários comuns. Com isso, a interação homem-máquina, ou, a *interface*, que era uma questão restrita ao desenvolvimento de aplicativos de *software* passou a fazer parte de todos os tipos de negócios, indústrias e pesquisas através dos *websites* (ou *sites*) na Internet. (AZEVEDO, 2008)

Quando um computador, conectado em rede possui a capacidade de recuperar informações de acordo com as solicitações do usuário, ou, em outras palavras, quando a Internet “oferece ao usuário a possibilidade de especificar uma busca e, mediante essa especificação, fornecer um resultado, surge então a figura de uma **interface**” (SANTOS, 2013, p. 13) [grifo da autora]. Nesse sentido, a designação do portal educacional CRV como uma “interface pedagógica virtual” se justifica no conceito apresentado por Santos (2013).

Embora a confirmação e/ou refutações das hipóteses pré-formuladas para esta pesquisa tenham sido feitas no decorrer das análises na medida em que os resultados foram apresentados, a partir deste momento, retorna-se a esses resultados, sintetizando-os neste espaço de considerações finais desta investigação.

Esta pesquisa demonstrou que o CRV, criado pela SEEMG, oferece recursos pedagógicos e materiais didáticos capazes de subsidiar as atividades de ensino dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. Constatou-se que as informações ali disponibilizadas são oficiais (documentos da Educação) e confiáveis. Os documentos armazenados no ambiente do portal apresentam, em cada objeto, as credenciais do autor e a referência das fontes, o que é um diferencial diante dos resultados que se obtém nas buscas pela web.

Os professores entrevistados expressaram a incerteza que possuem com relação às informações disponíveis na Internet. Na concepção desses educadores, não é a Internet que não auxilia, mas, sim, o conteúdo que se obtém nas buscas, os quais eles consideram que não são “confiáveis” ou “adequados”. Portanto, esses docentes revelaram que estão em busca de materiais que possa, efetivamente, corresponder às suas expectativas e, é nesse sentido que esta pesquisa oferece uma contribuição importante. A apresentação dos documentos para subsidiar a prática docente de Sociologia com fonte referenciada, indicando o autor, a data e a procedência desses materiais colaboram para elevar a credibilidade e legitimidade do portal CRV.

O fato dos docentes não utilizarem os recursos disponíveis no portal CRV como subsídio para auxiliá-los na sua prática docente não significa que eles desconsideram as potencialidades das TIC ou que tenham dificuldade para utilizar-se dos recursos digitais. Conforme se comprovou no resultado da investigação sobre a relação dos professores com as TIC, todos possuem computador conectado na Internet, consideram-se aptos e com desempenho suficiente para usar os recursos digitais. Eles estabelecem relações e práticas sociais que comprovam estarem inseridos e terem se apropriado de aspectos da “cultura digital” como, por exemplo, o fato de possuírem perfil nas redes digitais (*facebook*). Apesar de possuírem “familiaridade” com a Internet, os professores não utilizam o CRV como recurso para auxiliar-lhes nas suas atividades profissionais. Portanto, esses professores não acessam o CRV com frequência porque desconhecem as possibilidades oferecidas por esta interface, e não pela falta da incorporação de uma “cultura digital” para a prática docente.

A apresentação inicial do contexto de legalização da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, relacionando e apresentando os documentos oficiais nacionais e estadual direcionadores para esta disciplina, configurou-se como um cenário para esclarecer e situar o objeto deste estudo – o portal CRV. A finalidade foi mostrar para os professores, as diferenças e as semelhanças que se pode observar nos documentos oficiais e também contextualizar a reformulação dessas diretrizes em meio ao percurso da Sociologia para alcançar a obrigatoriedade no currículo do ensino médio. Conforme se constatou, os docentes se “confundem” com essas orientações institucionais. O resultado desta pesquisa demonstrou que os professores não conseguem distinguir entre quais são os documentos nacionais e a proposta específica para o ensino de Minas Gerais, o CBC. A dúvida presente nas falas dos entrevistados flagrou a falta de conhecimento que eles têm deste documento e apontou também que este não é o norteador principal para o planejamento das aulas e para a elaboração do programa anual da disciplina. Segundo os entrevistados, eles priorizam para essas atividades o conteúdo exigido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos processos seletivos para ingresso ao ensino superior.

Tendo como referência as pesquisas nas áreas do Ensino de Sociologia, das Tecnologias de Informação e Comunicação inseridas no contexto educacional e dos gêneros digitais caracterizados como portais educacionais, esta pesquisa tratou de investigar o uso que os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia fazem do portal CRV. Este portal foi criado pela SEEMG num contexto histórico específico em que as mudanças nos currículos da Educação Básica de Minas Gerais estavam sendo reorganizadas e estruturadas

para direcionar o ensino das escolas públicas mineiras. As finalidades prioritárias para implantação do portal, segundo a Secretaria de Educação, estavam vinculadas à divulgação e implementação do Currículo Básico Comum (CBC) como diretriz para todas as escolas da rede pública ensino. Além desta, o órgão governamental afirmou que o uso das TIC seria fomentado a partir da possibilidade oferecida por esta interface pedagógica virtual concorrendo para o aperfeiçoamento e a formação continuada dos professores e auxiliando-os com a disponibilização de recursos didáticos para apoiarem o planejamento das suas aulas.

Ao discorrer sobre o uso das TIC representadas no gênero digital de um portal educacional como um recurso a ser utilizado pelo professor para auxiliar na sua prática didático-pedagógica, lembrando com Kenski (2007) e Lévy (1999), não quer dizer que somente o uso dos materiais disponíveis no CRV seja suficiente para garantir que os alunos, efetivamente, assimilarem o preceito que justifica a inserção da Sociologia no nível médio de ensino. Mas, quer sugerir que os recursos na Internet, os quais perpassam a vida social de todas as pessoas na atualidade, seja apropriado também no trabalho pedagógico, tendo em vista a facilidade de conseguir objetos (teoria, atividade, recursos multimídia, etc.) disponíveis nesse espaço e acessível a qualquer hora, de qualquer lugar.

Não se está considerando que o fato de aceder aos recursos disponíveis no portal CRV é o que garantirá alcançar o objetivo do ensino de Sociologia, como defendeu o professor Florestan Fernandes (1955), para a função de desenvolver nos jovens do nível médio a capacidade crítica e reflexiva a partir do *conhecimento sociológico*. A intenção é sugerir o uso do portal CRV como uma possibilidade, uma alternativa, um recurso dentre outros aos quais se pode recorrer.

A conclusão a que se chegou mediante a análise do resultado das entrevistas realizadas com os professores de Sociologia, confrontando-os com questões relacionadas ao uso dos recursos disponíveis no portal educacional CRV, é que, efetivamente, esses docentes não conhecem o portal, não o acessam, e, por isso, não utilizam os recursos oferecidos por esta interface pedagógica virtual para auxiliá-los na sua prática docente.

A reflexão permitiu atestar que o CRV está sendo subutilizado pelos professores entrevistados por falta de divulgação e de informação sobre o seu uso funcional no processo de ensino-aprendizagem. Esta questão é importante e deve ser pensada para alcançar, em sua amplitude, os objetivos constantes na concepção e implantação do CRV.

A SEEMG afirmou que o portal foi criado para os professores das escolas estaduais de Minas Gerais. Mas, ela tem acompanhado quem são, de fato, os usuários assíduos deste

recurso? Professores mineiros não se restringem à circunscrição da capital mineira. E as outras cidades? E os professores uberlandenses? Os gestores do portal têm ferramentas que possibilitam fazer um levantamento da utilização do portal por região, ou por SRE a fim de constatar onde prevalece a necessidade de divulgação desta interface?

Estas questões surgem sustentadas pelo fato de que, comprovadamente, o portal está “ativo” no ambiente da Internet. Conforme se constatou, o ambiente de “*Notícias*” é atualizado diariamente, o que significa que a SEEMG tem a intenção de que este espaço permaneça disponibilizado para os professores. Contudo, o resultado desta pesquisa com os professores de Sociologia mostrou que, embora a maioria deles tenha afirmado que conhece o CRV, o primeiro acesso ao portal não foi decorrente do direcionamento dado pelo edital do Concurso Público da SEEMG, conforme se supôs no início desta investigação. O primeiro contato não foi “lembrado” objetivamente pelos professores, eles não utilizam e se confundem quando se pede para citar algum material ou *link* do portal.

O estudo aqui apresentado refletiu sobre a aplicabilidade do uso de um portal educacional para subsidiar a prática docente dos professores de Sociologia. Porém, as análises e o resultado alcançado pode, perfeitamente, ser transposto para qualquer área do conhecimento; em outras palavras, as ideias e as discussões apresentadas podem ser aplicadas como contribuição para serem empregadas em estudos relacionados à docência de qualquer disciplina do currículo da educação básica.

Em seus depoimentos, os educadores consideram as possibilidades que o uso da Internet pode lhes proporcionar como apoio para a elaboração das suas atividades de ensino. A necessidade de proporcionar aulas mais atraentes para os alunos vem crescendo entre os professores e a utilização de recursos tecnológicos é um meio capaz de auxiliar estes profissionais na prática docente.

Os resultados obtidos permitiram concluir que o portal criado pela SEEMG responde, de fato, a muitas das necessidades apontadas pelos docentes de Sociologia que querem inovar as suas práticas, mas que nem sempre encontram conteúdos digitais selecionados e de qualidade. No caso concreto desta pesquisa, a dificuldade de encontrar materiais e recursos didáticos organizados em função da área específica: Sociologia e do nível de escolaridade: Ensino Médio.

Ao articular as TIC, a qualidade da educação e do ensino, esbarrou-se em contradições que precisam ser superadas. Uma das questões que se destaca é o fato de que, embora os professores desejem e busquem os recursos digitais para preparar uma aula diferenciada, e

atrativa, eles não têm uma infraestrutura de suporte para isso, como é o problema reclamado com relação à restrição da carga horária de 50 minutos semanais.

Verificou-se que ao longo do tempo em que decorreu a análise da permanência do CRV *online*, que o espaço de notícias e de informações provenientes da SEEMG é atualizado diariamente. No entanto, os conteúdos e postagens de material por professores de Sociologia permaneceram inalterados. Isso significa constatar que a Secretaria de Educação despense investimento e recursos financeiros, obviamente necessários para a manutenção desta interface, porém com um aparente “descompromisso” com relação aos objetivos definidos para justificar a existência do portal por esta Secretaria. Notou-se a falta de políticas de ação para divulgar e incentivar os professores a se inserirem na dinâmica participativa e colaborativa dessa interface pedagógica virtual.

Percebeu-se que foi desenvolvido um processo de implementação do CRV no início da sua idealização, mas, não teve continuidade. Visivelmente houve uma diminuição no ritmo de desenvolvimento do portal, comprovada ao verificar que a maioria dos conteúdos está desatualizada e que a última postagem de material, de Sociologia, no ambiente do STRE é datada do ano de 2011. Até o momento em que se encerrou o levantamento desses recursos didáticos, as postagens continuaram com a mesma data, a maioria sem nenhum comentário ou modificação. No entanto, este portal continua “ativo” na Internet.

Ademais, a existência do portal não só possibilita o acesso a documentos e conteúdos didático-metodológicos, mas, sobretudo é um ambiente propício à partilha, à troca de experiências e à construção do conhecimento na rede.

De acordo com essas considerações, destaca-se a preocupação especial pela atualização do conteúdo do portal e também pela liberação do ambiente do fórum para que os professores possam efetivamente contribuir e usufruírem do CRV como um canal capaz de atender às reivindicações feitas pelos docentes.

Não se considerou o uso do CRV como solução para todos os problemas e dificuldades relacionadas ao planejamento de aulas mais dinâmicas e atrativas. As questões no processo ensino-aprendizagem não estarão solucionadas, mas o professor não pode medir esforços para utilizar o que pode para contribuir com a melhoria deste processo. (desde que, claro, ele saiba que existem recursos e espaços com os quais possa contar para isto).

Somente a partir da divulgação do portal CRV é que ele poderá se tornar um instrumento potencializador da democratização do acesso a recursos didático-pedagógicos inseridos na categoria das informações *confiáveis* no ciberespaço.

O mais importante é que quando se comprova a efetividade pedagógica de um portal educacional, pode-se utilizá-lo com mais segurança, conquanto se estabeleça a relação entre o que se aprende nas disciplinas de licenciatura, portanto, na formação do profissional docente, e o conteúdo disponibilizado para o exercício das atividades de ensino-aprendizagem.

Apesar de ter sido uma pesquisa com foco local, um estudo de caso, acredita-se que ela trará contribuição para a compreensão das finalidades dos portais educacionais enquanto interface pedagógica virtual que poderiam ser mais bem utilizados para que os professores pudessem atuar com mais preparo e segurança.

Com a apuração dos dados expostos pode-se reivindicar do órgão gestor do portal CRV que, assim como foi afirmada na proposta de criação desse espaço virtual para os professores mineiros, também se estabeleça um movimento de ação para divulgá-lo e fomentar o uso e a participação dos professores. A existência do portal sem que os professores saibam desse espaço criado especificamente para eles é como o computador sem Internet nos dias atuais; seria apenas tal qual a máquina de escrever foi outrora.

Da mesma forma que o aluno, o professor precisa de estímulo para o aprendizado. Ele precisa estar seguro de que o ciberespaço é um bom lugar para se buscar novas práticas pedagógicas. Com a visão de professor e o conhecimento do potencial das tecnologias, assumindo uma postura de “aprender a aprender” constantemente, os educadores poderão se tornar melhores agentes para as mudanças requeridas no âmbito educacional.

Acredita-se, que a utilização do portal CRV também pode funcionar como um mecanismo de difusão e de apropriação das TIC no processo educacional, fazendo com que a cultura digital se fortaleça entre os usuários do portal. Pode-se dizer que o portal teria uma função implícita de ser facilitador da inclusão e da apropriação da cultura digital. Consequentemente, a socialização e a capacidade de atuação dos professores seriam beneficiadas.

Este estudo de um portal educacional é apenas introdutório, haja vista que ele apontou para novas questões, sobretudo levando-se em conta a disciplina de Sociologia. Verificou-se “pistas” e algumas questões as quais se destacou na medida em que apareceram nas análises da pesquisa de campo. Além daquelas apontadas nas páginas anteriores desta dissertação, suscitadas no decorrer deste trabalho, espera-se despertar para novas pesquisas sobre portais educacionais e mesmo sobre o CRV a fim de que possa confirmar, ou não, as descobertas deste estudo. Considerou-se também apontar as seguintes problemáticas: qual é de fato a questão ideológica da SEEMG? Por que a dificuldade aparente de dar continuidade ao projeto

inicial feito na implantação do CRV? E, porque este projeto parece não estar sendo levado adiante? O que compromete a sua continuidade? Que estratégias de divulgação do portal a SEEMG utiliza a fim de garantir que os objetivos de manutenção do portal sejam alcançados?

A propagação da existência do portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), conforme se constatou, ainda é incipiente face ao universo dos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. O problema da *divulgação* do portal foi o mais iminente destaque deste estudo, requerendo do órgão governamental que o mantém, ações práticas e imediatas no sentido de reverem a viabilidade de se manter este portal. Por outro lado, trouxe a contribuição ímpar de colaborar para que os professores conheçam o que podem usufruir do uso desta interface para subsidiar suas atividades docentes.

Este estudo, como se pode perceber, não se encerra aqui. A fim de dar continuidade à reflexão, salienta-se o seguinte argumento: para que uma interface se torne realmente útil a fim de que os usuários possam obter êxito em suas pesquisas, não é necessário que ela seja somente fácil de usar, mas, há que ter o princípio da *usabilidade*, ou seja, tem que alcançar seus objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação. (AZEVEDO, 2008; VILELLA, 2003).

Ao ressaltarem que “nunca a usabilidade foi tão importante” como nos tempos atuais, Nielsen e Loranger (2007, *apud* SILVA, 2010) ¹⁰⁴ definem a usabilidade como:

Um atributo de qualidade relacionado à facilidade do uso de algo. Mais especificamente, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la, **o quanto lembram daquilo**, seu grau de propensão a erros e o quanto gostam de utilizá-la. **Se as pessoas não puderem ou não utilizar um recurso, ele pode muito bem não existir.** (NIELSEN E LORANGER, 2007 *apud* SILVA, 2010, p. 41) [grifos da autora].

