

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVANA APARECIDA PIRES LEODORO

**A disciplina Sociologia no Ensino Médio:
perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica.
Um diálogo possível.**

São Paulo
2009

SILVANA APARECIDA PIRES LEODORO

**A disciplina Sociologia no Ensino Médio:
perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica.
Um diálogo possível.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Stela Conceição Bertholo Piconez

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução parcial ou total deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.30 Leodoro, Silvana Aparecida Pires
L577d A disciplina sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível / Silvana Aparecida Pires Leodoro; orientação Stela Conceição Bertholo Piconez. São Paulo: s.n., 2009.
252p. il.; anexos
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Sociologia 2. Ensino médio 3. Internet 4. Tecnologia da informação 5. Tecnologia da comunicação 6. Ensino e aprendizagem I. Piconez, Stela Conceição Bertholo, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Silvana Aparecida Pires Leodoro

A disciplina Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Paulo Bartilotti, meu marido, com amor e gratidão por seu incansável apoio aos meus estudos e por ser um companheiro maravilhoso.

A Marcos Leodoro, meu irmão e minha eterna fonte de inspiração, por ter sido meu primeiro professor e, desde menino, um grande mestre...

À Clara Leodoro, minha filha, por ficar ao meu lado desenhando suas primeiras letras, espiando a tela, apertando botões e me lembrando de fazer cópias de segurança...

À Nazareth Bartilotti, minha sogra, pelo apoio incondicional a tudo o que eu faço.

AGRADECIMENTOS

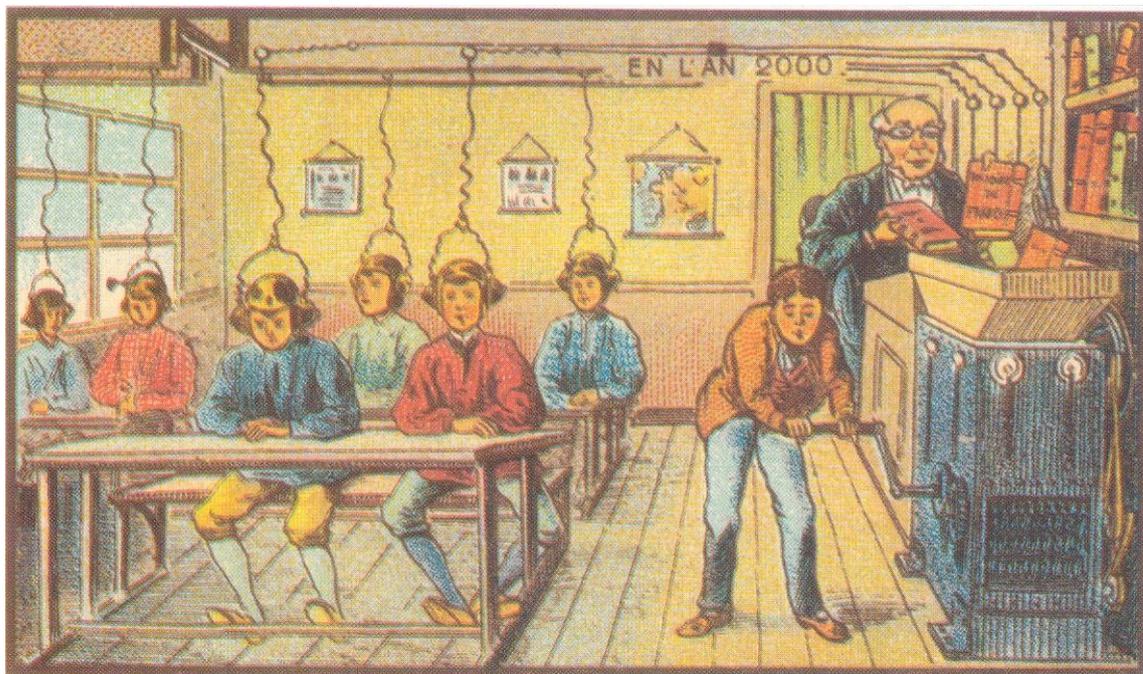
A elaboração deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Gostaríamos de manifestar nossa gratidão a todas elas e em particular:

À Profa. Dra. Stela Bertholo Piconez, na qualidade de minha orientadora, pelas análises riquíssimas, perguntas instigantes e fecundas reflexões teóricas, pela compreensão e por ser uma fonte de inspiração, um exemplo de vida e dedicação à educação e à pesquisa.

A meu amigo e companheiro de pós-graduação Paulo Quadros que tantas vezes, com sua elegância e vivência intelectual, dirimiu minhas dúvidas e fez preciosas recomendações.

Às Sras. Ana Maria Horácio, Arituza Gonçalves Leite e Maria Luiza Fernandes da direção do Colégio Progresso que me acolheram e tornaram possível a realização desta pesquisa e também a todos os professores, em especial: Fábio Andrade Regadas, Maria da Graça Nacaratto e Simone Russo e a todos os meus alunos por terem sido generosos e exuberantes em suas participações.

Aos amigos e familiares que sempre manifestaram apoio e compreenderam minhas ausências.



La escuela- Jean Marc Cote, 1899

“Eu insistiria [...] que eu não sou contra a informática, não sou contra o uso dos computadores. Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de que a informática entrará agora maciçamente na educação brasileira, e como é que se vão atribuir notas, no 2º. grau, ao uso dos computadores. O que é que há detrás desse manuseio? É uma experiência de classe, indiscutivelmente, que está aí”.

Paulo Freire

RESUMO

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. “A disciplina Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível”. São Paulo, Feusp, 2008. (Dissertação de Mestrado)

Esta pesquisa analisa situações de diálogo e interação pelo computador e web motivados por temas, autores e conceitos da disciplina Sociologia. Investiga as potencialidades dialógicas de construção do conhecimento em situações de diálogos virtuais entre alunos e o professor da disciplina - em uma modalidade de ensino apoiado por recursos da web que ocorrem fora do espaço-tempo da aula tradicional. Tem como hipóteses verificar se o compartilhamento de informações através da rede e a *mediação tecnológica* são demandas incorporadas pela escola e se a comunicação em ambientes virtuais amplia a perspectiva dialógica de construção do conhecimento escolar, na qual o professor enquanto *provocador cognitivo* (PICONEZ) possa (re)avaliar as relações ensino-aprendizagem na disciplina Sociologia. Sob a perspectiva da pesquisa-ação, foi estruturada na observação e participação direta e análise qualitativa de situações concretas de diálogos educacionais em ambiência virtual envolvendo as seguintes ferramentas tecnológicas: correio eletrônico (e-mail), pesquisa pela internet, análise a partir da exibição de filmes em DVD, interações através de um BLOG publicado pela professora e reuniões através do MSN. A proposta dos temas e a análise dos diálogos dão-se a partir da perspectiva de uma *rede sinérgica*, isto é, de que o conhecimento é resultado da articulação de reflexões individuais. Estas reflexões são orientadas e motivadas pelos objetivos da disciplina Sociologia, explicitados nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), documento oficial do governo, elaborado por especialistas das Ciências Humanas e complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais objetivos estão representados no *processo da disciplina Sociologia* e sua abordagem requer a presença de um professor que oriente sua prática pelos princípios dialógicos da construção do conhecimento a partir da reflexão de todos os envolvidos no ato educativo; pelo compromisso com a *educação problematizadora* (FREIRE), em seu papel transformador e emancipatório representada pela função social da escola. Os resultados apontam que o uso das tecnologias de comunicação amplia o espaço-tempo da aula presencial e permite que os objetos da disciplina se articulem ao cotidiano do aluno. Também apontam para a necessidade de inserção - pela escola - do uso dessas tecnologias e o reconhecimento de suas potencialidades pedagógicas. As Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) ampliam a função social dos conteúdos da disciplina ao permitir que a reflexão sobre a própria realidade - pelo aluno - possa ser complementada sob perspectiva da *interatividade* como elemento constitutivo do novo modelo conversacional, descentrado e bidirecional. A *mediação tecnológica*, nos diálogos virtuais, proporciona terreno fértil de novos (outros) contornos à prática (mediação) pedagógica orientada pelos princípios da *dialogicidade* ao permitir, entre outros aspectos, que os alunos proponham novos temas para as aulas, realizem novas leituras e interpretações e tenham acesso permanente ao professor. Tal postura metodológica constata a presença de transformações na *arquitetura de poder* da sala de aula tradicional polarizada na figura do mestre. As TIC possibilitam pela cooperação e diálogo crítico-reflexiva, *ampliação da rede sinérgica* do conhecimento favorecendo a *dialogicidade*, interação e mediação pedagógica e tecnológica incrementando a qualidade da relação entre os atores do ato educativo abrindo novos caminhos para construção do conhecimento em Sociologia.

Palavras-chave: dialogicidade, interatividade, mediação pedagógica e tecnológica, TIC e Sociologia.

ABSTRACT

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. "The discipline Sociology in High School: prospects for mediation training and technology. A possible dialogue." São Paulo, Feusp, 2008. (Master's Degree)