¹⁰⁴ NIELSEN, Jakob. LORANGER, Hoa. **Usabilidade na Web**: projetando websites com qualidade. Tradução: Edson Furmankiewicz & Carlos Schafranski, Docware Traduções Técnicas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

REFERÊNCIAS

- ASSAD, Germano e JARDZWSKI, Karen. **Saber Virtual**. 2005. Disponível em: <<http://profmerito.zip.net/>>. Acesso em: 11/09/2013.
- APARÍCIO, Manuela; MARTINS, Antônio; LOPES, Pedro Faria. **Portais: Procura de um Conceito ISCTE**. In: Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet, 2004, Lisboa.
- AZEVEDO, Joel Sólon Farias de. **Portal de Educação A Distância Baseado em Software Livre**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- AZEVEDO, Waldyr Júnior. **Computadores em Sala de Aula**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- BARBOZA, L. C.; LIMA, M. E. Uma visão acerca do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências: Caderno de Resumos**, Bauru: Abrapec, v.5, 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/.../p.176.doc>>. Acesso em: 25/09/2012.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 19-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext> Acesso em 18/08/2013.
- BATISTA, F. E. F; ROCHA, M. N. **Monitoria escolar on-line, uma nova Ferramenta de um portal educacional**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 2006. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc065.pdf>>. Acesso em 15/09/2013.
- BELINE, Willian. **Contradições Emergentes entre Proposta e Implementação da Informática na Educação Paranaense: Análise das Falas dos Assessores Pedagógicos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2006.
- BORGES, Telmo C. **A Contribuição da Internet para a Prática Pedagógica dos Professores de Língua Inglesa**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 257 fl. Tese (Doutorado em ciências da educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **The Conception of a Rubric to Evaluate Educational Portals on the Web**. In Proceedings of International Technology, Education and Development Conference INTED, Valencia: International Association of Technology, Education and Development. Valencia. 2008. Disponível em< <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7765/1/758.pdf>>. Acesso em 15/09/2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Um Estudo Sobre os Portais Educacionais Disponíveis em Língua Portuguesa**. Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9828/1/Jo%C3%A3oSIIE09pdf.pdf>>. Acesso em 26/09/2013.

_____. **Portais Educacionais e suas características**: Contribuições para o Estado da Arte. HOLOS, Ano 29, Vol 3, p. 111-129. 2013. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/950/693>>. Acesso em 26/09/2013.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. **Sociologia e filosofia no ensino médio**: mais de cem anos de luta. Espaço Acadêmico. n. 06, p. 1-5, novembro

2001. <<http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>> Acesso em 03/06/2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

CARDOSO, Claudia Lins; Féres-Carneiro, Terezinha (Orientadora). **Um estudo fenomenológico sobre a vivência de família**: com a palavra, a comunidade. 2007. 263p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11321/11321_5.PDF>. Acesso em 20/06/2013.

CARIDÁ, A. C. B. B. **Ensino de sociologia no nível médio**: Estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis. 2009. 58 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

COAN, M. **A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria Trabalho**. 2006. 356 p. Dissertação (Mestrado em ciências da educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COLENCI JÚNIOR, Alfredo *et al.* **Capacitação da informação**: um diferencial à atuação docente. São Paulo, 2008. 10p. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2008/comunicacao-oral/formacao-tecnologica/Capacitacao.da.Informacao.pdf>>. Acesso em 30/07/2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Educação 2011**. São Paulo: CGI.br, 2012. Coord. Alexandre F. Barbosa. Trad. Karen Brito. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/educacao/2011/index.htm>>. Acesso em: 20/08/2013.

CRONOS. Natal: UFRN, n. 2, v. 8, jul./dez. 2007.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. Análise dos processos subjetivos na aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: Educs, 2005. p. 7-101.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 20/06/2013.

DORFMAN, Patrícia F. **Atributos favoráveis à motivação para visitação de um site: Estudo de um Portal Educacional**. 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 70 ed. Lisboa, 2001.

DWYER, Tom. Sociologia, Tecnologias de Informação e Comunicação. In: Moraes, Amaury César (coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. Cap. 8, p. 163-184.

FARIA, Elaine Turk. O Professor e as Novas Tecnologias. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 89-106.

_____. **A Sociologia no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 1980

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FIALHO, Vanessa Ribas; LOPES, Émile Paz. Mapeando recursos de E/LE: uma análise dos Portais Educacionais. **Fronteira Digital**, Ano II, n. 03, p. 1-18, Jan-Ago, 2011.

FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na educação**. In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2010, São Luís.

GAMA, Agleice Marques. **Portal Escolar: Educação sem distância com o uso de Software Livre**. 2011. Disponível em: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/2011.2/papers/upload/62.pdf>> Acesso em: 11/08/2013.

GOMES, Táuria Oliveira. Teria sentido pensar no desenvolvimento de uma aula de qualidade no Ensino Superior? **Revista Eletrônica Print by UFSJ**. São João del-Rei, n. 4, p. 47-514, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalable/numero4/sentido.pdf>>. Acesso em 26/06/2013.

GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação para Web: um portal para as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância**. 2002. 269p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Multimédia) - Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto, 2002.

GONÇALVES, Marluce T. L. **A formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação: novos desafios ao Ensino Médio**. 2005. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

GRANDE, E. **Perguntas mais frequentes**, 2003. Disponível em: <http://bredam.com.br/suporte/bibliot/pdfs/perguntas_frequentes.pdf>. Acesso em: 22/05/2012.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca (Org.). **Pensando a Sociedade: Textos de Sociologia para o segundo grau**. 1. ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1. 1994.

_____. **Sociologia no Vestibular e Mini Curso de Sociologia para o Ensino Médio: Experiências da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**. Uberlândia, UFU, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37428150/SOCIOLOGIA-NO-VESTIBULAR-E-MINI-CURSO-DE-SOCIOLOGIA-PARA-O-ENSINO-MEDIO>>. Acesso em 25/08/2012.

_____. Andar da carruagem. **Revista Sociologia Ciência e Vida**, Ano II, nº. 15, p. 72-77, 2007.

_____; MORAES, Amaury César. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: A. C. Moraes (Org.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, v. 15, 2010, p. 45-62.

_____. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de um reconhecimento presente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 1, p. 81-92, mai 2011.

IAHN, Luciene Ferreira. **Portal educacional: uma análise de seu papel para a educação virtual**. 2001. 167p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

_____. **Portais Educacionais: uma realidade em evidência**. Revista Aprender Virtual. Jul/Ago, 2002.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em 25/08/2013.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**: Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papirus. 2003.

_____. As Tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 92-94.

_____. **Educação e Tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LARROSA, J.; KOHAN, W. “Educação: Experiência e Sentido” In: RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMOS, André L. M. Estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Textos de Cultura e Comunicação**, Salvador, n. 35, p. 12-27, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy1.html>>. Acesso em: 10/09/2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. Programa Rodaviva. TV Cultura, 08 de janeiro de 2001. Programa de TV. Entrevista concedida a Paulo Markun. Transcrição disponível em <www.rodaviva.fapesp.br/materia/47>. Acesso em 29/07/2012.

LIMA, M. E.; BARBOZA L. C. Ideias estruturadoras do pensamento químico: uma contribuição ao debate. **Química Nova na Escola**, n.21. p. 39-43, 2005.

LIMA, Márcio Roberto de. **Cibereducação**: Tensões, Reflexões e Desafios. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 18-29, jan-jun 2012.

McGARRY, Kevin. Sobre Conhecimento e Informação. In: McGARRY, Kevin. **O contexto dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Brasília: Briquet de Lemos, 1999. Cap.1, p. 1-25.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/91.htm>>. Acesso em 30/07/2013.

MACHADO, Jorge Alberto S. **Como pesquisar na Internet**: Guia de Métodos, técnicas e procedimentos gerais. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ct.ufrj.br/bib/bibliotecaonline/pesqapoio/como_pesquisar_internet.pdf>. Acesso em 14/08/2013.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A prática docente na era da globalização. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>>. Acesso em: 27/06/2013.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida C.; DUARTE, Rosália. 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. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>>. Acesso em 22/07/2013.

MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.). **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 41-62.

MARQUES, G. P. Nuevos instrumentos para la catalogación, evaluación y uso contextualizado de espacios web de interés educativo. **Revista RITE**, nº 0, pp.199-209. 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Antologia Filosófica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MEDEIROS, Zulmira; VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Portais na Educação**: Uma extensão da escola? Belo Horizonte, CEFET/MG p.1-12, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo6.pdf>. Acesso em 11/09/2013.

MEDIAÇÕES: Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, n. 1, v. 12, jan./jun. 2007.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 159p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 11ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MINAS GERAIS. **Projeto Escolas-Referência**: A reconstrução da excelência na escola pública. Belo Horizonte: SEEMG, 2004.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia**. SOCIOLOGIA. Proposta Curricular (Ensino Médio). 2007. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=58868&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=. Acesso em 25/07/2012.

_____. **Relatório Circunstanciado: Projeto Escolas em Rede**. Belo Horizonte 2010. Disponível em:

<http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf>. Acesso em 19/09/2013.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, Vol 26, n.2, p. 146-153, maio-agosto 1997. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>>. Acesso em 24/07/2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com Tecnologia. In: **Informática na Educação: teoria & prática**. Vol. 3, n. 1, p. 137-144, 2000.

_____. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In: **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora da UFPel, 2001. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>>. Acesso em 03/08/2013.

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em 20/07/2013.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, ago, 2004.

_____. Como utilizar as tecnologias na escola. In: MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, p. 101-111, 2007.

_____. Desafios da Internet para o professor. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>. Acesso em: 22/07/2013.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e o ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n.1, Apr. 2003

_____. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**. Londrina, v. 12, p. 239-248, set 2007.

NUNES, S. C.; SANTOS, R. P. Análise pedagógica de portais educacionais conforme a teoria da aprendizagem significativa. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 4 Nº 1, Julho, p.13-21, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13875/7795>>. Acesso em 15/09/2013.

OLIVEIRA, Flávia M. **A Análise de Propostas Pedagógicas em Portais Educacionais para Docentes de Língua Inglesa: Implicações para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas no contexto digital**. 2009. 244 p. Tese (Doutorado em Letras), Santa Maria, 2009.

_____. A investigação do gênero digital portal educacional: uma possibilidade para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba, PR, 2011.

PAIVA, Jacinta. **As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores**. Coimbra, 2002. Disponível em: <<http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>>. Acesso em 20/07/2013.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros (Digitais) Em Foco: Por Uma Discussão Sócio Histórica**. Alfa, São Paulo, p. 33-58, 2010. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/2870/2644>. Acesso em 10/09/2013.

PINO, Ivany R. **Linguagem Tecnológica e Educação: Construção de Ambientes de Aprendizagem – Considerações Sociológicas**, 1999. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/sapiens/>. Acesso em 04/08/2013.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid. n. 24, p. 63-90, sep-dec 2000. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>>. Acesso em 28/08/2013.

_____. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: J. P. Ponte (Org.). **A formação para a integração das TIC na educação pré escolar e no 1º ciclo do ensino básico**: Cadernos de Formação de Professores. Nº 4,. Porto: Porto Editora. 2002, p. 19-26. Disponível em: < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf)>. Acesso em: 28/08/2013.

PONTE, J. P., Oliveira; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: D. Fiorentini (Ed.), **Formação de professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003 p. 159-192. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/DOCS-PT/01%20Ponte-Oli-Var\(TIC-Brasil\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/DOCS-PT/01%20Ponte-Oli-Var(TIC-Brasil).doc)> Acesso em: 18/08/2013.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. **Biblioteca básica de Ciências Sociais**. Série 2. Textos, v.7. 1991

_____. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas: algumas reflexões. São Paulo: CERU. Textos 3, Série 2, 1992.

QUEIROZ, Maria Neuza A. **Uma proposta didática para o ensino de geradores de energia elétrica**: subsídios ao CBC mineiro. 2011. 188 p. Dissertação (Mestrado em Física) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2011.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. 1998.

ROCHA, Ivonice M. **A Contribuição do Projeto Escolas-Referência para incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano da Prática Educativa de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais**. 2009. 113p. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009

RODRIGUES, Bruno. **As diferenças entre site, portal, hotsite e minisite**. Publicado em 18 de abril de 2005. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.webinsider.com.br/2005/04/18/site-ou-portal>>. Acesso em 11/09/2013.

SAMPAIO, D.; NASCIMENTO, M. A. Implementação de um Portal para Professores Integrando Ferramentas Web 2.0. In: P. DIAS, A. J. OSÓRIO (org.). **Atas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação**, Challenges 2009 / Desafios 2009. Braga: Universidade do Minho. p.1367-1376. 2009.

SANTOS, E.C.; SALGADO, S.C.M. Práticas docentes e ambientes virtuais: um estudo sobre o uso do Centro de Referência Virtual do professor. In: **IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais**: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte: setembro 2011.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal.** 2002. 162p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7477/6/2002_MarioBispoSantos.pdf>. Acesso em 07/07/2013.

SANTOS, Gustavo de Lima. **Avaliação de usabilidade da interface de busca do portal da Câmara dos Deputados:** um estudo de caso. 2013. 165p. Monografia (especialização em Gestão da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14056/avaliacao_usabilidade_santos.pdf?sequence=1>. Acesso em 26/09/2013.

SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil.** 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAWAYA, Márcia Regina. **Dicionário de Informática e Internet.** São Paulo: Nobel, 1999.

SENADO FEDERAL. **Lei nº 11.684, de 2 junho de 2008.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao:ListaTextoIntegral.action?id=236253>>. Acesso em 22/07/2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

SILVA, Ileizi L.F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Anais do XII SBS – CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA,** Belo Horizonte, maio e junho 2005.

_____. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (coord.) **Sociologia: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010.

SILVA, Maria da G. M. da; ALMEIDA, Maria E. B. de. O cenário atual do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. In: **TIC Educação 2010: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. p. 27-34. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em: 17/08/2013.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda A. e. LDB e Plano de Desenvolvimento da Educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 87-96.

SILVA, L. A.; MACHADO, L.R.S. Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local: desafios aos portais educacionais. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Luciene Aparecida da. **Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local:** desafios aos portais educacionais. 2010. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2010.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar sociologia:** análise dos recursos didáticos. 2007. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VALENTE, José Armando (org.). **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. A Espiral de Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (org). **A Tecnologia no Ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo, SP: Editora Casa do Psicólogo. p. 15-37, 2002.

_____. A Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, p. 22-31, 2005.

_____. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. p. 64-80) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000857072>>. Acesso em 14/09/2013.

VILELA, Renata M. **Conteúdo, usabilidade e funcionalidade: três dimensões para avaliação de portais estaduais de Governo Eletrônico na Web.** 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

APÊNDICE A - Questionário usado na coleta de dados da pesquisa

I – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Este questionário tem o objetivo de obter informações sobre o perfil dos professores de Sociologia, o conhecimento e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para a prática docente da disciplina. Em especial, quer saber sobre o acesso que os professores têm ao portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

Os dados obtidos deste questionário serão tratados de forma agrupada e suas respostas individuais serão mantidas em sigilo.

Para iniciar a pesquisa, precisamos de seu consentimento:

O Sim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

1. Idade: _____anos
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. E-mail: _____
4. Formação Acadêmica:
 - () Licenciatura em _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 - () Bacharelado em _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
5. Possui outro(s) cursos de graduação?
 - () Não
 - () Sim. Qual(is) ?
6. Pós-graduação:
 - () Lato Senso(especialização) em _____
 - () Mestrado em _____
 - () Doutorado em _____
 - () Outros. Especificar: _____

7. Disciplina(s) que lecionou em 2012 (em escola pública):_____
8. Já lecionou outras disciplinas além de Sociologia?
() Não. () Sim. Qual(is)_____
9. Em que ano começou a lecionar na rede estadual?_____
10. Tempo total de serviço_____ (meses/anos)
11. Tempo de docência em Sociologia (em escola estadual)_____
12. Tipo de contrato (em 2012): () Efetivo () Efetivado (Lei 100) () Designado
13. Você participou do Concurso Público da Secretaria de Estado da Educação/MG para professores de Sociologia, realizado no início de 2012? O Sim O Não
14. Você ministrou aulas (2012) em quantas escolas públicas?_____
15. Você ministrou aulas (2012) em quantas turmas (em escola pública)?_____
16. Cada turma possuía quantas aulas por semana (em escola pública)?_____
17. Você possui computador em casa?
O Sim, e “com” conexão para usar a internet.
O Sim, mas “sem” conexão para usar a internet.
O Não; uso o computador e internet da escola ou de amigos/familiares.
O Não; uso computador de uma “Lan House”
18. Você possui impressora em casa? O Sim O Não
19. Com que frequência você utiliza o computador ou a internet?
O Raramente – Média de uma vez por mês
O Ocasionalmente – Média de uma vez por semana
O Regularmente – Todos os dias, entre 1 a 2 horas por dia.
O Frequentemente – Todos os dias por mais de 2 horas
20. Você possui MSN? O Sim O Não
21. Você possui perfil em redes sociais de interação (orkut, facebook, twitter, etc)?
O Não O Sim. Em qual(is)_____

22. Com que finalidade(s) você utiliza a Internet:

(Numere conforme finalidade principal (1) e subsequentes, por ordem de importância)

() Trabalho

() Recurso pedagógico auxiliar

() Informação / Notícias

() Pesquisa Acadêmica

() Entretenimento/lazer

() Curiosidades

() Comunicação / Bate-papo (por exemplo, MSN); acesso a redes sociais (facebook, orkut, twitter, etc)

() Outros. Qual(is)? _____

23. Como você define o seu desempenho na utilização da Internet?

O excelente

O bom

O razoável

O fraco

24. Qual sua maior dificuldade ao usar a Internet? (você pode marcar mais de uma opção):

O excesso de informação

O problemas de conexão

O equipamento obsoleto

O inexperiência

O nenhuma dificuldade

O Outras. Especifique: _____

25. Qual(is) site(s) de busca você costuma utilizar para suas pesquisas na internet?

26. A Internet contribui para o seu aperfeiçoamento profissional.

O concordo plenamente.

O concordo parcialmente.

O não tenho opinião a respeito.

O discordo plenamente

(Justifique sua resposta)

27. Você utiliza a internet para preparar suas aulas?

O Não

O Sim. Qual(is) site(s) / blog(s) / outros (especificar)_____

28. Quando foi a última vez que utilizou a internet para preparar suas aulas?

O Não utilizo a internet para preparar minhas aulas

O Na última semana

O Na última quinzena

O No último mês

O No último semestre

29. O que justificaria a não utilização dos recursos da Internet para auxiliar na prática docente (você pode marcar mais de uma opção):

O consome muito tempo

O o conteúdo não é confiável

O não é essencial à aprendizagem

O excesso de informação

O outro(s) (especifique abaixo)

30. Você considera que as informações encontradas na Internet podem contribuir no planejamento e elaboração de atividades para as aulas

O Não

O Sim

31. Você que elaborou o Programa Anual da disciplina para escola onde você deu aulas de Sociologia (2012)?

O Sim

O Não. Quem elaborou?_____

32. Você conhece os documentos e propostas para o ensino médio, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais?

O Não

O Sim. Qual(is)_____

33. Você conhece ou já ouviu falar sobre o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)?

O Sim

O Não

APÊNDICE B - Questionário para professores que conhecem o CRV

1. Com que **frequência** você acessa o portal CRV?

O Raramente – Média de uma vez por ano

O Ocasionalmente – Média de uma vez por bimestre

O Regularmente – Entre 2 a 3 vezes por mês

O Frequentemente – Toda semana

2. Você **utiliza ou já utilizou algum material** disponível no portal CRV para auxiliar nas aulas de Sociologia?

O Sim

O Não.

3. Com que **finalidade(s)** você utiliza o portal CRV? (Pode marcar mais de uma das opções)

O acesso aos documentos/diretrizes para o ensino de Sociologia

O busca de materiais e Roteiros de Atividades para as aulas

O Troca de Recursos Educacionais

O acesso a Orientações Pedagógicas

O Participação no Fórum

O Outra (s). Qual(is) _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para todos os professores

1. Em sua opinião o que seria necessário para que você utilizasse melhor os recursos disponíveis na Internet para auxiliar-lhe na prática docente?
2. Que material você utiliza para planejar suas aulas?
3. Quais as diretrizes que **você** utiliza para elaborar **o seu** Planejamento Anual da disciplina?
4. O que você considera **fácil** para elaboração do Programa anual da disciplina?
5. Quais são as **dificuldades** para elaboração do Programa anual da disciplina?
6. Qual a sua opinião sobre o **CBC de Sociologia**.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores que conhecem o CRV

1. Quando foi que você acessou o portal CRV pela primeira vez?
2. Você acessou o portal CRV (**pela primeira vez**) com que finalidade?
3. Desde que acessou o portal CRV pela primeira vez você continuou a acessá-lo?
4. Qual a sua **opinião** sobre o Portal CRV: (acesso aos *links*, conteúdos, divulgação do portal, etc.).
5. Você **encontrou material** do conteúdo de SOCIOLOGIA no portal CRV? Lembre-se de um Tema/Assunto ou Nome do texto?
6. Qual a sua **opinião** sobre este material?
7. Destaque um texto ou conteúdo que você tenha acessado no CRV e **utilizado nas suas aulas** e comente sobre ele.

ANEXO A – Artigo e dissertações sobre o ensino de Sociologia

MACHADO, Celso de Souza. **O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 13, nº. 1, p.115-142. 1987.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2o. Grau**. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2o. Grau de Londrina PR (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: PUC. 1993.

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: FE-USP. 1994.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: FE-USP. 1996.

LIMA, Sílvia Leni Auras de. **Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do pensar sobre o social** (Dissertação de Mestrado em Educação). UFSC. 1999.

CIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil- Anos 40 e 50** (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: IUPERJ. 1999.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Campinas-SP: IFCH-UNICAMP 2000.

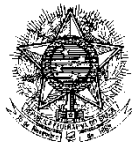
GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Curitiba-PR: Setor de Educação da UFPR. 2001.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal** (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB. 2002.

RESES, Erlando da Silva. **...E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino** (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal de RJ – UFRJ. 2004.

ANEXO B – Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006

**PARECER
HOMOLOGADO(*)**(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de
14/8/2006**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.		
RELATORES: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer		
PROCESSO nº: 23001.000179/2005-11		
PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 7/7/2006

I – RELATÓRIO**Histórico**

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “*Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio*”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Nesse documento, em sua “**Parte I – Do contexto legal**”, entre outras considerações, é lembrado o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB:

“§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

“§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, no qual, ao tratar de “*questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares*”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “*não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.*”

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A “**Parte II - Do contexto pedagógico**”, do documento anexado, está dividida em três títulos:

“**1 – Filosofia**”

“**2 – Sociologia**”

“**3 - Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**”.

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98).

No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente das primeiras, apresentam opção por estruturação disciplinar, “*apenas fazendo certa concessão à imposição que as DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade*”.

Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: “*como garantir que os ‘conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com ‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’?*”

Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

“*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia*”.

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema “*Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia*”, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98.

A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, em que se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004.

Análise do Mérito

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos.

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não accidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96).

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como “*necessários ao exercício da cidadania*” (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de “*aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “*difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*” (art. 27, inciso I, da LDB).

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão.

Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil.

Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram.

Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país.

Uma análise cuidadosa da legislação e das normas pertinentes à matéria permite reunir os argumentos favoráveis à presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas, nesse caso sempre e quando os sistemas de ensino estruturarem os currículos com o formato disciplinar.

Já em maio de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, esta Câmara de Educação Básica cuidava indiretamente da questão, pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de “*Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96*”. No item 3.1, referente às Disposições Gerais sobre a Educação Básica, indicava que:

“A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “deliberar sobre diretrizes curriculares”, a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, **objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos**, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas. Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais **componentes curriculares**, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (gg. nn.)

Note-se que a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “**componente curricular**”. Com efeito, na Seção I – Das Disposições Gerais, e na Seção IV – Do Ensino Médio, que aqui interessa mais de perto, verificamos equivalente ocorrência desses termos, com sentido correlato. O termo “*componente curricular*”, com este sentido abrangente, aliás, é utilizado na própria LDB, como, por exemplo, no seu art. 24, inciso IV:

“IV – poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, **ou outros componentes curriculares;**” (g.n.)

De todo modo, cabe assinalar que o Parecer CNE/CEB nº 5/97, no item 3.4, referente ao Ensino Médio, já profetizava que:

“Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”.

Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre *obrigatoriedade* e *formato ou modalidade do componente curricular* (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, o art. 26 da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em seus parágrafos, não determina que forma de organização os respectivos estudo, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada. Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas, sem determinação de forma ou modalidade. Mais diretamente é colocada essa dissociação no art. 26-A, § 2º, relativo ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o qual é *obrigatório*, porém, seus conteúdos “*serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, referente à “*consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino*”, tratou dessa questão:

“Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, que a esclarece, **não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome**. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico.

Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei 9.795/99 estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Não resta dúvida que se trate de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

‘Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. ’

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. **A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.**’(...)

Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.” (...)

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três áreas de conhecimento, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

“Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) **Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**”

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional.”(gg.nn.)

O Parecer CNE/CEB nº 22/2003, que tratou de “questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares”, além de explicitar que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas”, também, acrescentou que o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 dispõe que:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar sua proposta pedagógica”; que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais.

Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica.” (gg.nn.)

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no art. 36, § 1º, inciso III, da LDB, o qual determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes **diretrizes**:

“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – (...);

II – (...);

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Quanto aos lembrados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, deve-se esclarecer, primeiramente, que são subsídios valiosos, porém não são normas, nem são de aplicação obrigatória, como o são as DCNEM. No que se refere à questão em tela, se os PCNEM contemplam a Filosofia e a Sociologia, não deixam de ressaltar que:

*“É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da **flexibilidade que a lei não só permite, como estimula**. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.” (gg.nn.)*

(...)

‘O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.’ (gg.nn.)

A Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu, em 2004, a elaboração do documento *“Orientações Curriculares do Ensino Médio”*, destinado a subsidiar as discussões de seminários regionais, realizados com o fito de consolidar a organização curricular do Ensino Médio (in site do MEC: www.mec.gov.br). No título referente à Filosofia, ao tratar das relações entre a LDB, as DCNEM e os PCNEM, encontra-se a consideração de que:

*“Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à Filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, **não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta**, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de Filosofia no Ensino Médio” (g.n.)*

Em resumo, há uma diretriz de que **ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**

Quanto ao **formato de disciplina**, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, *“sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”*, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares).

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas.

Para essas escolas, as dúvidas quanto à capacidade de efetivação do prescrito na LDB e nas DCNEM são maiores, pois, se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão condições de dar

tratamento ***interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia***, ou mesmo outros, tão requeridos para o exercício da cidadania e para atender ao dever de “*vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”, além das legalmente obrigatórias História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, esta assim definida pela Lei nº 9.795/99.

Essas dúvidas não desmerecem os professores, pois decorrem, muito, de outros fatores, que vão, desde o tipo de formação nas licenciaturas, até o generalizado regime “horista” de trabalho, passando pelo processo de gestão da escola, por sua proposta pedagógica e, sobretudo, por seu zelo em executá-la tal como concebida.

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que ***é obrigatório atender à diretriz*** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, ***ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania***.

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas, sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.

A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do art. 26-A, § 2º, o faz para História e Cultura Afro-Brasileira), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo.

Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, Educação Física e Arte devem ser incluídas e tratadas como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente, determinam as respectivas disposições legais.

No caso de organização curricular baseada, por exemplo, em unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas segmentadas, é desnecessário dar-lhes um caráter de exceção, como é feito no art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/98, pois, aí, o tratamento “interdisciplinar e contextualizado” é a regra para todos os componentes.

Pode-se, nessa oportunidade, avançar mais, indicando-se, como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a *coerência de seus projetos pedagógicos*, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, como a LDB possibilita e as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam normativamente.

É cabível e oportuno, ainda, reforçar, como diretriz, que a proposta pedagógica de toda e qualquer escola do país deve assegurar, efetivamente, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua

organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.

Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas.

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.

Para finalizar, não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e nº 11.161/2005 (oferta do ensino da língua espanhola).

De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

II – VOTO DOS RELATORES

Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

a) que seja alterado o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que deverá ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

c) que seja incluída orientação no sentido de que os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a essas novas disposições, sendo que, no caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, devem os sistemas de ensino, no prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução decorrente deste Parecer, fixar as medidas necessárias para a referida inclusão de disciplinas de Sociologia e de Filosofia.

Propõe-se, em consequência, a aprovação do Projeto de Resolução em anexo.

Brasília (DF), 7 de julho de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação em , resolve:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo Único No caso do § 3º, acrescentado ao Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C - Resolução CNE/CEB nº. 4, de 16 de agosto de 2006

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006. (*) (**)

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 14/8/2006, resolve:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º *As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º *No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.*

§ 4º *Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO
Presidente da Câmara de Educação Básica

(*) Publicada no DOU de 21/8/2006, Seção 1, p. 15.

(**) Republicada no DOU de 11/4/2007, Seção 1, p. 31, por ter saído com incorreção do original no DOU de 21/8/2006.

ANEXO D - Parecer CNE/CEB nº. 22/2008

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 12/5/2009, Seção 1, Pág. 151.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio		
RELATOR: Cesar Callegari		
PROCESSO Nº: 23001.000180/2008-81		
PARECER CNE/CEB Nº: 22/2008	COLEGIADO : CEB	APROVADO EM: 8/10/2008

I – RELATÓRIO

Foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 1.897/GAB/SEB/MEC, de 13 de junho de 2008, pelo qual a professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, encaminhou, para análise e posicionamento, consulta nos seguintes termos:

1. Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio e com vistas a analisar os questionamentos encaminhados a esta Secretaria sobre o referido assunto, consultamos a esse Conselho sobre o seguinte:

até o presente momento, seguindo determinação do CNE, os estados vinham oferecendo as disciplinas de acordo com distribuição e programação própria das escolas/sistemas de ensino na sua organização curricular. Considerando que a supracitada Lei passa a vigorar na data de sua publicação, haverá um prazo para a sua implantação e conseqüente inclusão das duas disciplinas nas três séries do currículo escolar?; e

é possível estabelecer plano de implantação gradativa das referidas disciplinas ao longo dos próximos anos para cada uma das séries do ensino médio permitindo que os sistemas de ensino organizem quadro de professores que atenda a nova demanda estabelecida com a sanção da citada lei?

2. Em face ao exposto, consideramos de suma importância o posicionamento desse Colegiado, uma vez que permitirá aos sistemas de ensino estabelecer com mais

clareza as condições de planejamento e estruturação das mudanças que serão necessárias ao atendimento da legislação que acaba de entrar em vigor.

A consulta formulada é circunscrita à questão de prazo, convindo, no entanto, que seja apreciado, também, o entendimento de “*série*” e de “*disciplina*”, termos empregados na redação do inciso IV do art. 36, *caput*, da LDB, introduzido pela Lei nº 11.684/2008.

Preliminarmente, registra-se que, em 7 de julho de 2006, anteriormente, portanto, à promulgação da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica havia aprovado o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Esse Parecer ensejou a edição da Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, instituidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em síntese, correspondendo ao Parecer, a Resolução determinava que as propostas pedagógicas de escolas com organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. E que, no caso de escolas com, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deveriam ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

Sobrevindo as alterações na LDB, por força da Lei nº 11.684/2008, as resistências às mudanças nas citadas Diretrizes Curriculares, propostas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, passam para plano secundário ou deixam de existir, surgindo, no entanto, questionamentos quanto a sua aplicação, como mostra a consulta da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Análise do mérito

I – A Lei nº 11.684/2008 é um ordenamento adjetivo em relação à Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já que promulgada unicamente para alterar, na LDB, o art. 36, no seu *caput* introduzindo o inciso IV e revogando, do seu § 1º, o inciso III. O inciso III, revogado, prescrevia a diretriz de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania fosse demonstrado pelo educando ao final do Ensino Médio. O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que *serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio*.

Nesse sentido, o referido inciso IV se inscreve, subordinadamente, nos mandamentos do *caput* do art. 36, o qual estabelece diretrizes que o currículo do Ensino Médio observará, mas, determina, igualmente, que esse currículo deve observar o disposto na Seção I do Capítulo II, referente à Educação Básica.

Essa Seção I do Capítulo II, da LDB, é de caráter geral e estruturante para os currículos das etapas da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio. Entre outros, é chave o art. 23: *A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar* (gn).

Por outro lado, o inciso IV do *caput* do art. 36, da LDB, na forma como foi introduzido pela Lei nº 11.684/2008, tem caráter de diretriz e não de determinação de estudo, conhecimento, componente, ensino ou conteúdo prescritos obrigatoriamente pelos parágrafos do art. 26, da Seção I, Capítulo II, da mesma LDB.

Sem dúvida, no entanto, com a Lei nº 11.684/2008, quis o legislador que Filosofia e Sociologia compoñham obrigatoriamente, em todas as suas “séries”, o currículo do Ensino Médio oferecido por todas as escolas, sejam públicas, sejam privadas.

II – Como entender este termo “série” à luz da LDB?

Esta utiliza, sem rigor conceitual, os termos *série*, *etapa* e *fase* para designar cada um dos anos da duração mínima obrigatória para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O disposto no seu art. 23 torna claro, entretanto, que não é obrigatória a estruturação do curso por sequência de séries, pois admite diversas formas de organização, além da seriada tradicional ¹ (o que é obrigatório é o número mínimo de anos para a Educação Básica). Esse entendimento está refletido, por exemplo, no inciso III do art. 24 que considera a adoção de *progressão regular por série* ² como uma das formas que os estabelecimentos podem adotar.

A propósito, este Conselho tem utilizado o termo “ano”, ao invés de série, etapa ou fase, o que evita que se consagre, como “oficial” e única, a organização por séries, embora seja a forma convencional e predominante.

Não há dúvida, de todo modo, que o legislador, mesmo utilizando o termo específico “série” no novo inciso IV do art. 36, da LDB, incluiu a Filosofia e a Sociologia ao longo de todos os anos do Ensino Médio, quaisquer que sejam a denominação e a forma de organização adotada, seja com formato disciplinar, seja com construção flexível e inovadora, diversa da tradicional.

Desse entendimento resulta que os sistemas de ensino de todos os entes federativos devem fixar normas complementares e medidas concretas para a oferta desses componentes curriculares em todos os anos de duração do Ensino Médio.

Devem, ainda, zelar para que haja sua efetivação, coibindo atendimento meramente formal ou esparso e diluído, garantindo aulas suficientes para o desenvolvimento adequado de estudos e atividades desses componentes, com a designação específica de professores qualificados para tanto.

III – Há, também, a questão referente ao entendimento do termo “disciplina” e ao tratamento curricular a ser dado à Filosofia e à Sociologia em todos os anos do Ensino Médio.

Lembra-se, inicialmente, que este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, ³ já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos *disciplina*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*, *componente curricular*.

É oportuno lembrar que o referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou de *Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96*), o qual, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular.

¹ art. 23 - A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Seção I – Das Disposições Gerais, do Capítulo II – Da Educação Básica, do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino).