This research examines situations of dialogue and interaction through the computer and web motivated by subject, authors and concepts of the Sociology discipline. Investigates the potential of dialogical construction of knowledge in situations of virtual dialogues between students and teacher of the discipline - in a mode of teaching supported by web resources that occur outside the space-time of traditional classroom. It has as hypothesis to verify if the sharing of information through the network and the *technological mediation* demands are incorporated by the school and whether the communication in virtual environments broadens the dialogical perspective of scholar knowledge's construction, in which the teacher as a *provocative cognitive* (PICONEZ) may (re)evaluate the relationships in the teaching-learning Sociology discipline. From the perspective of the action research, it was structured in the observation and direct participation and qualitative analysis of concrete situations of conversations involving virtual educational environment, the following technology tools: electronic mail (e-mail), researches on the internet, analysis from the exhibition of DVD movies, interactions through a blog published by the teacher and meetings through MSN. The proposal of the issues and analysis of the dialogues from the perspective are from a *synergistic network*, that is, that knowledge is the result of the articulation of individual thoughts. These thoughts are guided and motivated by the goals of the Sociology discipline, explained in the National Curriculum Guidelines (OCN), official government document, prepared by experts from the Social Sciences and complementary to the National Curriculum Parameters (PCN). Such goals are represented in the *process of Sociology discipline* and its approach requires the presence of a teacher to guide the practice through the dialogical principles of the construction of knowledge from the reflection of all those involved in the education act; the commitment to *education problematizing* (FREIRE), its role as a transformers and emancipator represented by the social function of the school. The results indicate that the use of communication technologies broadens the space-time of the presential class and allows the objects of discipline to articulate the student's daily life. They also point the need of integration – for the school – for the use of these technologies and the recognition of their educational potential. The Information and Communication Technologies (ICT) expand the social content of the discipline by allowing the discussion about the reality -by the student – may be supplemented under the perspective of *interactivity* as a component of the new conversational model, off center and bidirectional. The *technological mediation*, in virtual dialogues, provides fertile ground for new (other) outlines to practice (mediation) guided by the principles of *dialogicality* when allowing, among other things, that the students propose new topics for classes, performing new interpretations and readings and have permanent access to the teacher. This methodological posture constates the presence of changes in the *architecture power* in the classroom in the traditional figure of the polarized master. The ICT allows by the cooperation and critical-reflexive dialogue, *synergistic expansion of the network* of knowledge favoring *dialogicality*, interaction and pedagogical and technological mediation increasing the quality of the relationship between the actors of the education action opening new avenues for the construction of knowledge in Sociology.

Keywords: dialogicality, interactivity, pedagogical and technological mediation, ICT and Sociology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perspectiva sócio-histórica bakhtiniana.....	46
Figura 2. O homem na perspectiva bakhtiniana.....	47
Figura 3. O discurso e seus elementos.....	49
Figura 4. Emergência da mediação tecnológica: demandas	74
Figura 5. Noções ou relações modificadas pela interatividade	75
Figura 6. O jogo das identidades segundo Stuart Hall	83
Figura 7. A homogeneização cultural segundo Hall	84
Figura 8. Processo da disciplina Sociologia.....	102
Figura 9. Os quatro pilares do conhecimento.....	107
Figura 10. O processo da disciplina Sociologia (2).....	110
Figura 11. Processo da mediação pedagógica e a rede sinérgica.....	117
Figura 12. Mediação pedagógica na disciplina Sociologia.....	120
Figura 13. O esquema da conscientização (segundo Paulo Freire).....	122
Figura 14. Práticas para orientar pesquisas na web	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos do eixo-temático: TIC e formação continuada de professores	65
Quadro 2. Trabalhos do eixo-temático: TIC e Mediação pedagógica e tecnológica	65
Quadro 3. Trabalhos do eixo-temático: TIC e o Conhecimento	66
Quadro 4. Trabalhos do eixo-temático: Ensino de Sociologia	67
Quadro 5. Trabalhos do eixo-temático: Alunos e Autonomia	67
Quadro 6. Outros trabalhos pesquisados, por eixo-temático.....	68
Quadro 7. Elementos da consciência na perspectiva de Paulo Freire	123, 143
Quadro 8. Categorias da pesquisa e seus elementos	130
Quadro 9. Sites favoritos	133
Quadro 10. Hábitos de lazer	136
Quadro 11. Respostas dos alunos às perguntas sobre internet	151
Quadro 12. Avaliação do curso – 1ª parte	177
Quadro 13. Avaliação do curso – 2ª parte	178

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Mensagem de e-mail. Assunto: dúvida. 24/06/2007.....	138
Imagem 2. Mensagem de e-mail. Assunto: compartilhe! 15/08/2006.....	140
Imagem 3. Mensagem de e-mail. Assunto: O advogado do diabo, Trabalho. 27/08/2007.....	141, 142
Imagem 4. Mensagem de e-mail. Assunto: aulas. 17/03/2007.....	145
Imagem 5. Mensagem de e-mail. (sem assunto). 02/05/2007.....	146
Imagem 6. Mensagem de e-mail. (sem assunto). 12/12/2007.....	146
Imagem 7. Mensagem de e-mail. Assunto: Professor sofre!!! 11/05/2007.....	147
Imagem 8. Mensagem de e-mail. Assunto: Olha isso !!!!! 27/07/2007.....	147
Imagem 9. Mensagem de e-mail. Assunto: Agora sim. 30/05/2006.....	149
Imagem 10. Avaliação mensal. Livro: A Revolução dos Bichos. 2007.....	153
Imagem 11. Avaliação mensal. Gilberto Dimenstein. 2007.....	154
Imagem 12. Página do blog e algumas respostas. 2007.....	157
Imagem 13. Orientações para trabalho mensal sobre violência. 2007.....	159
Imagem 14. Página do blog. Tiros em Columbine. 12/05/2007.....	162
Imagem 15. Participações de alunos no blog. Tiros em Columbine. 2007.....	163
Imagem 16. Vídeos produzidos pelos alunos.	164
Imagem 17. Vídeo produzido pelos alunos.	164
Imagem 18. Página do blog. Quem é a cara do povo brasileiro? 2007.....	167
Imagem 19. Participação de aluno no blog. Quem é a cara do povo brasileiro? 24/06/2007...	168
Imagem 20. Página do blog. Progresso consciente: feira cultural. 05/11/2007.....	170
Imagem 21. Página do blog. Essa tal empregabilidade. 19/04/2007.....	171
Imagem 22. Página do blog. Convocação para o chat. 16/11/2007.....	172
Imagem 23. Trecho de diálogo pelo MSN.....	173
Imagem 24. Trecho de diálogo pelo MSN.....	174
Imagem 25. Mensagem de e-mail. Assunto: Feliz dia dos Prof. 14/10/2007.....	185