² No art. 24, diz o inciso III: *nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino*.

³ Este Parecer deu origem à Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, instituidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 ⁴ e CNE/CEB nº 22/2003 ⁵), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há na LDB relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). E indicou que, *quanto ao formato de disciplina*, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, *sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

Por ser essa a lógica da LDB, o Parecer definiu, como diretriz curricular, que as escolas, ao usarem a autonomia que lhes dá a Lei, se obrigam a garantir a completude e a coerência de seus projetos pedagógicos. Assim, devem dar o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis e inovadoras, por exemplo, unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização.

Da lógica da LDB e, em especial, de suas disposições gerais e estruturantes, bem como do exposto, decorre que as considerações do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 continuam válidas, após as alterações da LDB, promovidas pela Lei nº 11.684/2008. Agora, porém, é clara e definida a obrigatoriedade de serem incluídos os componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, dando-se-lhes o mesmo tratamento dos demais obrigatórios, que podem não assumir, como literalmente na Lei, o formato de “*disciplinas*”.

Devem, sim, ter esse formato, nos casos em que o currículo é organizado por disciplinas, como, aliás, é predominante. Devem, porém, ser tratados diversamente, nos casos em que o currículo é construído segundo concepção e arquitetura flexível, com tratamento interdisciplinar e contextualizado.

IV – Uma última questão, que diz respeito mais diretamente à consulta recebida, refere-se ao prazo para implementação da obrigatoriedade da inclusão da Filosofia e da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio.

As alterações da Lei nº 11.684/2008 na LDB entraram em vigor na data de sua publicação, em 3/6/2008, ou seja, nessa data o art. 36 da LDB ficou modificado, com a revogação do § 1º do inciso III e a introdução do inciso IV, no seu *caput* que determina a inclusão da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio.

Por uma interpretação estrita, sua aplicação seria imediata, facilitada porque muitos sistemas de ensino e escolas, superando resistências e dificuldades, já antes as tornaram realidade, pois haviam implantado uma ou ambas em seus currículos por decisão originária própria, ou as implantaram ou estão preparadas para tal em decorrência das alterações na Resolução CNE/CEB nº 3/98 (*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*). ⁶

Para implementação efetiva da nova disposição do inciso IV do art. 36 da LDB, contudo, cabe considerar que a Lei nº 11.684/2008 foi promulgada em meio ao ano letivo da quase totalidade das escolas. Assim considerando, cabe interpretação, estabelecendo-se um prazo que seja exequível, sem ser protelatório.

⁴ Este Parecer trata de consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino.

⁵ Este Parecer trata de questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares.

⁶ Recordar-se que as alterações foram propostas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e promovidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2006, quase um ano antes, em julho e agosto de 2006, respectivamente

Por um lado, lembra-se precedente da própria LDB, a qual, no seu art. 88, deu prazo para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios adaptassem sua legislação educacional e de ensino às suas então novas disposições.

Por outro lado, uma interpretação por este Colegiado quanto ao prazo é legítima, uma vez que a LDB, no seu artigo 90, estabeleceu que *as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.*

Embora a LDB, com seu texto original, já tenha passado do seu período de transição, trata-se agora de interpretar regra nova nela introduzida, exercendo-se a atribuição conferida pelo citado artigo 90 para se determinar concretamente o prazo para adaptação à recente disposição.

Nesse sentido, é razoável e é legítima a proposição para que a aplicação do inciso IV do art. 36, da LDB, atenda normas complementares e medidas concretas que devem ser fixadas pelos respectivos sistemas de ensino, até 31 de dezembro de 2008, para que sua implantação possa ser gradual, como segue:

- iniciar em 2009 a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;
- prosseguir essa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com 4 anos de duração.

Os sistemas de ensino e as escolas que avançaram, já têm implantado um ou ambos componentes em seus currículos, terão, com certeza, a possibilidade de antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Reitera-se, por oportuno, que os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, coibindo-se atendimento meramente formal ou diluído, e garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento. O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o *exercício da cidadania*, e seu aprimoramento *como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*, permitindo tempos e situações para a *direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio.

Como já foi dito no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, *não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.* Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as escolas devem definir claramente o papel desses componentes no seu currículo, destinando carga horáriasuficiente para o seu adequado desenvolvimento.

V – Como última consideração, não parece oportuno propor que todas as conclusões deste Parecer sejam objeto de ato que atualize a Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como ocorreu quando aprovado o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e editada a Resolução CNE/CEB nº 4/2006.

É oportuno, no entanto, repetir e enfatizar o que foi expresso no citado Parecer CNE/CEB nº 38/2006:

(...) não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos ⁷ de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. ⁸ Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e nº 11.161/2005 (oferta do ensino da Língua Espanhola). ⁹ De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

No aguardo da revisão e atualização dessas Diretrizes, propõe-se, por este Parecer, um Projeto de Resolução que dispõe, tão somente, sobre os pontos pertinentes à implementação da Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer, nosso voto é no sentido de responder à consulta, indicando que:

1. os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a forma de organização curricular adotada;
2. para a Educação Básica e, portanto para o Ensino Médio, não é obrigatória a estruturação do curso por sequência de séries, pois a LDB admite diversas formas de organização, além da seriada tradicional, sendo que o obrigatório é o número mínimo de anos;
3. as escolas têm autonomia quanto à concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, desde que garantam sua completude e coerência, devendo dar o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, com tratamento interdisciplinar e contextualizado;
4. a aplicação do inciso IV do art. 36, da LDB, que inclui a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias em todas os anos do Ensino Médio atenderá normas complementares e medidas concretas que devem ser fixadas pelos respectivos Sistemas de Ensino até 31 de dezembro de 2008;

⁷ Agora, já são passados 10 anos!...

³ Acrescidas, só em 2008, das Leis nº 11.645/2008 (obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, além da afro-brasileira); nº 11.769/2008 (música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte); nº 11.741/2008 (acréscimo da Seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, ao Capítulo II do Título V, entre outras medidas) e a nº 11.684/2008, objeto central deste Parecer.

⁹ Acrescente-se, ainda, a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), a qual determina no seu art. 22: *Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.*

5. a implantação obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecerá aos seguintes prazos:
 - a. início em 2009, com a inclusão em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio;
 - b. prosseguimento dessa inclusão, ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 anos;
6. os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento, *além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas*;
7. responda-se à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC e envie-se cópia deste ao Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE, aos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, à [União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME](#) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Propõe-se, ainda, o anexo Projeto de Resolução, dispondo sobre a implementação da Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Brasília (DF), 8 de outubro de 2008.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 8 de outubro de 2008.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do §1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação em , resolve:

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer, até 31 de dezembro de 2008, normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

- a. *início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;*
- b. *prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 anos.*

Parágrafo único – Os sistemas de ensino e escolas que já implantaram um ou ambos os componentes em seus currículos devem ser incentivados a antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Art. 3º Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cesar Callegari

ANEXO E - Resolução CNE/CEB nº. 1, de 18 de maio de 2009

Publicada no DOU de 18/5/2009, Seção 1, p. 25.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2009

Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 22/2008, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU em 12 de maio de 2009, resolve:

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e escolas que já implantaram um ou ambos os componentes em seus currículos devem ser incentivados a antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Art. 3º Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento.

Art. 4º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

ANEXO F - Manual para acesso ao FORUM no CRV



I. Acesso ao Centro de Referência Virtual do Professor - CRV

- 1 Acesse <http://www.educacao.mg.gov.br> e clique no ícone do Centro de Referência Virtual do Professor - CRV ou diretamente no portal do professor: <http://crv.educacao.mg.gov.br>.
- 2 Clique no ícone **Fórum**, localizado na coluna à esquerda.
- 3 Ou, se preferir, clique no ícone Fórum de discussão do CBC, localizado à direita, na sessão **Veja mais no CRV**.
- 4 Escolha o nível de ensino: Fundamental ou Médio e clique sobre a disciplina desejada.

II. Acesso ao Fórum

Parte da tela que aparece ao clicar no ícone do Fórum à direita da página principal

Escolha a disciplina e a modalidade de ensino desejadas

Fórum de Discussão
Participe! Escutara suas dúvidas e compartilhe seus conhecimentos

ENSINO FUNDAMENTAL

Ciclo da Alfabetização
Mediador: Rosaura de Castro
Orientador: Fabiana Magalhães

Ciclo Complementar
Mediador: Angélica de Moura Pires
Orientador: Edemar Amara Cavalcante

Arte
Orientador: Geraldo Freire Loyola

Filosofia

ENSINO MÉIO

Arte
Mediador: Amélia Rúbia Brasileiro Silva
Orientador: Geraldo Freire Loyola

Biologia
Mediador: Mônica Figueiredo Martins
Orientador: Marina Assis

Educação Física
Mediador: Ivone de Araújo Ribeiro Moreira
Orientador: Ronan Augusto

Filosofia
Mediador: Lucienne Antunes Alves
Orientador: Telma de Souza Berchal

5 Preencha o formulário/cadastro e entre no ambiente do Fórum de Discussão

5

CPF ou MASP:

Senha:

» Esqueceu a sua senha?

» Cadastre-se

» Política de Privacidade

6 Problemas com a senha, faça contato com a coordenação do CRV: crv@educacao.mg.gov.br

7 Você está no Fórum da disciplina escolhida.

Tela inicial do Fórum



a Tópicos em destaque	Respostas	Visitas	Última mensagem
b O escurinho do cinema... c Período: 21/10/2010 a 30/11/2010  Aberto Fonte: <http://www.consciencia.net/artes/cinema.html> Acessado em 21/10/2010, às 17:42.	d Total: 1 Liberadas: 1 Pendentes: 0	5 e	f 21/10/2010 17:44:38 Por: Alexandre Vieira

Entenda cada um dos campos dessa tela:

- a Tópicos em Destaque – aqui estão listados os tópicos que foram inseridos e estão abertos.
- b Título do tópico – assunto do Fórum.
- c Período – em destaque aparecem as datas de abertura e de fechamento do tópico.
- d Respostas – com destaque para o total das respostas.
- e Visitas – aqui está contabilizado o número total de acessos ao tópico.
- f Última mensagem - aparecem a data, o horário e o remetente da última mensagem.

Observação: Para acessar o assunto do Fórum, basta clicar sobre o **título do tópico** b (o mouse ganha a forma de uma mãozinha).

III. Inserção de comentário



- 8 Clique no botão **novo comentário** para enviar um comentário sobre o conteúdo do Fórum.

9 Ao clicar em **Novo comentário**, a janela **Criar comentário** será aberta.



- Observe que para inserir o Comentário você poderá utilizar vários botões que permitem personalizar o texto: alterar o tipo e o tamanho da fonte (letra), alterar as características da fonte (cor, negrito, sublinhado etc.).
- No espaço reservado à digitação do texto, você poderá também inserir hiperlinks e/ou imagens. Veja as instruções, ao lado, para inserção de hiperlink (passo 9).
- Quando terminar, clique em Enviar na parte inferior dessa janela (passo 13).
- Digite seu nome ao final do texto.

Dicas:

Para evitar o risco de perder o seu trabalho:

- digite e formate utilizando um editor de textos, como, por exemplo, o *Write/Metassys* e/ou o *Word/Windows*;
- você poderá também inserir figuras, fotos, mapas, tabelas etc.

IV. Inserção de hiperlink

10 Para indicar uma página na Internet você pode inserir um hiperlink no seu texto. Saiba como:

- digite o texto;
- selecione as palavras onde quer inserir o link;
- clique no ícone  hiperlink;

11 Copie o endereço desejado e cole no item URL ou digite o endereço do sítio.

12 Clique em OK e visualize como ficou o seu texto.



13 Clique em Enviar, localizado na parte inferior da janela **Criar comentário**. (ver fig. acima)

V. Inserção de imagem/filme/som/símbolo matemático

14 Abra a janela Criar Comentário (passo 9).



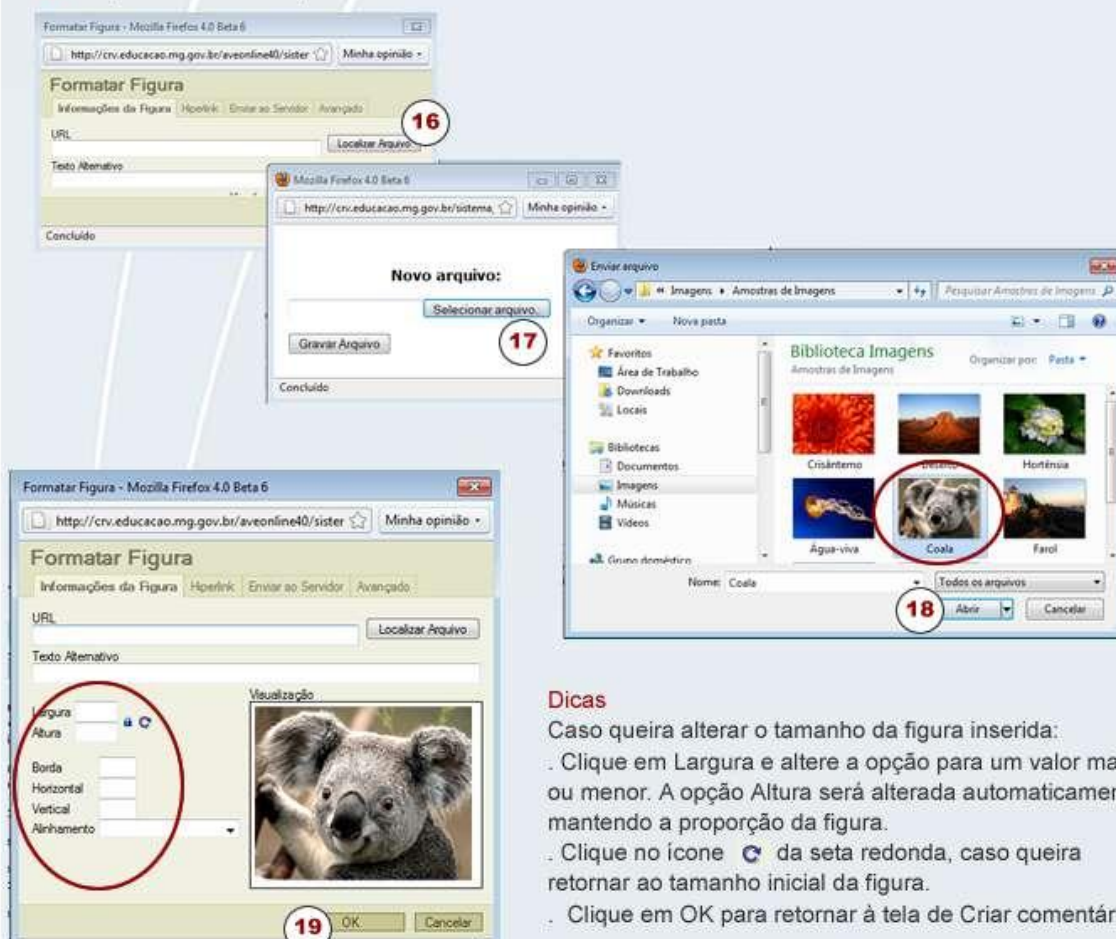
15 Clique no ícone  Inserir Imagem.

16 Na próxima tela, clique em Localizar arquivo.

17 Clique em Selecionar arquivo na próxima tela e localize no seu computador onde a figura está gravada. Definida a figura, clique em Gravar Arquivo.

18 Marque a figura e clique em Abrir.

19 Na próxima tela clique em OK.



20 Esta é a tela final com a imagem inserida.

Dicas

Caso queira alterar o tamanho da figura inserida:

- Clique em Largura e altere a opção para um valor maior ou menor. A opção Altura será alterada automaticamente, mantendo a proporção da figura.
- Clique no ícone  da seta redonda, caso queira retornar ao tamanho inicial da figura.
- Clique em OK para retornar à tela de Criar comentário.

Dicas:

- Para inserir filme e som, use o mesmo processo de **inserir imagem** (passo 15).
 - Para inserir símbolo matemático, transforme-o em imagem, veja como:
- A Com o símbolo matemático na tela, aperte a tecla **Print Screen**. Esse processo fotografa sua tela.
 - B Abra um arquivo de edição de imagem (Exemplo: Kollour Paint/Linux ou Paint/Windows).
 - C Acione a função **Colar**.
 - D Recorte a imagem do símbolo matemático, desprezando o restante da tela.
 - E Salve essa imagem no seu computador.

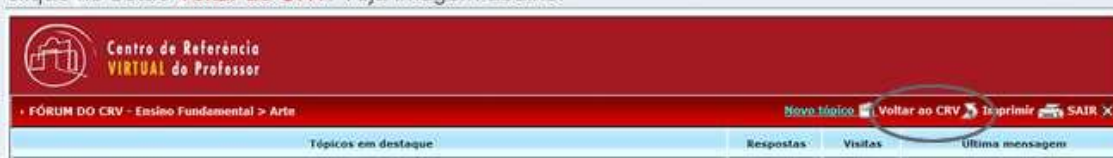
VI. Fechamento do Tópico

- 21** O fechamento do **Tópico** ocorre de forma automática, um dia após a data definida no campo **Período**.
- Não é possível criar **novos comentários** em fóruns fechados.
 - Os fóruns fechados continuam disponíveis apenas para consulta.

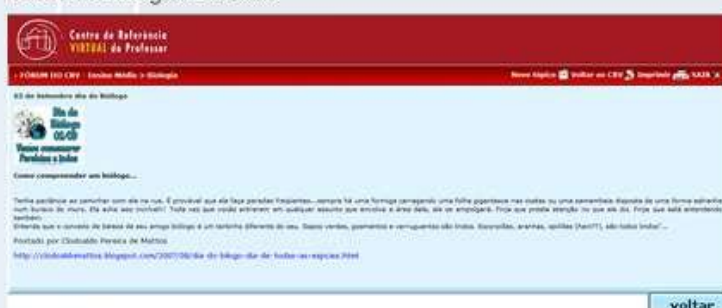
VII. Dicas para a comunicação nos Fóruns de discussão

Interação no Fórum:

- Ao fazer um comentário, utilize uma linguagem formal, observando sempre os padrões da norma culta da Língua Portuguesa.
- Evite postar intervenções muito longas.
- Evite o uso de siglas desconhecidas. As siglas que são de domínio dos professores podem ser utilizadas (ex.: STR, CBC, CRV).
- Releia com cuidado seu texto, corrigindo o que for necessário antes de clicar em **"Enviar mensagem ao fórum"**.
- Digite o seu nome ao final do texto.
- Para entrar no fórum de outra disciplina e/ou nível de ensino diferente da qual esteja, clique no botão **Voltar ao CRV**. Veja imagem abaixo:



Para entrar em outro tópico da mesma disciplina, clique no botão voltar, localizado ao final da página, como na imagem abaixo:



Apresentação do texto

- Evite enviar mensagens **exclusivamente maiúsculas** ou com grifos exagerados.
- Procure não usar recursos de edição de texto - cores, tamanho da fonte - em excesso.
- Evite inserir muitos emoticons 🤔 😊 😊 😊 😊 pois, usados em excesso, poluem o texto.



*“Educação não é obra de um solista,
ou se orchestra ou não ocorre...”*

Wanderley Codo



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE INFORMAÇÕES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
SUPERINTENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR

ANEXO G - Links sugeridos no Portal CRV

OUTROS LINKS

SITES COM CORRETOR ORTOGRÁFICO

- :: [FLiP - Ferramentas para a Língua Portuguesa](#)
- :: [UmPortugues.com - Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa](#)

COLEÇÃO EDUCADORES

Conheça a vida e a obra dos 61 autores que contribuíram para o avanço da Educação. Download gratuito das publicações no portal Domínio Público. [Clique aqui.](#)

COMUNIDADES DE PRÁTICA

Ambiente virtual da Abril Educação que oferece a professores e alunos um espaço para troca de informações on-line. Para o professor de Língua Inglesa de escolas que adotaram as coleções **Links - English for teens**, **Keep in mind** ou **Hello!** para o Ensino Fundamental II, a Abril Educação preparou um curso a distância com conteúdos nativos para o aprimoramento da prática. [Clique aqui.](#)

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

[Acervo do Arquivo Público Mineiro disponível na Web](#) - Conheça o acervo de documentos digitalizados disponíveis para consulta no portal do **Arquivo Público Mineiro – APM**: instrumentos de pesquisa, milhares de documentos, fotografias, filmes e a coleção centenária da Revista do Arquivo Público Mineiro. Dentre o material disponível, encontram-se vídeos que contam histórias de Minas Gerais.

[Ministério da Educação - MEC](#)

[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP](#)

[Universidade Federal de Minas - UFMG](#)

[Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG](#)

[Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade da UFOP](#)

METODOLOGIAS DE PROJETOS

[Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais](#)

BIBLIOTECAS, ENCICLOPÉDIAS

[Wikipédia](#) - enciclopédia livre na Internet

[Wikipédia em português](#) - enciclopédia livre em português

[Dicionário](#)

[Biblioteca Virtual da USP](#)

[Domínio Público](#) - Acesso a obras de domínio público ou que foram devidamente cedidas pelos titulares dos direitos autorais. No total, são 14 mil títulos, sendo 10 mil em arquivos em texto e 4 mil em outras mídias (imagem, som e vídeo), entre obras literárias, artísticas e científicas

[Dicionário Escolar de Filosofia](#)

[Biblioteca Digital Paulo Freire](#)

[Instituto Paulo Freire](#)

REVISTAS ONLINE

[Revista Nova Escola](#)

[Revista Ciência Hoje](#)

[Revista Ciência Hoje das Crianças](#)

[Instituto Ciência Hoje](#)

DICIONÁRIOS ONLINE

[Portal da Língua Portuguesa](#)

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA

[OMNICORPUS](#) - Site Dedicado à Educação Física, Educação & Cultura

[Página do PROEFE](#) - Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar da Escola de Educação Física da UFMG

TEMAS GERAIS - ESCOLAS

[Microsoft - Conteúdos Educacionais - Programas inovadores ao seu alcance](#) - Desde 2003 a iniciativa mundial Parceiros na Aprendizagem da Microsoft, em conjunto com instituições e universidades, tem desenvolvido diferentes Programas Educacionais que estimulam e capacitam o uso da tecnologia por alunos e educadores no dia a dia escolar, com objetivo de aprimorar a qualidade do ensino-aprendizagem e intensificar a inclusão digital e social.

[Alô, Escola](#) - Informações para professores e estudantes. O site, da TV Cultura de São Paulo, disponibiliza a educadores e alunos farto material de apoio para o desenvolvimento de seus cursos, temas de pesquisas e estudos, com base nos programas educativos transmitidos pela TV. Há informações gerais sobre os programas, indicações bibliográficas, ilustrações

[Idéias da Fundação Victor Civita para usar Internet com seus alunos](#) - O que tem no site: a Fundação publica roteiros simples e avançados para projetos educativos através da Internet. Também há um serviço de Busca de Parceiros para encontrar escolas interessadas em desenvolver projetos cooperados

[UOL Educação](#) - Todo mês são publicados on-line alguns artigos da edição impressa dessa revista voltada para professores do ensino médio e fundamental

[Programa Educ@r USP](#) - O programa possui uma rede de centros de pesquisa em tecnologias da Informática na Educação a Distância e já conta com projetos-piloto nas áreas de Educação Ambiental e Física para o 2º grau, e Matemática para professores primários

[Psicopedagogia on line](#) - Artigos, entrevistas com profissionais da área, lista de instituições que ministram o curso e divulga eventos, além de oferecer outros serviços (como Boletim Mensal via e-mail e associação junto à ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia)

[Universia - Brasil](#) - Acesso gratuito à Internet aos universitários, banco de emprego para a comunidade acadêmica e a realização de avaliação interativa para que os estudantes testem seus conhecimentos

[Aprendiz](#)

[Pesquisa Escolar](#)

[Ciber Dúvidas](#) - Tira dúvidas sobre a Língua Portuguesa

[Centro de Referência Educacional](#)

[Blog "Novo Telecurso"](#) - Apresenta aulas de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, e ainda Música e Teatro. Além das teleaulas, o usuário pode baixar gratuitamente as apostilas do Telecurso 2000.

[Portal de Educação e Tecnologia - Instituto Ayrton Senna](#)

FILMES NA WEB

[A Cidade no Cinema](#)

[O cinema e a sala de aula](#) - Filmes como recursos didáticos

[Porta Curtas](#)

Fonte:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=58485&tipo=o_b&cp=&cb=> Acesso em 11/09/2013.

ANEXO H - Exemplo OP “Senso Comum e Conhecimento Sociológico”

EIXO**A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA AUTÔNOMA****Tópico: Senso-comum e conhecimento sociológico****Temas Complementares: A questão do método****Porque ensinar**

Entendemos que não é possível entender a relação entre senso comum e conhecimento sociológico a menos que o aluno seja exposto a uma obra em que este tema seja abordado de forma exemplar. Posto que o livro *O Suicídio*, anteriormente citado, é uma dessas obras, a segunda aula deste tópico pode ser inteiramente dedicada ao esforço realizado por Durkheim para mostrar que o suicídio não pode ser explicado em termos de motivações individuais.

Condições prévias para ensinar

Dada a natureza introdutória deste tópico, o professor não deve pressupor nenhum conhecimento prévio do aluno.

O que ensinar

No tópico anterior foi mencionado que uma sociedade age sobre o indivíduo não só suscitando sentimentos e atividades destes últimos, mas, também, provendo-lhes esquemas de classificação. Chegou o momento de explicar o que é isto. Em qualquer sociedade os indivíduos têm um horizonte de expectativas: eles sabem o que é possível e o que não é, o que é legítimo esperar e o que não é. Por exemplo: um professor, por mais bem remunerado que seja, sabe que jamais poderá ter um helicóptero, ou uma ilha, ou um jatinho particular. Ele sabe, por outro lado, que pode ter um automóvel razoável e sabe calcular os meios de obter este automóvel. Em resumo, Durkheim chama a atenção para o fato de que toda sociedade tem que ser capaz de prover seus membros de uma espécie de horizonte de expectativas. Há momentos, entretanto, que a sociedade perde esta capacidade: ela deixa seus membros sem referência, sem saber o que podem ou não esperar. Nessas situações, ou seja, quando as sociedades tornam-se anômicas (anomia = ausência de normas) as pessoas tornam-se mais predispostas ao suicídio.

Sugerimos que o Professor se valha do exemplo de Durkheim referente a suicídios que ocorrem após crises financeiras. Durkheim descobriu que quando há crises financeiras o índice de suicídio aumenta enormemente (o Professor encontrará isto no capítulo “O Suicídio anômico” do livro *O Suicídio* – são 6 páginas apresentando dados). De um modo geral, tendemos a pensar que, nesses casos, as pessoas se matam porque se viram subitamente falidas. Convenhamos que esta é uma explicação que faz todo sentido: imagine-se uma situação em que um indivíduo riquíssimo se veja, da noite para o dia, falido e endividado por causa de, por exemplo, uma grande queda na bolsa (como ocorreu em 1929). O que se espera que ele faça em tal situação? Caso ele opte por suicidar, ninguém hesitaria em dizer que ele o fez por se ver subitamente arruinado financeiramente. *Mas Durkheim não aceita esta explicação.* Ele diria: esta é uma explicação superficial. Como Durkheim fez para mostrar que esta não é uma boa explicação? Mostrando que em épocas de grande prosperidade econômica o índice de suicídios também aumenta. Então ele concluiu: o suicídio decorre da ruptura brusca dos laços que mantêm as pessoas ligadas uma às outras. Esta ruptura pode ser causada tanto por uma depressão quanto por uma prosperidade econômica. Quando esta ruptura ocorre, a sociedade perde sua capacidade de prover os indivíduos de esquemas classificatórios (de saber o que é possível e o que é impossível; do que é legítimo e do que não é legítimo esperar) e, portanto, ela torna seus membros mais predispostos ao suicídio. Tudo isto pode ser ensinando lendo-se o já mencionado capítulo do livro *O Suicídio* intitulado “O Suicídio Anômico”. Este é então um excelente exemplo da distância entre o conhecimento sociológico e o conhecimento de senso comum: onde o conhecimento de senso comum diz: “estes suicídios ocorreram por causa do empobrecimento súbito”, o conhecimento sociológico diz: “estes casos ocorreram por causa de uma brusca ruptura dos laços sociais”. No primeiro caso, explica-se o suicídio em época de depressão econômica, mas não se explica o suicídio que ocorre em época de prosperidade. No segundo caso, ambos os fenômenos tornam-se igualmente explicáveis.

Como avaliar

Sugerimos que o aluno seja convidado a dissertar sobre a seguinte questão: por que Durkheim se interessou em comparar o índice de suicídios em épocas de prosperidade e em épocas de crise econômica.

Eixo Temático I: A Sociologia como Disciplina Científica Autônoma: Conhecendo nosso Mundo Social

Tópico: Senso-comum e conhecimento sociológico

Temas Complementares: A questão do método

Na página 188 da Edição aqui citada [ver OP: Senso-comum e conhecimento sociológico - A questão do método] de O Suicídio, Durkheim afirma:

“A sociedade não é apenas um objeto que suscita, com intensidade desigual, sentimentos e atividades dos indivíduos. É também um poder que os regula. Há uma relação entre a maneira pela qual se exerce essa ação reguladora e a taxa social de suicídios.”

O Professor pode dedicar a aula à explicação da passagem em *itálico*, acima, pois ela resume todo o pensamento de Durkheim a respeito da anomia. “Anomia”, a propósito, é um dos conceitos que a sociologia criou para interpretar fenômenos sociais. Na página 190 deste mesmo livro, Durkheim afirma:

“Não é o aumento da miséria a causa do aumento dos suicídios; tanto assim que até mesmo crises de prosperidade cujo efeito é aumentar bruscamente a riqueza de um país atuam sobre o suicídio exatamente como as catástrofes econômicas”

Eis um exemplo de situação em que laços sociais podem se romper bruscamente acarretando, com isto, um aumento do número de suicídios:

“A conquista de Roma por Vitor-Emanuel em 1870, estabelecendo definitivamente a unidade da Itália, foi, para esse país, o ponto de partida para um ponto de renovação que está em vias de transformá-lo numa das grandes potências da Europa. O comércio e a indústria adquiriram vivo impulso e produziram-se ali transformações com extraordinária rapidez. Enquanto em 1876, 4459 caldeiras a vapor, num total de 54000 cavalos-força bastavam para as necessidades industriais, em 1887 o número de máquinas era de 9983 e a sua potência elevava-se a 167000 cavalos-vapor, isto é, o triplo. Evidentemente, o volume dos bens aumentou, durante a mesma época, na mesma proporção. As trocas comerciais acompanharam o aumento; desenvolveram-se a marinha mercante, as vias de comunicação e transporte, além do que duplicou o volume de artigos e pessoas transportadas. Como essa aceleração das atividades levou a aumento de salários (calcula-se em 35% o aumento de 1873 a 1889), a situação material dos trabalhadores melhorou, tanto mais que, na mesma época, o preço do pão estava em baixa. Por fim, segundo os cálculos de Bodio, a riqueza privada teria passada de 45 bilhões e meio em média, durante 1875-80, a 51 bilhões e meio entre 1885-90. Ora, paralelamente a este renascimento coletivo, verifica-se um aumento excepcional no número de suicídios. De 1886 a 1870 eles permaneceram quase constantes; de 1871 a 1877 aumentaram em 36%” (p. 190)

Sugere-se que o Professor discuta este texto com os alunos, mostrando, inclusive, o que seria para Durkheim uma corrente social: os 36% no aumento da taxa de suicídio que ele constatou ter ocorrido entre 1871 e 1877. Chamar atenção para os tipos de fatores que Durkheim associa ao suicídio: o grande impulso sofrido pelo comércio e pela indústria. Tanto quanto depressões econômicas, estas são situações em que a sociedade pode falhar em sua função de prover os indivíduos de um horizonte de expectativas a respeito de o que é legítimo e o que não é legítimo esperar.

As sociedades tradicionais e modernas

Este módulo procura discutir as características de sociedades tradicionais e modernas, procurando apresentar e contrastar as peculiaridades de cada uma delas. Um segundo objetivo é o de promover um debate sobre o processo de modernização da sociedade brasileira nas últimas décadas, aqui escolhida como um exemplo privilegiado, dada a velocidade e a intensidade das transformações que nela ocorreram.

Segundo Shapin (2008), modernidade é nada mais nada menos do que o predomínio da objetividade sobre a subjetividade, do individual sobre o institucional, da regra sobre o espontâneo. Numa visão weberiana, o conceito envolveria a predominância do espírito calculista, a idéia de desencantamento do mundo (isto é, a perda do poder da magia e da religião como fontes explicativas da realidade), a racionalidade instrumental, a dominação burocrática, elementos frequentemente associados ao desenvolvimento do capitalismo.

O aparecimento da modernidade, ou das chamadas “sociedades modernas”, iniciou-se no século XVI na Europa, intensificando-se nos séculos XVII e XVIII e consolidando-se no final dos séculos XVIII e XIX. Trata-se de uma época de muitas mudanças nas esferas política, econômica, social e cultural, com impacto expressivo sobre a forma como as pessoas viviam, trabalhavam e se relacionavam. Estamos falando da época do Renascimento, da Reforma Protestante, da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. Essas mudanças intensificaram-se e espalharam-se pelo mundo, mantendo-se em diferentes países, em graus diferenciados.

O Renascimento diz respeito à revalorização dos ideais humanistas e naturalistas, que provocaram grandes efeitos nos campos da arte, dos valores e, principalmente, da ciência. Como um dos valores centrais do Renascimento, o humanismo atribuía importância crucial à capacidade do ser humano, em especial ao poder da razão. Ele estava ligado à introdução de um método de compreensão da natureza a partir da razão e da imaginação criativa dos seres humanos, buscando evidências empíricas e experimentos concretos.

Com a expansão do humanismo, a matemática tornou-se um instrumento importante para o tratamento dos problemas naturais e para a solução de questões tecnológicas práticas. Ela permitiu o avanço da astronomia que, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento da navegação. Colaborou também para o desenvolvimento da artilharia, da balística e da mecânica, que foram aproveitadas pelos artesãos nos seus ofícios (Randall Jr., 1976).