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
FE	Faculdade de Educação
FNS	Federação Nacional dos Sociólogos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCM	Meios de Comunicação de Massa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PUC	Pontifícia da Universidade Católica
RV	Realidade Virtual
SAC	Serviço de Atendimento ao Consumidor
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINSESP	Sindicato Nacional dos Sociólogos do Estado de São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UOL	Universo On Line
USP	Universidade de São Paulo
WWW	Word Wide Web
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	29
Hipóteses e objetivos	38
CAPÍTULO 1 - O OBJETO DA PESQUISA E A ESCOLHA DO CAMPO	41
1.1 Base filosófica e fundamentos da pesquisa	45
1.2 Tipo de pesquisa	49
1.3 Local e sujeitos da pesquisa	52
1.4 Recursos utilizados: os instrumentos de coleta de dados	53
CAPÍTULO 2 - TECNOLOGIA E IDENTIDADES: PERSPECTIVAS PARA A MEDIÇÃO TECNOLÓGICA	69
2.1 A importância do feedback na comunicação interativa	77
2.2 O jogo das identidades: o local e o global	80
CAPÍTULO 3 – A DISCIPLINA SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS DE MEDIÇÃO PEDAGÓGICA	87
3.1 Breve história da disciplina Sociologia no Brasil	87
3.2 Reflexões acerca dos objetivos da disciplina Sociologia no Ensino Médio ..	99
3.3 O processo da disciplina Sociologia e a mediação pedagógica	105
3.3.1 O despertar da curiosidade	105
3.3.2 A problematização e o estranhamento	108
3.3.3 Desnaturalização e historicização	113
3.3.4 Desequilíbrio, reflexão e desencantamento	120
3.3.5 (Re)significação e reencantamento do mundo	124
CAPÍTULO 4 – UMA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA EM CAMPO	129
4.1 As categorias da pesquisa	129
4.2 Caracterização dos sujeitos	131
4.2.1 Perfil pessoal e familiar	131
4.2.2 Perfil educacional e profissional	132
4.2.3 Perfil digital	132
4.2.4 Hábitos Culturais e de Lazer	135
4.3 Mediações em movimento	137
4.3.1 Explorando o e-mail	137
a) Problematização e Estranhamento	138
b) Interatividade, novos recursos de compartilhamento, hipertexto e redimensionamento do espaço-tempo da sala de aula	140
4.3.2 Explorando a web	147
a) Web e correio eletrônico: o despertar da curiosidade sobre a realidade	147
b) Práticas de pesquisa na web	149
4.3.3 Explorando o vídeo e o DVD : educação para os meios de comunicação	

no processo de desnaturalização	160
4.3.4 Explorando o Blog: nosso lugar no ciberespaço	166
4.3.5 Explorando o MSN: linguagem em movimento	171
4.3.6 Explorando ferramentas de avaliação: o feedback dos alunos	176
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
Bibliografia referenciada	187
Bibliografia de consulta	194
GLOSSÁRIO DE TERMOS	201
ANEXOS	207
Anexo A - Perspectiva da pesquisa ativa proposta por Chizzotti	208
Anexo B - Formulário para identificação do perfil dos alunos.....	209
Anexo C - Formulário de perfil cultural e sócio-econômico.....	213
Anexo D - Critério de classificação sócio-econômica (critério Brasil)	217
Anexo E - Exemplo de mensagem via correio eletrônico.....	220
Anexo F - Plano de aula para a disciplina Sociologia.....	221
Anexo G - Exemplo da utilização de vídeo/filmes nas aulas.....	225
Anexo H - Formulário para avaliação da disciplina pelos alunos.....	226
Anexo I - Exemplo de mensagem postada no blog.....	228
Anexo J - Exemplo de diálogo via MSN.....	229
Anexo K - Dados do Colégio	231
Anexo L - Site do Colégio	233
Anexo M - Dissertações e teses pesquisadas (por eixo-temático)	234
Anexo N - Formulário de mapeamento bibliográfico utilizado no Grupo Alpha	249

APRESENTAÇÃO

Os professores já formados não sabem lidar com as novas tecnologias, especialmente a internet. E nem vão aprender mais...

Os alunos não realizam mais pesquisas escolares, apenas *copiam e colam* conteúdos encontrados na internet.

Os alunos não lêem os trabalhos que entregam aos professores, aliás, nem sabem do que se trata.