A reforma protestante foi importante para o fortalecimento da priorização do indivíduo na sociedade moderna, por questionar a autoridade suprema dos representantes da Igreja na interpretação dos textos sagrados e na absolvição dos pecados. A reforma passou essas responsabilidades aos fiéis, dando-lhes autoridade e autonomia. Desde então, o indivíduo passou a não precisar mais de intermediários, tais como o padre ou o pastor, para ler e entender o livro sagrado (a Bíblia) e para obter perdão dos seus pecados.

As Revoluções Industrial e Francesa foram dois eventos de longa duração e de grande amplitude nos âmbitos político, econômico e sócio-cultural das sociedades que as vivenciaram. No campo da política, elas representaram a crise do sistema absolutista/monárquico, fundamentado na origem divina da autoridade dos reis. A partir delas, ampliou-se o sistema representativo de governo, fundamentado em uma maior participação política dos cidadãos e na separação entre a Igreja e o Estado. No âmbito econômico, representaram a superação do sistema feudal de produção e o desenvolvimento do sistema capitalista^[1]. O modo de produção passou de agrário e artesanal para industrial e em larga escala. As relações de produção passaram de uma dicotomia senhor-servo para outra do tipo patrão-empregado, isto é, foram transferidas de uma situação servil/escravista, para uma situação de trabalho livre assalariado. Com isso, os vínculos do processo produtivo passaram a se fazer através de uma relação contratual, por meio do contrato de trabalho.

Nesse período, ocorreram também transformações expressivas na área sócio-cultural, a saber: a) as autoridades eclesásticas perderam seu status de fonte de verdade, dado o desenvolvimento da ciência; b) cresceram as reivindicações dos cidadãos por igualdade e liberdade; c) as alterações na instituição familiar foram significativas, tanto no que se refere aos direitos de cada um de seus membros, quanto nas relações pessoais entre eles; d) o desenvolvimento da tecnologia possibilitou que os meios de comunicação, os meios de transportes e os instrumentos de produção fossem melhorados; e) houve um significativo crescimento das cidades, em função da urbanização e do êxodo rural.

Essa nova sociedade, dita “moderna”, apresentava características muito diferentes da que predominava até então: a “sociedade tradicional”. No intuito de tornar o debate mais simples, apresentamos, no quadro abaixo, algumas características emblemáticas que diferenciam as sociedades modernas das sociedades tradicionais; na seção que se segue, faremos uma discussão sobre as características representativas da sociedade moderna.

Quadro 1: Diferenças principais entre as sociedades moderna e tradicional

Sociedade Moderna	Sociedade Tradicional
Estado liberal	Estado absolutista
Predomínio do individualismo e da “destraditionalização” [2]	Predomínio do coletivismo e da tradição
Sociedade predominantemente urbana	Sociedade predominantemente rural
Predomínio da indústria	Predomínio da agricultura
Predomínio da razão (racionalização e secularização – separação entre estado Igreja e Estado)	Predomínio do sagrado, da magia e do mito (sacralização) nas esferas social e política

A pergunta que se coloca é por que isso interessa à Sociologia? E qual a importância dessa discussão para a vida de homens e mulheres? A resposta à primeira pergunta está no objetivo principal da disciplina, qual seja: a de compreender, acima de tudo, as transformações porque passou e continua passando a sociedade. Já a resposta para a segunda pergunta exige que os significados daquelas características sejam apresentados. Além disso, seu esclarecimento envolve uma discussão sobre a aplicação dos significados ao caso brasileiro, ajudando na compreensão das suas consequências sobre a vida dos seres humanos.

Desde já, convém esclarecer que o objetivo desse módulo é, antes de tudo, mostrar que há diferenças entre os dois tipos de sociedades, sem entrar em uma discussão valorativa, do tipo: bom/ruim ou melhor/pior. Não cabe à Sociologia defender a idéia de que a sociedade moderna esteja ligada ao progresso e ao desenvolvimento, nem que a sociedade tradicional tenha uma conotação de atraso, de “fora de época” ou de subdesenvolvida. Tanto a sociedade tradicional quanto a moderna apresentam aspectos que podem ser mais ou menos valorizados, mas isso depende do ponto de vista de cada um. Além disso, há que se considerar que os dois tipos de organizações sociais não são excludentes, mas podem ser complementares e, principalmente, coexistentes.

A seguir, introduziremos uma análise sobre as características representativas da sociedade moderna. É importante ter em conta que essas características estão interligadas, não sendo possível estabelecer uma separação precisa entre elas. Por isso, optamos por um texto não fragmentado, isto é, sem subdivisões, buscando mostrar as ligações entre os fenômenos, quando for o caso.

As características emblemáticas da sociedade moderna

A partir do quadro 1, definimos algumas características representativas da sociedade moderna, quais sejam: liberalismo; individualismo; “destraditionalização”, urbanização; industrialização e racionalização. O objetivo agora é compreender tais características para, em seguida, verificarmos como a sociedade brasileira se encaixa na classificação de “moderna” ou de “tradicional”.

O liberalismo é um conceito complexo, cuja definição não encontra consenso entre os especialistas. Em um sentido bastante, podemos dizer que o liberalismo é um conjunto de idéias, valores e ações, originárias da sociedade moderna européia, internalizadas em instituições políticas e em estruturas sociais. O Estado liberal busca ter como objetivo máximo a defesa do indivíduo contra o poder externo (de grupos sociais e, também, do próprio Estado), isto é, a afirmação da liberdade individual (nos seus aspectos político, econômico, social e religioso) (Bobbio, 1995). Ressalte-se que foi nesse período (de surgimento da modernidade) que apareceu também, e se estabeleceu, a idéia de nacionalismo, em contraposição à de imperialismo. Isto é, surgem os Estados-nações como os entendemos hoje, onde o Estado (instituição organizada política, social e juridicamente, tendo como base uma constituição e o poder de uso da força física) organiza e é responsável pela nação (que abrange um território, um povo, uma língua, os costumes e estilos de vida comuns).

A história do liberalismo está intimamente ligada à história da instauração da democracia representativa no mundo moderno. Isso porque o liberalismo sempre estimulou o estabelecimento das instituições representativas, a liberdade política via participação indireta dos cidadãos na vida política e a responsabilidade dos representantes frente a seus eleitores. Além disso, incentivou a autonomia da sociedade civil como autogoverno local (Bobbio, 1995).

Nesse contexto, cada pessoa afirma-se na busca pela singularidade, pela liberdade e pela individualidade, resistindo ao controle das instituições políticas, econômicas, sociais e religiosas dominantes na sociedade tradicional. Isso fundamenta os processos de individualização e de “destraditionalização” na sociedade moderna, acarretando maior predomínio das normas legais nas relações em sociedade, que equivale a tratar a todos os cidadãos como iguais perante as leis e as normas estabelecidas para o convívio no espaço público. Além disso, esses processos estabelecem a sobreposição dos desejos, dos objetivos e dos valores individuais frente aos interesses, às metas e aos valores coletivos.

Um bom exemplo dessa mudança pode ser dado pela análise da escolha de parceiros para o matrimônio nos dois tipos de sociedades. Nas sociedades tradicionais, o amor romântico, isto é, o casamento por escolha mútua, não era o que prevalecia, mas sim o amor disciplinado, em que os pais e/ou os responsáveis religiosos selecionavam os respectivos noivos. A idéia que predominava pode ser expressa na citação abaixo.

Um barão do Império (...) disse que bons cães de caça vivem do acasalamento bem selecionado por parte do dono, porque só ele sabia quais eram os bons *Pedigrees*; deixados a si mesmos, logo se deterioram e perdem qualidades especiais. O mesmo se dá para os seres humanos, que devem ser acasalados pelos velhos e mais experientes, porque somente uma boa raça cruzada com uma boa raça produz uma boa raça (Antônio Cândido, 1992, citado por NUNES, 2000, p.132)

Essa posição alterou-se na sociedade moderna, onde o indivíduo vê o amor como mais importante do que os deveres de filho e de lealdade ao grupo. Podemos compreender tal visão através da idéia de Lobato (1994) de amor domesticado e de amor disciplinado. Esse último está ligado às sociedades holistas^[3]/tradicionais, onde os grupos sociais se colocam acima dos indivíduos que os compõem; o primeiro está intrinsecamente relacionado aos valores individualistas exaltados pelas sociedades ocidentais, modernas.

Para as sociedades holistas, o amor deve ser disciplinado, ou seja, é necessário que ele seja contido para que a vida social se torne possível e as responsabilidades sejam cumpridas. No âmbito das sociedades modernas, nas quais os interesses dos indivíduos são mais importantes - e a coletividade apenas um meio de satisfazer suas necessidades e demandas -, o amor deve ser domesticado, ou seja, pensado como provindo do íntimo do indivíduo de forma espontânea e deve, portanto, ser glorificado e tido

como uma experiência emocional desejável e almejável, como fonte de auto-realização e engrandecimento pessoal, não levando em conta as lealdades grupais e familiares (Lobato, 1994).

Outro exemplo de mudança encontra-se na individualização do espaço. Isto é, nas sociedades modernas, em que os indivíduos tornam-se o centro de referência, tudo passa a ser individualizado: a cabine telefônica, as cadeiras para o cinema, o teatro, o ônibus (DaMatta, 1997).

Podemos entender, com esses exemplos, que, na sociedade tradicional, o todo (a Igreja, o Estado e a família) é mais valorizado do que as partes (os indivíduos), por ele ser pensado como anterior e superior aos cidadãos. Na sociedade moderna, as partes têm um peso maior do que o todo e, em muitos casos, acredita-se que são os indivíduos anteriores e superiores ao todo. Isso é o que se chamou de individualismo na sociedade moderna.

Associado ao desenvolvimento do individualismo encontra-se o processo de “destradicalização”. Esse refere-se à queda de valores impostos pelas instituições sociais dominantes na sociedade tradicional, quais sejam: a Igreja e a família. Alguns exemplos são a) o desaparecimento do direito de primogenitura [4]; b) a aceitação do casamento de mulheres em idade um pouco superior. Isso porque as mulheres deixaram de ser consideradas “espíritos fracos” que deveriam ser entregues cedo a maridos que as controlassem, dada a incapacidade delas zelarem pela sua “pureza”; e c) o reconhecimento da infância e da adolescência como fases naturais da vida, abrindo uma perspectiva de garantia de direitos mínimos para esses indivíduos (Quintaneiro, 1999)

Há um consenso entre os estudiosos de que o individualismo, juntamente com a “destradicalização”, é uma das características principais da sociedade moderna. Assim, podemos perceber que na era moderna, mais do que antes, os indivíduos têm maiores oportunidades de moldarem suas próprias vidas. A exaltação do indivíduo em contraposição ao coletivo é o cerne do individualismo. Esse fenômeno tornou-se mais forte com a urbanização e com a industrialização.

A urbanização, representada pelas grandes cidades, gerou um impacto enorme sobre os comportamentos e as interações entre os indivíduos [5]. Os estudiosos do assunto, como o sociólogo Simmel (1973), afirmam que o maior impacto está no crescimento da impessoalidade e das reivindicações dos indivíduos de preservação da autonomia e da individualidade, face às esmagadoras forças sociais. Nas áreas urbanas, é comum as pessoas encontrarem com um número muito maior de desconhecidos do que de conhecidos na rua, o que não é comum acontecer nas pequenas cidades do interior.

Nas cidades grandes, esses contatos entre os habitantes são curtos e parciais. Segundo Simmel (1973, p. 17), assim deve ser, porque

“[nas cidades grandes] se houvesse, em resposta aos contínuos contatos externos com inúmeras pessoas, tantas reações interiores quanto as da cidade pequena, onde se conhece quase todo mundo que se encontra e onde se tem uma relação positiva com quase todos, a pessoa ficaria completamente atomizada [reduzida em partes] internamente e chegaria a um estado psíquico inimaginável...”

Dessa forma, segundo o autor, é necessário que o indivíduo se mantenha reservado. E é esta reserva que, aos olhos dos moradores das cidades pequenas, faz os residentes das grandes cidades parecerem frios e desalmados (Simmel, 1973). Isso porque, nelas, não é difícil encontrar vizinhos que, mesmo vivendo próximos uns dos outros durante muitos anos, não chegam a se conhecer.

Entretanto, há críticas a essa visão de um individualismo excessivo nas grandes cidades. Segundo Giddens (2008), essas cidades tornaram-se um “mundo de estranhos”, mas também um espaço de criação de relações pessoais; elas envolvem relações impessoais e anônimas, como também relações de intimidade. Em outras palavras, Krupat (1985, citado por Giddens, 2008, p. 459) diz que:

O ovo urbano (...) tem uma casca mais difícil de quebrar. Por falta de uma ocasião e de circunstâncias que possibilitem o ingresso nesse domínio, muitas pessoas que se vêem diariamente no ônibus ou na estação de trem, em uma cafeteria ou de passagem nos corredores do local de trabalho, nunca vão se tornar mais do que “estranhos familiares”. Além disso, algumas pessoas podem continuar totalmente de fora, pois a elas faltam habilidades sociais ou iniciativa. Todavia, a evidência incontestável é que,

devido à diversidade de estranhos – cada um é um *amigo em potencial* – e à ampla gama de estilos de vida e de interesse encontrados na cidade, as pessoas conseguem romper essa [casca].

Diferentemente, “qualquer um que se mude para uma pequena comunidade rural estabelecida pode achar que a amabilidade dos habitantes é mais uma questão de polidez no trato público – pode levar anos até a pessoa ser ‘aceita’” (Giddens, 2008, p. 459).

O processo de urbanização esteve, inicialmente, vinculado ao crescimento do comércio e, posteriormente, ao processo de industrialização. A cidade tornou-se o local propício para as duas atividades, ao se constituir em um espaço de concentração populacional, reunindo as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Por um lado, permitiu a produção em grande escala e a redução dos preços das mercadorias. Por outro lado, essa última provocou o aumento da demanda, que, por sua vez, incentivava o aumento da produção. Dessa forma, foi criado um círculo vicioso que fortalecia, cada vez mais, os grandes centros urbanos.

A industrialização tornou-se, portanto, uma característica típica da sociedade moderna, sendo essa, muitas vezes, chamada de “sociedade industrial”. Com a industrialização, instaurou-se uma nova forma de produção, novas forças e relações de produção, uma complexa divisão do trabalho e um aumento da racionalização e da burocratização. O novo formato de produção é de grande escala e de grandes excedentes, permitindo a acumulação de capital, que, de acordo com Weber (2001), é o próprio espírito do capitalismo[6].

Segundo Engels e Marx (1990), as forças produtivas, ou seja, as ações dos homens sobre a natureza[7], estão ligadas às relações de produção. Essas referem-se às formas de distribuição dos meios de produção e expressam como os homens se organizam socialmente para produzir. Com a sociedade moderna, as forças produtivas e as relações de produção alteraram-se substancialmente. As primeiras, devido ao impacto da tecnologia e ao aumento da divisão técnica do trabalho, acarretam a separação entre os trabalhos industrial, comercial e agrícola. Já as relações foram alteradas em função da organização e da distribuição de posse dos meios de produção.

Segundo Engels e Marx (1990), as novas relações de produção dão-se entre burgueses (proprietários dos meios de produção – os patrões) e proletariados (proprietários apenas de suas forças de trabalho – os empregados), sendo essas as principais classes antagônicas na sociedade moderna. Essa polarização é vista pelos autores como inevitável, já que as classes médias, isto é, os pequenos industriais, comerciantes e artesãos, bem como os profissionais liberais – por exemplo, médicos, engenheiros, advogados – acabariam tornando-se proletários, uma vez que eles teriam apenas a sua força de trabalho para vender.

Marx foi um observador atento da sociedade burguesa industrial, conseguindo perceber outras transformações importantes que estavam acontecendo. Segundo ele, a mecanização da produção fazia com que o trabalhador se transformasse em um simples acessório da máquina, uma vez que ele necessitava praticar operações simples e monótonas. Com a segmentação das tarefas, o produto final do trabalho tornava-se estranho e independente do proletariado, já que ele não via mais o fruto do seu trabalho. Além disto, segundo Marx, o proletariado era extremamente explorado. Isto é, embora a produção tenha aumentado, ele só recebia o suficiente para manter a sua capacidade produtiva. Consequentemente, ele tornava-se um ser alienado do seu trabalho e de si mesmo (Fernandes, 1992).

Entretanto, segundo Marx, “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Para ele, o proletariado viraria o jogo, ou seja, os trabalhadores deixariam de ser alienados e explorados pela burguesia, a partir de uma revolução e da implantação do sistema socialista e de uma sociedade comunista

– com novas forças produtivas e novas relações de produção. Engels e Marx (1990) diziam que, assim como a sociedade feudal desmanchou-se, caiu por terra, a sociedade capitalista moderna também desmoronaria. Segundo eles, os burgueses estavam, inconscientemente, alimentando os trabalhadores de instrumentos para a destruição desse novo sistema de produção. Entretanto, suas previsões não se confirmaram, o que abriu espaço para muitas críticas às suas obras.