A Sociologia é uma disciplina cujo objetivo é estimular a capacidade crítica dos alunos, de modo que eles passem a criticar tudo. Viram comunistas...

A Sociologia é importantíssima para complementar o senso crítico dos alunos, mas não pode sobrecarregá-los com muitos trabalhos pois as outras disciplinas têm prioridade. Elas ensinam a prática...

PCN. O que é isso?

Caro(a) leitor(a),

Se ao longo de sua experiência na educação você já se deparou com alguma das afirmações acima ou se você se identifica com elas, então reforçamos o apelo para que leia esta pesquisa até o final. Quem sabe possamos, juntos, desconstruí-las.

Esta pesquisa não é uma apologia ao uso dos computadores ou internet pela escola. Há muitos trabalhos que vêm, com propriedade ou não, cumprindo esta função. Mas o uso das novas tecnologias - em especial o computador e a internet - são demandas permanentes neste estudo. Não estamos propondo que nossos alunos utilizem as tecnologias. Eles já o fazem! Estamos nos esforçando para que eles se lembrem de nós, a escola, ao fazê-lo.

Esta determinação, no entanto, engendra vários outros pressupostos: o de que o professor tenha autonomia em suas escolhas ao mesmo tempo em que elas se dêem também pela preferência dos alunos; de que esse professor atue como um provocador cognitivo em uma relação dialógica que privilegie o espaço da aula como construção coletiva do conhecimento; que os conteúdos tenham uma função social, isto é, que o aluno possa aproximá-los de sua própria realidade e refletir sobre ela; que a autonomia do professor não

implique em descompromisso com os objetivos da disciplina Sociologia já celebrados nos documentos oficiais (Parâmetro Curricular Nacional, Orientações Curriculares Nacionais etc.), uma vez que não há nada de condenável em sistematizar objetivos, pensar em processos de ensino e metodologias para sua aplicação. Como esperar que nossos alunos discutam e interajam entre si quando não o fazemos (ou fazemos muito pouco) com os demais professores de nossa área?

Quanto ao uso das máquinas pelos professores elas não são indispensáveis à prática docente em sala de aula. Mas será que não poderiam ampliá-la? Não seria isto desejável em uma disciplina com tantos conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos e com pouquíssimas aulas na grade curricular?

Quanto às pesquisas que os alunos fazem pela internet, não fazíamos o mesmo ao copiar trechos de nossas enciclopédias? Líamos para selecionar o que copiar ou copiávamos aleatoriamente? Se nós líamos: o problema é o suporte da informação (livro x computador)? Se não líamos: por que supor que os alunos não o fazem hoje? E se fazem: como lidar com seus critérios de pesquisa na internet? É possível antecipar suas escolhas ou direcioná-las?

Esta pesquisa é um esforço no sentido de encontrar procedimentos e respostas a estas questões. Portanto, ela vem atender a uma demanda intelectual, pessoal e profissional preexistente... E tornou-se muito mais instigante por isso.

Este trabalho é resultado de situações concretas vividas no cotidiano escolar e de dúvidas e questionamentos surgidos a partir da própria experiência acadêmica e de pesquisa. Ele está estruturado do seguinte modo:

A “**Introdução**” apresenta as demandas e justificativas para esta pesquisa e de que modo alguns autores legitimam nosso olhar sobre as tecnologias na educação. Também apresentamos as hipóteses e os objetivos gerais e específicos.

O Capítulo 1, “**O objeto da pesquisa e a escolha do campo**”, apresenta o embasamento teórico-metodológico que orientou nossas escolhas. Também descreve o local e sujeitos da pesquisa além dos recursos utilizados nos instrumentos de coleta de dados. Objetivamos demarcar a base filosófica que fundamenta a metodologia da pesquisa a partir de Mikhail Bakhtin e Antonio Chizzotti, Claude Lefort, Gabriel Cohn, Maria Immacolata Vassalo de Lopes, Maria Teresa de Assunção Freitas, Marília Amorim, Paulo Oliveira, Walter Benjamin, Wright Mills entre outros. Essa preocupação deveu-se ao fato de ser uma pesquisa-ação na qual somos observadores e participantes e, também, devido à gênese de nossa formação humanística...

O Capítulo 2, “**Tecnologia e identidades: perspectivas para a mediação tecnológica**”, apresenta algumas discussões sobre o novo modelo conversacional, não mais polarizado nas figuras do emissor→mensagem→receptor, mas descentrado e bidirecional e que tem a interatividade como elemento dialógico. Também apresenta a perspectiva do global e do local sobre os processos de formação [ou transferência] de identidades do sujeito-aluno. Recorremos a alguns dos importantes autores que têm se dedicado ao paradigma informacional de modo original e crítico: Anthony Giddens, Carmem Alba, Dominique Wolton, Fernando Hernández, Jesús Martín-Barbero, Juan de Pablos, Juana Maria Sancho, Lucia Santaella, Marco Antonio Silva, Maria da Graça Jacintho Setton, Nicolau Sevcenko, Otavio Ianni, Steven Johnson, Stuart Hall entre outros.