Quanto à divisão do trabalho, Durkheim (1973) afirmou que a sociedade moderna apresentava uma divisão social do trabalho diferente daquela vigente até então. Segundo ele, essa nova divisão estava ancorada em uma solidariedade orgânica, enquanto a anterior, em uma solidariedade mecânica. Isto é, na sociedade moderna, as pessoas uniam-se pela diferença, devido à interdependência funcional dos

indivíduos. Em outras palavras, cada indivíduo tinha uma função na organização social e devia cumpri-la da melhor maneira possível, dado a dependência que tinha em relação à função do outro indivíduo. Durkheim a denominava de “solidariedade orgânica”, fazendo uma analogia ao corpo humano, onde cada órgão cumpria uma função fisiológica, no intuito de manter o corpo vivo. Caso um órgão não estivesse funcionando bem, o corpo (o todo) seria prejudicado e poderia parar de funcionar. Já na “solidariedade mecânica”, presente nas sociedades tradicionais, os indivíduos, uniam-se pela semelhança (Durkheim, 1973). Isso porque as divisões sociais do trabalho não eram tão complexas e eram em número reduzido, fazendo com que “o todo” tivesse as mesmas funções a cumprir na sociedade.

Para Weber (1999), o fator inerente à sociedade industrial foi a expansão da racionalização [\[8\]](#) (expressa na tecnologia e na organização das atividades humanas). No sentido weberiano, o conceito de racionalização é bastante complexo, pois abrange quatro conjuntos de fenômenos relacionados entre si: a) a intelectualização (no aspecto positivo) ou o desencantamento do mundo - a perda do poder explicativo da magia, do mito - (no aspecto negativo); b) certo fim prático; c) a calculabilidade precisa dos meios adequados; e d) a formação de uma ética sistematicamente orientada para objetivos fixados. O que isso quer dizer? Quer dizer que, em vez de confiarem nas crenças, nos costumes tradicionais e na magia, as pessoas passaram a tomar decisões racionais direcionadas a um objetivo claro, usando a razão e o intelecto.

A organização burocrática é o meio de expressão da tendência de racionalização nas sociedades industriais. Isto é, todas as instituições (tais como, administração pública, empresa privada, polícia, clube, Igreja) estruturam-se através da organização burocrática que se apresenta profundamente hierarquizada, tenham elas fins ideais, tenham fins materiais. Em outras palavras, todas as instituições fundamentam-se na dominação racional-legal, por meio de uma superioridade técnica (isso é, os presidentes, diretores e/ou gerentes das organizações são altamente qualificados), que garanta precisão, velocidade, redução de atritos e eficiência administrativa. Para isso, a dominação burocrática elimina dos negócios o amor, o ódio e todos os elementos que fogem ao cálculo racional.

A racionalização não se manifesta apenas no sistema de produção da vida moderna, mas em todos os seus campos. Isso ocorre gradualmente e com base no princípio de que a razão humana, por si só, é capaz de penetrar e desvendar as leis que governam a dinâmica da natureza e da vida social. Assim, o conhecimento dos mundos natural e social vai se distanciando da moral religiosa, da superstição e da magia e consolidando-se na ciência, a partir de métodos de investigação e provas baseadas em observação e em experimentação.

Além disso, a racionalização afeta também a noção de tempo. Nas sociedades tradicionais, o tempo era medido pelo ritmo do dia e da noite, pelas estações do ano ou pelas cheias ou vazantes dos rios. Os eventos do passado faziam referência a um parente mais velho; como mostra o exemplo trazido por DaMatta (1997, p. 133): “isso aconteceu no tempo em que meu avô era moço...”. Já nas sociedades modernas capitalistas, o tempo passou a ser quantificado numericamente e a representar dinheiro de forma efetiva, podendo ser comprado pelo patrão e vendido pelo operário (DaMatta, 1997). Não é à-toa que se popularizou, na sociedade norte-americana, a expressão “time is money” (“tempo é dinheiro”).

Os conceitos abordados apresentam escopos mais ou menos estabelecidos. No entanto, dificilmente encontram-se sociedades no seu estado puro, ideal, principalmente na categoria “moderna”. Em outras palavras, o que se quer dizer é que as sociedades em geral apresentam, em maior ou menor grau, características de um ou outro tipo de sociedade. Na seção que se segue, estende-se esse debate para a sociedade brasileira, apresentando algumas transformações experimentadas por ela, de forma que se possa fazer julgamento sobre a sua inserção no contexto de modernização.

Brasil: sociedade tradicional ou sociedade moderna?

Inicialmente, discutiremos três transformações importantes no processo de modernização – a urbanização, a industrialização e a “destraditionalização”. Em seguida, a partir da discussão com os autores brasileiros, procuraremos avaliar até que ponto a sociedade brasileira configura-se efetivamente como uma sociedade moderna.

Urbanização

A análise do processo de urbanização é importante pelo fato de que a cidade é o local onde tipicamente se realiza a sociabilidade moderna. Para se ter uma idéia da sua magnitude, apresentamos abaixo um gráfico que mostra o tamanho da redução da população rural no mundo, tanto nos países desenvolvidos quanto nos menos desenvolvidos.

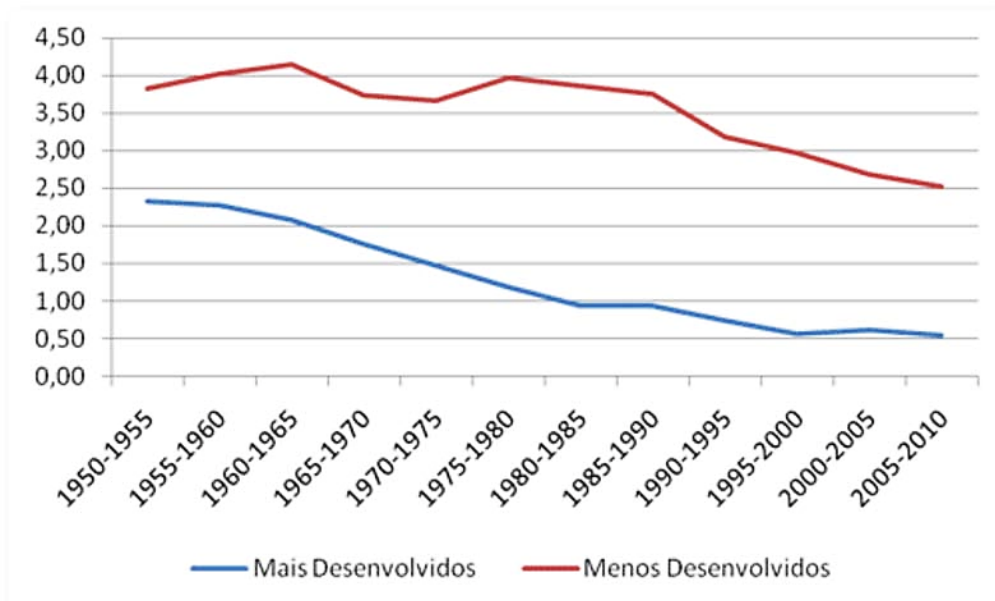


Gráfico 1 – Evolução da população rural em países mais e menos desenvolvidos.
Fonte: Dados da *United Nations Population Division*, 2010. Gráfico elaborado pelos autores.

O Brasil não fica atrás. Pelo contrário, foi um dos países que mais cresceram entre os anos 30 e 80 e um dos que mais sofreram transformação urbana desde a segunda metade do século XX. Nada melhor do que uma representação gráfica para se ter uma idéia de sua magnitude. No gráfico 2, que se segue, mostramos as curvas de redução do percentual da população que vivia no meio rural e o aumento da população urbana no país, que passou de 19 milhões de habitantes para mais de 138 milhões de pessoas, entre os anos de 1950 a 2008, um aumento de 730%.[\[9\]](#)

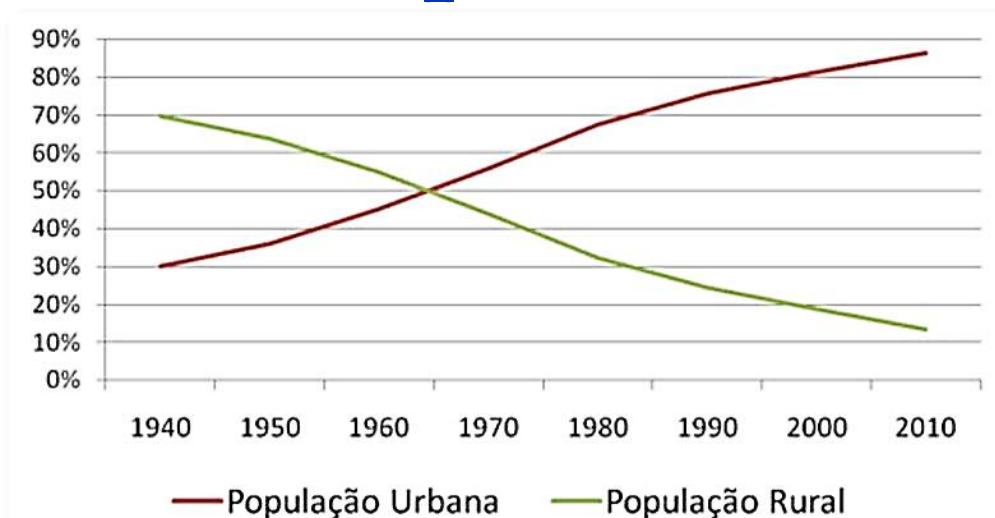


Gráfico 2 – Evolução das populações rural e urbana no Brasil (percentual)
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Gráfico elaborado pelos autores.
Os dados referentes ao ano de 2010 foram projetados.

Industrialização

Paralelamente, associada ao processo de urbanização, a industrialização foi outra transformação que marcou a sociedade brasileira. Ela concentrou-se principalmente nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, impulsionando o êxodo rural em diversas localidades do país. Uma forma de medir o processo é por meio da participação de cada um dos setores produtivos no cálculo do produto interno bruto (PIB). No gráfico abaixo, podemos ver que a participação da agropecuária diminuiu substancialmente, passando de 44,6% para 10,5% do PIB, desde o início ao final do século passado. Por outro lado, os setores industrial e de serviços aumentaram a sua participação.

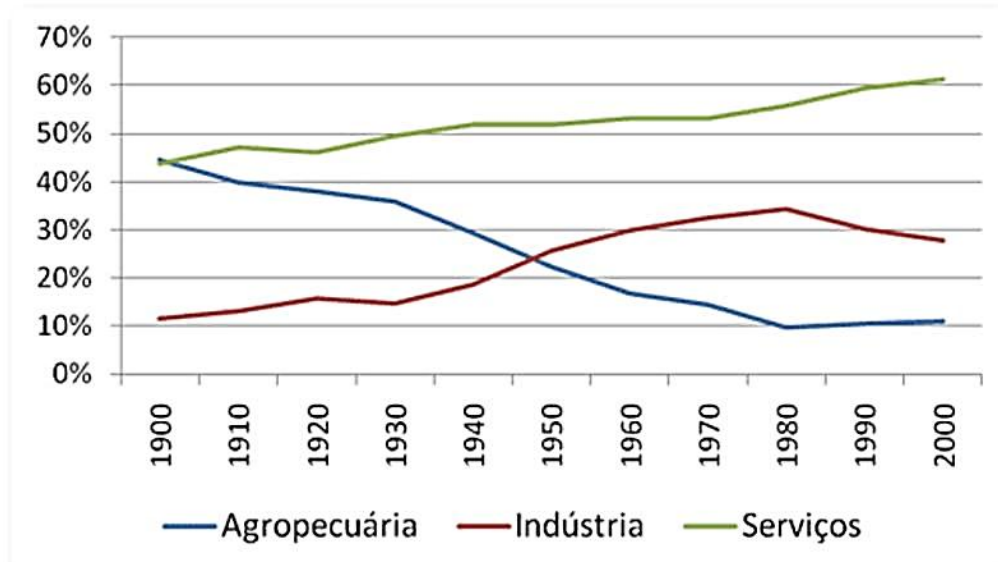


Gráfico 3 – Evolução da participação dos setores produtivos no PIB brasileiro (percentual)
Fonte: Bonelli (2003). Gráfico elaborado pelos autores.

“Destradicionalização”

A sociedade brasileira sofreu também forte processo de “destraditionalização” nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à estrutura familiar. Em grande parte, ela está associada à urbanização e à industrialização, quando não são consequências delas próprias. Algumas das mudanças mais relevantes que vêm acontecendo são: diminuição do número de casamentos formais; aumento da idade com que as pessoas estão se casando; aumento do número das chamadas “famílias monoparentais” (aquelas onde apenas um dos cônjuges está presente) e das “famílias reconstituídas” (aquelas que se formam através de segundos casamentos), envolvendo filhos de relações anteriores; aumento do número de pessoas que vivem sozinhas, especialmente entre os mais jovens: segundo o IBGE, em 2007, 11,1% da população estavam nessa situação. Além disso, foram reduzidos o número de casamentos oficiais, o tamanho das famílias e o número de moradores por domicílio. Nos gráficos abaixo, apresentamos a evolução de quatro desses indicadores.

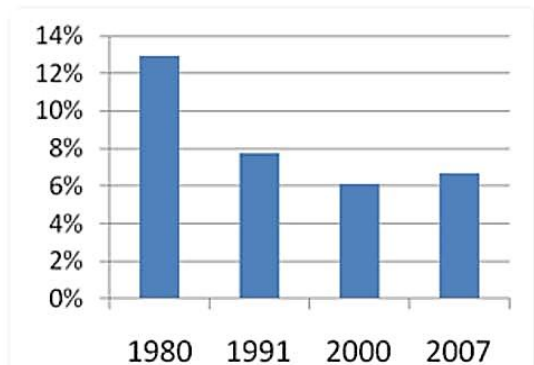


Gráfico 4 – Taxa de nupcialidade legal.
Fonte: IBGE. Gráfico elaborado pelos autores.

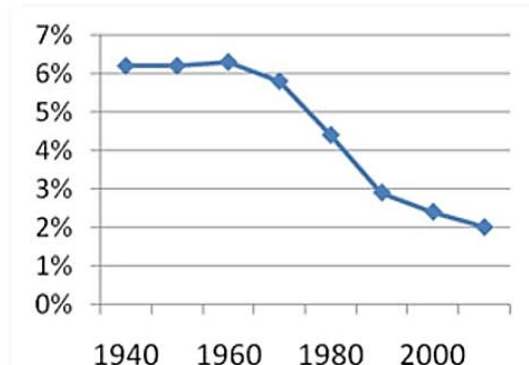
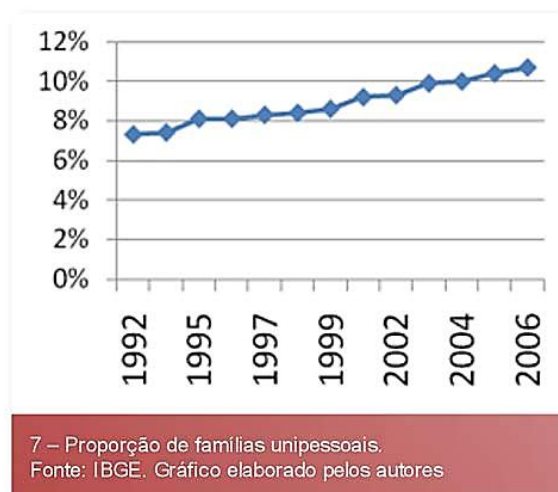


Gráfico 5 – Evolução do número de filhos por mulher.
Fonte: IBGE. Gráfico elaborado pelos autores.



Em geral, os números e os gráficos referentes aos três aspectos que estão sendo privilegiados aqui – urbanização, industrialização e “destraditionalização” – sugerem forte movimento de transição para uma sociedade moderna. De fato, o Brasil é hoje um país com taxa de urbanização muito alta (86%, segundo o IBGE), possui uma matriz industrial diversificada e razoavelmente avançada, que responde por 25,8% do PIB, ficando o setor de serviços com 67,7% e a agricultura com apenas 6,5%. Além disso, não há dúvida, a composição e as relações familiares estão muito diferentes do que eram há meio século.

No entanto, esses dados não são suficientes para expressar toda a mudança que ocorreu na sociedade brasileira. O espaço desse módulo não permite entrar em detalhes importantes para uma melhor compreensão das mudanças sofridas pela nossa sociedade nas últimas décadas, as quais acabam tendo impacto sobre o processo de modernização. É necessário levar em consideração os seguintes aspectos: as diferentes formas de urbanização e de industrialização; a urbanização mais rápida do Centro-Oeste em relação a outras regiões no país; o processo de interação entre as cidades, especialmente nas regiões Sul e Sudeste; a migração rumo às novas fronteiras agrícolas no Mato Grosso e na região amazônica; as chamadas “migrações de retorno”; a industrialização de regiões consideradas rurais. Enfim, os dados apresentados não permitem observar onde e de que forma a urbanização e a industrialização podem impactar as relações sociais. Não revelam que a desigualdade social e a formação de favelas, especialmente nas grandes cidades, promovem formas diferentes de interação social, que, muitas vezes, refletem características de sociedades tradicionais.

Os números não mostram também aspectos referentes à nossa formação histórica, cultural e étnica, que tornam esse quadro bem mais complexo do que parece. Apesar de ter passado por um forte processo de urbanização, de industrialização e de “destraditionalização”, a sociedade brasileira atual ainda não se modernizou completamente. Jamais atingiu o grau e a extensão de diferenciação social, de secularização e de separação entre o público e o privado observados nas sociedades modernas centrais (Tavolaro, 2005). No máximo, seria classificada como uma sociedade semi-tradicional, ou semi-moderna, conforme os aspectos que foram apresentados nesse módulo.

O questionamento sobre a completude da modernização é feito por duas grandes correntes de autores. A primeira ressalta a herança patrimonialista e patriarcal lusitana e afirma que o nosso passado cultural e simbólico explica as distorções da nossa sociabilidade moderna. Freyre (2000, 1996), por exemplo, afirma que os resquícios do latifúndio patriarcal, baseado no trabalho escravo, consolidaram-se como um local político, administrativo, militar e jurídico, além de centro organizador da vida cultural, religiosa e até sexual. Nesse contexto, a diferenciação social e a individualidade encontraram dificuldade para se expressar (Tavolaro, 2005).

Na mesma linha, Holanda (1994) atribui à nossa herança lusitana a ética da aventura, da recompensa imediata e da preponderância do privado sobre o público. Segundo Faoro (2001), o estado patrimonial português, ao não permitir o aparecimento de outra fonte de poder, é o responsável pela relação autoritária entre as elites políticas e suas bases, marcada pela obediência e pela

indefinição. A indefinição das fronteiras entre o domínio público e o privado também seria um resquício da monarquia, que foi fortalecida pela revolução de 30, quando a burocracia estatal passou a controlar toda a divisão social, impedindo a individualização e a racionalização administrativa.

Outro autor fundamental nessa discussão é DaMatta (1986, 1997), que mostra como a sociedade brasileira está impregnada por uma dualidade, por dois princípios antagônicos: o indivíduo das relações impessoais e a pessoa das relações de compadrio, familiar e de amizade. Um conflito entre dois mundos: de um lado, o mundo das leis universais e do domínio público, do Estado, do mercado e do trabalho. Trata-se de um mundo, competitivo, hostil e impessoal. De outro, o mundo privado, da casa, da família, dos parentes, dos amigos e da intimidade, onde as relações se regem pela afetividade.

Na visão do autor, os dois mundos estão profundamente relacionados e costumam conviver juntos, como as faces de uma mesma moeda. Por isso, é chamado de “semi-tradicional”. DaMatta destaca o mundo das relações pessoais como o mais importante da nossa configuração social. Ele explica, por exemplo, o fato de uma pessoa guardar o lugar para a outra na fila; explica a expressão “aos amigos, tudo; aos inimigos, a lei”. Ao fazer uma comparação com a sociedade norte-americana, DaMatta (1997) afirma que lá a vida social é praticamente impossível sem conta bancária, sem cartão de crédito e sem número do seguro social, mas pode-se viver sem laços sociais. Por outro lado, no Brasil, há milhões que vivem sem conta bancária, sem número do INSS e não tem cartão de crédito, mas ninguém existe de modo social sem ter uma família e uma rede de laços pessoais.

Roberto DaMatta fez uma interpretação impar da sociedade brasileira. Nada obstante, Souza (2001) o critica por reservar um papel apenas marginal ao tema da estratificação social. Segundo esse autor, para entender o tipo de sociedade que aqui se constituiu, é fundamental considerar a relação de dependência total entre escravo e senhor, diferente da européia, onde o servo tinha alguma auto-estima e reconhecimento social. No caso brasileiro, a extinção da escravidão, na segunda metade do século XIX, abandonou os escravos à própria sorte, criando uma classe de párias urbanos e rurais. Sendo assim, não seria a falta de relações personalistas privilegiadas que acarreta a subcidadania, como afirma DaMatta. São valores inscritos no âmago do nosso senso comum, resultante da forma singular como transitamos para a modernidade.

Na visão de um outro grupo de autores (Prado Júnior, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni), adeptos da chamada “Sociologia da Dependência”, não se trata apenas de resquícios patriarcais e/ou patrimoniais de nossa colonização, mas também do processo de modernização experimentado nos últimos dois séculos. Segundo eles, a dependência estrutural, que marca a nossa economia desde os seus primórdios, ajuda a explicar o tipo de sociabilidade que se consolidou no Brasil. Trata-se, portanto, da relação subordinada e periférica do Brasil no sistema capitalista internacional que explica o porquê de as principais instituições e valores do mundo moderno não terem criado raízes sólidas por aqui. Na visão dessa corrente, para enfrentar tais deficiências estruturais, o Estado teve que tomar posições ativas em diversas esferas sociais, inclusive com intervenção na economia. Consequentemente, o florescimento de organizações civis independentes acabou sendo sufocado.

Embora os autores apresentem divergências quanto à importância dos fatores explicativos do processo de modernização no Brasil, existe alguma convergência na opinião de que ela ainda é incompleta. Por um lado, o país apresenta características claras das sociedades ocidentais modernas. Por outro lado, verifica-se que existem resquícios evidentes de uma sociedade tradicional, não só no meio rural, mas também nas grandes cidades do país. A velocidade do processo de industrialização e, principalmente de urbanização, devem ter tido um papel nisso. A passagem de um estágio a outro não se dá tão rapidamente. Ela decorre de uma sequência histórica, que envolve as peculiaridades econômicas, sociais e culturais, bem como a forma de inserção do país no mundo. Ainda que exista alguma similaridade entre os processos de modernização em diferentes países, trata-se de uma experiência única, que não deve ser vista como uma situação dicotômica, do tipo “moderno” ou “não moderno”, mas como uma dimensão gradativa, complexa, ainda que não seja de fácil mensuração.

Pontos para reflexão

- Quais as principais características da sociedade moderna. Quais as suas conseqüências para a vida das pessoas?
- Você acha que, nas cidades grandes, podemos ter a coexistência das características das sociedades tradicional e moderna? Justifique a sua resposta exemplificando.
- Na sua opinião, quais fatores geográficos e demográficos representam a modernização da sociedade brasileira? E quanto aos fatores sócio-culturais e históricos?
- Diante das transformações que a sociedade brasileira vivenciou e tem vivenciado e a partir de suas observações do dia-a-dia, você acha que vivemos em uma sociedade moderna? Por que?

Referências Bibliográficas

- BOBBIO, N. 1995. *Liberalismo. Dicionário de política*. 7 ed. Brasília: Editora da UnB.
- BONELLI, R. 2003. *Nível de atividade e mudança estrutural, em estatísticas do século XX*, Rio de Janeiro, IBGE.
- DAMATTA, R. 1986. *O que faz o Brasil, Brasil?*, Rio de Janeiro, Editora Rocco.
- DAMATTA, R. 1997. *A Casa e a rua*, São Paulo, Editora Brasiliense. DURKHEIM, E. 1973. *Da divisão do trabalho social*, São Paulo, Editora Abril.
- ENGELS, F. & MARX, K. 1990. *Manifesto do partido comunista*, Petrópolis, Editora Vozes.
- FAORO, R. 2001. *Os Donos do poder: Formação do patronato político brasileiro*, São Paulo, Editora Globo.
- FERNANDES, F. 1992. *Marx*, São Paulo, Editora Ática.
- FREYRE, G. 1996. Sobrados e mucambos: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. *Rio de Janeiro: Record*. FREYRE, G. 2000. *Casa-grande & senzala.*, Rio de Janeiro, Editora Record.
- GIDDENS, A. 2008. *Sociologia*, Porto Alegre, Artmed.
- HOLANDA, S. 1994. *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro, Editora José Olympio. LOBATO, J. 1994. *A gestão do amor: Domesticação e disciplina*. Doutorado, UnB. NUNES, H. P. 2000. *A imigração árabe em Goiás*, Goiânia, UFG.
- PRATES, A. 2009. R. Collins e a Sociologia econômica de Max Weber. *Weber: o legado do pensamento de Max Weber*. Belo Horizonte UFMG. Conferência organizada pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia – UFMG, 23/11/2009.
- RANDALL JR., 1976. *The making of modern mind*, New York, Columbia University Press.
- QUINTANEIRO, T. 1999. A Sociologia, obra dos tempos modernos. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, Ano VIII, 72-84. SHAPIN, S. 2008. *The Scientific Life: A moral history of a late modern vocation*, Chicago, University of Chicago Press. SIMMEL, G. 1973. A metrópole e a vida mental. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SOUZA, J. 2001. A Sociologia dual de Roberto da Matta: Descobrimos nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16, 47-67.
- TAVOLARO, S. 2005. Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20, 5-22.
- WEBER, M. 1999. *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*, Brasília, UnB.
- WEBER, M. 2001. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, São Paulo, Martin Claret.

[1] Na leitura de Collins, Weber teria considerado que o capitalismo surgiu ainda na era medieval, junto com o cristianismo (Prates, 2009).

[2] Os autores fizeram uma tradução livre do termo original em inglês “detraditionalization”, que significa, basicamente, “a perda de poder dos valores tradicionais”.

[3] Diz-se das sociedades que tem uma atitude filosófica, que busca abranger tudo. [4] Diz respeito aos privilégios que o filho mais velho tem sobre os outros filhos.

[5] As opiniões acerca desse impacto são divergentes. Segundo Giddens (2008), alguns afirmam que as cidades são representações da virtude da civilização, maximizam as oportunidades, proporcionando um meio de existência confortável e satisfatória. Já outros, argumentam que a cidade pode ser considerada um inferno com multidões violentas, portadoras de uma desconfiança mútua e corrupta.

[6] Para Durkheim e Weber, o capitalismo era um fenômeno irreversível e insuperável, desde o momento que a idéia marxista de socialismo foi eliminada. Além disso, para os dois, a divisão do trabalho era indissociável do capitalismo e, portanto, indestrutível.

[7] Por meio da tecnologia, da divisão técnica do trabalho, dos processos de produção, das matérias-primas que conhecem ou de que dispõem de habilidades e conhecimentos.

[8] Dizemos expansão porque, para Weber, o racionalismo não é um pensamento característico de um período específico da história da humanidade. Segundo ele, os indivíduos, em todas as épocas anteriores, eram capazes de estabelecer ações racionais.

[9] Veiga (2002) critica a forma de classificação realizada pelo IBGE e afirma que o Brasil rural é muito maior do que parece.

Módulo Didático: As sociedades tradicionais e modernas

Currículo Básico Comum - Sociologia do Ensino Médio

Autor(es): Elaine Meire Vilela e Pedro Robson P. Neiva

Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG / setembro 2010

ANEXO K - Exemplo RA “Cultura e Diversidade Cultural” no CRV

CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL

Objetivos:

1. Introduzir o conceito de cultura e outros conceitos chave para melhor compreensão do termo dentro das Ciências Sociais.
2. Esclarecer o conceito sócio-antropológico de cultura, diversidade, determinismo e identidade;
3. Oferecer instrumento conceitual para compreender melhor os fenômenos culturais das sociedades contemporâneas;
4. Apresentar alguns elementos que configuraram a construção histórica de uma identidade cultural brasileira;
5. Aprimorar a capacidade crítica dos estudantes frente à realidade em que se situam.

Planejamento – (5 aulas):

Aula 1

Tempo Atividade-Desenvolvimento Recursos 15’

Dinâmica: consiste em entregar aos alunos pequenos pedaços de papéis para que cada um escreva o que o termo cultura significa para si, em uma palavra. Após o tempo de 5 minutos, os papéis serão recolhidos e serão redistribuídos entre eles, sendo que alguns alunos serão escolhidos para ler o papel que recebeu, contendo o significado de cultura que outro colega escreveu. A proposta desta atividade é fazer um levantamento prévio do que os alunos já compreendem sobre o tema, de forma a auxiliar o professor a identificar e superar noções e ideias comuns que deverão ser trabalhadas durante as aulas.

Papel picado 35’

Discussão: de caráter introdutório, sobre o que é cultura e como ela foi abordada pelas Ciências Sociais. Diferenciação de significações dada à cultura como alta cultura, educação, folclore e erudição.

Aula 2

Tempo Atividade-Desenvolvimento Recursos 20’

Leitura: Apresentação do texto: **Afinal de contas, o que é cultura?** (no final Anexo 1), cuja leitura será feita durante a aula. O texto objetiva esclarecer o que significa cultura para as ciências sociais, o valor do simbólico na cultura e o que é etnocentrismo.

Xérox 30’

Discussão: sobre os conceitos trabalhados na última aula e introdução de novos como etnocentrismo e simbolismo.

Aula 3

Tempo Atividade-Desenvolvimento Recursos 17’ - Retomada das aulas anteriores 8’

Exibição do vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=xa1v5jBz8e8>.

Trata-se de um desenho da Disney sobre a visita do Pato Donald ao Rio de Janeiro; no desenho, o personagem Zé Carioca leva o Pato Donald a andar pelas ruas da cidade e a beber cachaça, sob o som de Aquarela do Brasil, de Ary Barroso. Ao longo do desenho, muitos elementos da cultura brasileira, como o samba, a mata atlântica, o chorinho e Carmem Miranda são representados.

Televisão e DVD 25’

Discussão: sobre identidade cultural e como ela é construída, tendo como referência a identidade cultural brasileira representada no desenho exibido.

Aula 4

Tempo Atividade-Desenvolvimento Recursos 20’ - Retomada aulas anteriores 30’

Apresentação do conceito de Etnocentrismo através da Charge Hagar (no final, Anexo 2).

Esta charge apresenta de maneira clara o que é enxergar as culturas apenas através de seus próprios olhos.

Aula 5

Tempo Atividade-Desenvolvimento Recursos 50’

Divisão da turma em grupos de cinco alunos e requisitar que desenvolvam um texto sobre *Cultura, Etnocentrismo e Diversidade*, e relacioná-los com algum caso atual.

Anexo 1 - Texto: Afinal de contas, o que é cultura?



A natureza dos homens é a mesma, são seus hábitos que os mantêm separados”
(Confúcio, 551 aC – 479 aC)

Vocês conhecem a história do Mogli, o menino lobo?

O homem é essencialmente um ser cultural. A partir desse pressuposto vamos buscar compreender neste texto o que, afinal de contas, é essa cultura de que trata a sentença acima. Pela complexidade do conceito, e seus usos não raro equivocados, vamos conhecer a origem do conceito, o significado da palavra etnocentrismo e explicarmos do que se trata a cultura. A partir disso, a pergunta que podemos nos fazer é: *como pensar a especificidade humana na diversidade dos povos e costumes?*

A palavra cultura origina-se do latim *colere* e referia-se ao cuidado dispensado ao campo ou ao gado. Foram os antropólogos os primeiros a formularem um conceito à idéia de cultura; os conceitos servem para nos ajudar a compreender melhor uma idéia, possibilitando sua sistematização e sua melhor compreensão. Foi um antropólogo inglês chamado *Edward Tylor* que primeiramente publicou um livro, em 1871, que discorria sobre o assunto – *Primitive Culture* (A Cultura Primitiva). À época, as começantes ciências sociais tinham nas ciências naturais seu padrão e modelo de fazer ciência. A antropologia então tinha seu amparo nas ciências naturais e a cultura era vista pelos antropólogos como um fenômeno natural, ou seja, da ordem da natureza. Porém, o desenvolvimento da antropologia levou à superação dessa questão, mas isso já é assunto para outra hora.

A atitude de naturalizar os fenômenos e ações culturais, transformá-los em algo comum e próprio de si, pode levar-nos a um grande equívoco bastante comum por aí: o etnocentrismo. De modo geral, o etnocentrismo consiste na ideia de que uma determinada cultura é superior a outras, pois a idéia que fazem do outro sustenta-se nos valores, referências e padrões adotados pelo grupo social ao qual o próprio indivíduo ou grupo fazem parte; ou seja, é tomar, analisar e julgar o outro a partir de nós mesmos, desconsiderando suas especificidades e diferenças. A própria palavra já nos diz isso (etno + centrismo). Vocês já pararam para pensar do que se trata o preconceito?

Portanto, uma maneira de se escapar a esse grande problema é a relativização. Relativizar, colocar em relação, significa considerar o outro, o diferente, a partir de seu próprio contexto cultural – o outro é melhor ou pior por ser diferente?

Assim, a cultura nos ajuda a compreendermos melhor a nós mesmos e o outro, aquele que pode ser, ou não, diferente. Mas qual seria, então, uma boa definição para o conceito de cultura? Citando o antropólogo Roque Laraia, da Universidade de Brasília, podemos definir cultura como *sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões e estabelecimento de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.*

Uma característica bastante importante da cultura é sua dimensão simbólica; ou seja, o comportamento humano é o comportamento simbólico, pois o homem cria símbolos para se relacionar socialmente; e tais símbolos, por si só, já se constituem como elementos culturais. O que significa vestir-se de verde e amarelo em jogos do Brasil na Copa do Mundo? Ou um edifício com uma cruz em sua entrada? E já pararam para pensar sobre a nossa língua? É na vida prática, no dia a dia, que criamos símbolos para expressarmos sentimentos, crenças, valores, etc.

Como viram o conceito é bem mais abrangente do que imaginamos. Mas esse é apenas o pontapé inicial para entendermos aquilo que nos faz sermos tão singulares e, ao mesmo tempo, tão diferentes uns dos outros.

Anexo 2 - Charge Hagar



Bibliografia:

BRYN R., LIE J., HAMLIN C. – **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. 1ª Edição. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª Edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, c 2003. 117 p.