O Capítulo 3, “**A disciplina Sociologia: perspectivas de mediação pedagógica**”, apresenta um resumo da trajetória da disciplina no Brasil, com suas idas e vindas; analisa os objetivos da disciplina a partir das reflexões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) e propõe uma sistematização destes objetivos. As características da ciência sociológica foram extraídas das reflexões de Anthony Giddens e Émile Durkheim. A pesquisa sobre a história da disciplina no

Brasil contou com a valiosa contribuição dos trabalhos de Cassiana Takagi, Mário Bispo dos Santos, Simone Meucci e Olavo Machado além de vários documentos oficiais: PCN, OCN, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+) e Apresentação dos Temas Transversais (contida no PCN). As reflexões sobre os objetivos da disciplina e do processo de sua sistematização são derivadas de um quadro teórico concebido a partir de Paulo Freire e Adilson Odair Citelli, Bernard Charlot, Celso Tomazi, Cristina Costa, Flávio Sarandy, Hugo Assmann, José Eustáquio Romão, Lev Vygotsky, Marcos Leodoro, Marcos Masetto, Maria Villaça, Mikhail Bakhtin, Paulo Quadros, Stela Bertholo Piconez, Wright Mills entre outros.

O Capítulo 4, “**Uma professora de Sociologia em campo**”, apresenta os dados coletados durante a pesquisa-ação, as práticas desenvolvidas a partir da experiência do campo e a análise dos dados à luz do marco teórico explicitado nos capítulos 2 e 3 em consonância com as categorias de pesquisa constituídas naquilo que denominamos processo de mediação pedagógica e tecnológica.

As análises são apresentadas por tipo de instrumento de coleta para facilitar a compreensão de suas especificidades e denotar as possibilidades e usos comuns.

O Capítulo 5, “**Conclusões**”, apresenta uma síntese das análises derivadas dos cruzamentos de dados, no capítulo 4, e uma reflexão sobre os resultados e a hipótese construída, bem como se os objetivos do trabalho foram atingidos.

INTRODUÇÃO

A totalidade é um processo sócio-histórico em devir permanente, não acabado, e os sujeitos são mediados por objetos, conhecimentos e cosmos. A dimensão gnosiológica está em entender aquele inédito viável que o homem percebe como possível e que pode derivar em múltiplas realizações, desde que existam condições.

Margarita Victoria Gomez

Por ação ou por omissão, nós, professores, participamos da história de gerações. Também fomos forjados por gerações de mestres que, na ditadura ou na democracia, estiveram mais ou menos inspirados e satisfeitos com sua profissão. A precariedade na formação de professores da forma como vem sendo constituída em nosso país não depende exclusivamente de regimes de governo. Mas, se não devemos atribuir somente à escola a nossa indigência cultural, não nos cabe negar sua responsabilidade na promoção de uma discussão mais ampla e complexa sobre o conhecimento (MORAES, 2008).

Como professores, precisamos estimular a criatividade e a criticidade de nossos alunos; fomentar a reflexão sobre nossas formas culturais; problematizar e discutir nossos profundos e históricos conflitos de classe. Ela própria (classe) um conceito transformado pela modernidade líquida (BAUMAN, 2001), assim como outros valores e modos de vida antes tidos como estáveis. Na modernidade líquida estes valores perdem consistência e estabilidade.

Como professora de Sociologia, a reflexão é ao mesmo tempo minha matéria-prima, processo e objetivo. Quando planejo demonstrar aos alunos que há um pensamento científico nas Ciências Sociais meu desafio primeiro é fixar a idéia de que a ciência é uma construção da própria sociedade: tem história, dinâmica e finalidades e que a própria Sociologia é derivada destes elementos. Se lograr algum êxito nesse desafio é porque incentivei meus alunos a refletirem sobre o poder da idéias e sobre a ciência.

Se a ciência é histórica, as pesquisas na área das Ciências Humanas, por sua vez, também são um produto histórico e social. “[...] *Cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exhaustiva da realidade*” (GASPARIN, 2003, p. 19). Resultam de um contínuo esforço em reconstruir todas as dimensões da vida e pautar suas novas descobertas em favor dela.

A pesquisa acadêmica insere-se nesse contexto como uma possibilidade de reflexão sobre a prática, de aprendizado e crescimento intelectual e de exercício da criticidade. Entendendo como elementos constitutivos da pesquisa acadêmica: apreender as tensões que se dão na esfera das representações sociais; construir e firmar-se em um espaço que permita a observação do objeto; partilhar com ele (o objeto), as reflexões e percepções do próprio processo de investigação; fazer escolhas e coligir dados; selecionar fontes e delas usufruir com ética e responsabilidade e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento em determinada área e em problemáticas específicas.

Em nossa prática, o uso dos computadores da internet e de sua rede de informações - a web - dentro e fora escola tem sido uma demanda constante nossa e dos alunos. Entendemos que a decisão de investigar as potencialidades pedagógicas de construção do conhecimento em situações de diálogos virtuais entre alunos da disciplina Sociologia, em uma situação de ensino apoiado por recursos da web, se insere no contexto das investigações sobre a *sociedade da informação*. Uma sociedade cujo novo paradigma informacional se estabelece a partir do conceito de fluxo de informações, pessoas, representações, produtos e identidades. Segundo Martín-Barbero (1998) o que interessa é a intensificação na velocidade da comunicação entre estes elementos.

Nossa experiência em sala de aula, no encontro com jovens alunos, tem-se revelado terreno fértil em informações sobre novos usos e novos *softwares* e novos *hardwares*. No

entanto, o Colégio no qual lecionamos não legitima o uso desses dispositivos (de *hardware*¹ ou *software*) como recursos de aprendizado, nem explora a possibilidade de uma modalidade de ensino apoiado por recursos da web que implicaria, entre outros aspectos, reconhecer que algumas ações dos alunos fora do espaço físico da escola e da sala de aula [além daquelas tradicionalmente programadas pelos professores] também podem ser avaliadas e consideradas no âmbito dos critérios de notas que a escola aplica.

Entretanto, recorrentemente, as escolas têm oferecido um conhecimento técnico das linguagens dos *softwares* da internet alegando preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Oferecem a disciplina Informática reforçando um uso instrumental do computador como dispositivo de escrita, de cálculos, de armazenamento e de planificação em detrimento de outros usos como o de comunicação e interatividade, pesquisa, desenvolvimento de novas linguagens artísticas, culturais e políticas.

Claro que a dimensão técnica do computador é importante porque promove uma fluência digital indispensável às outras práticas embora não se restrinja a elas. Técnica e arte não devem habitar mundos opostos, mas o que se pretende muitas vezes é ignorar [ou controlar] o que Adílson Odair Citelli (2000b) chama de “rebelião alternativa”: a quebra da hegemonia do conhecimento pela escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em suas diretrizes sobre os usos e apropriações das tecnologias também definem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como nova possibilidade de ordenação da experiência humana com desdobramentos na cognição e comportamento humano derivando novos processos de produção do conhecimento.

Em verdade, a questão que propomos investigar não é a introdução do computador e da internet nas escolas, mas do uso não apenas instrumental destes dispositivos, mas também

¹ Referimo-nos não só ao uso de computadores mas também de outros equipamentos como aparelhos celulares, Ipods, Mp3 players, PDAs etc.

de sua inserção no projeto pedagógico educacional mais amplo. Nosso objetivo é investigar atributos comunicacionais que possam ou não desencadear processos dialógicos de produção do conhecimento e, portanto, investigar relações de ensino-aprendizagem a partir da utilização das TIC. A internet desponta como importante elemento de conexão entre as novas formas de produzir conhecimento e cultura aumentando o intercâmbio das multi-relações entre sujeitos e máquinas, assumindo importância no mundo globalizado, pós-revolução informacional (QUADROS, 2001). Embora algumas pesquisas investiguem os desdobramentos destes processos na educação e no cotidiano escolar, encontramos poucos trabalhos na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sobre essa temática, produzidos desde o ano 2000, e menos ainda que envolvessem a disciplina Sociologia.

Este trabalho pretende oferecer contribuições para a reflexão sobre como as TIC atuam [ou possam vir a atuar] nos processos de representação simbólica e troca entre os alunos e, talvez, ampliar dialogicamente este processo. Objetivamos uma investigação teórica acerca do caráter da comunicação nesses meios e seus reflexos sobre a identidade dos alunos.

Em diálogo sobre o tema durante as aulas na graduação, Piconez (2006) demonstra que inúmeras pesquisas fundamentadas pela neurociência e pela psicologia cognitiva têm apontado que a aprendizagem é sempre um processo marcado pela possibilidade individual humana na interação com o mundo (PIAGET, 1982); entretanto, construir conhecimento depende do coletivo (VYGOTSKY, 2007; FREIRE, 1996). Aprendizagem é processo individual que ocorre de modo específico em cada sujeito, entretanto, à particularidade subjetiva do ato de aprender correspondem ações pedagógicas coletivas que imprimem ao conteúdo do aprendido sua natureza e sua qualidade. Na aprendizagem escolar, a qualidade pedagógica decorre da sintonia harmônica que se estabelece entre o ato individual e as ações coletivas intencionalmente desencadeadas pelos sujeitos no processo educativo, do conteúdo dessas ações, das condições institucionais e do contexto sócio-cultural de sua realização.

Contudo, sem as tais *condições institucionais* - de ordem material, pedagógica, filosófica, intelectual ou administrativa - propícias a essa *sintonia harmônica*, a atuação do professor [parte dessa ordem institucional] pode se tornar solitária. Apesar disso, a docência é uma escolha como outras atividades profissionais o são e ao construir o seu-lugar é preciso que este profissional se pergunte, *ao menos uma vez*, o que pretende com a docência, como sua disciplina lhe permitirá alcançar esta pretensão e como sua prática – em sala de aula – deverá ser orientada para tal êxito. É por isso que o binômio ensino-pesquisa é tão caro às instituições que se dedicam à causa da educação.

A *dialogicidade* que pretendemos no processo educativo é o encontro de sujeitos que *em diálogo permanente* constroem conhecimento independentemente de serem professores ou alunos. Um ambiente dialógico é aquele em que todos os seus membros são [e sentem que são] agentes do conhecimento porque suas opiniões contam. Portanto, a *dialogicidade* requer um ambiente democrático, mas pressupõe que os seus membros – enquanto agentes criativos e conscientes – sejam também responsáveis pelas idéias que expressam. Trata-se, enfim, de um ambiente impregnado pelo compromisso com o caráter permanente da educação. Segundo Paulo Freire (1977, p. 27):

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica uma invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato.

Foi nossa prática docente quem provocou a principal demanda por esta investigação. Não pretendemos um levantamento das metodologias de ensino utilizadas na disciplina Sociologia no Ensino Médio, todavia fizemos uma investigação teórica sobre a introdução da disciplina no currículo escolar deste nível de ensino, no Brasil. Embora as conexões sejam várias, nossa investigação não se insere exclusivamente no campo do ensino de Sociologia,

mas no da Didática, das Teorias de Ensino e Práticas Escolares tendo como referente uma disciplina complexa que demanda leituras pelo professor e pelo aluno; inúmeras configurações de planejamento a partir de teorias e conceitos diversos; reflexão, debate e participação do aluno; e a mediação entre a ciência sociológica e as tramas do cotidiano.

Se, durante décadas, a escola vem tendo uma inserção lenta das tecnologias como ferramentas de apoio pedagógico ou mesmo para a análise de suas mensagens, hoje, sob a bandeira de políticas públicas que apregoam o fortalecimento da qualidade do ensino através da introdução de computadores na escola, há um caminho sem retorno. Os alunos já são usuários da internet mesmo sem usá-la nas escolas.

Marco Antonio Silva (1999, p. 86) enfatiza que, se antes a escola não esteve preparada para lidar com a televisão, tem agora o desafio digital em que o professor terá “*que dar conta do hipertexto*” e, a partir dele, converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho. Por fim, entender que de fato há uma mudança nos protocolos de leitura e ao mesmo tempo, terá de conviver com o paradigma clássico que predomina na escola, sem invalidá-lo. O paradigma escolar tradicional e clássico é marcado pelo gerenciamento científico dos fatos, conceitos e princípios, hierárquico, linear e desenvolvido por uma relação vertical entre professor e aluno. Com os heterogêneos espaços de aprendizagem viabilizados pelas TIC, se sugere uma mudança para um tratamento mais dialógico-reflexivo; não linear e mais flexível; não pré-determinado, mas em constante processo dinâmico de construção (PICONEZ, 2005).

O desafio digital implica reconhecer que a apreensão e construção de conhecimento sofrem intervenções pelas novas dimensões técnicas, artísticas, textuais que o computador, enquanto máquina comunicacional (conversacional) oferece. A partir deste reconhecimento a escola poderá rever, ou não, a arquitetura de sua aula e de seus métodos e estratégias de ensino. O professor deve se sentir estimulado à “*autonomia criativa*” (SILVA, 1999) em sala

de aula e fazer parte de uma estrutura escolar que o permita refletir e tomar decisões sobre os fins e conteúdos de sua prática, além do incentivo e apoio à sua formação permanente como professor-pesquisador.

Além de lidar com as novas tecnologias, a escola precisa lidar com as novas gerações. São “*novos espectadores que se acostumam à tela (écran) multiforme, polifônica, polissêmica e cada vez menos instrumental*” (SILVA, 1999, p. 98). O professor também precisará desenvolver e experimentar novos modos de avaliação. Se considerarmos esses aspectos como desafios aos educadores de acordo com Citelli (2000b, p. 35-36):

Trata-se de encontrar no interior dos espaços descentrados, o novo lugar da escola, como instância que pode e deve vivificar a aprendizagem, investindo na construção do saber, do pensamento crítico, do prazer de conhecer e criar. Assim, mais do que o puro deslumbramento provocado por um conjunto de aparatos técnicos, os meios de comunicação e as novas linguagens devem ser pensados no contexto de um novo sensorium de que já nos falava Walter Benjamin.

Walter Benjamin, crítico literário, filósofo e sociólogo, um dos representantes da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica afirmou que as tecnologias de reprodução típicas da modernidade, especificamente o cinema, alteraram ou atualizaram as práticas culturais cotidianas e a percepção: o *sensorium* humano. Segundo o sociólogo José Rodrigo Geraci (2004) novas possibilidades de conhecimento (objetivo e subjetivo) foram proporcionadas pelo cinema e pela fotografia. O conhecimento objetivo está relacionado a uma educação audiovisual e a modos e atitudes que despertam o interesse do indivíduo pelo cinema; o conhecimento subjetivo diz respeito à percepção do espectador.

O cinema (re)atualiza uma nova linguagem visual e imaginária alcançando uma dimensão significativa nos meios de comunicação e fornecendo outro modelo que altera o *sensorium* de percepção e de experiência social. O *sensorium* é ampliado quando o *indivíduo-espectador* recorda o filme, discute determinados personagens, se identifica com sua trama, enfim, tenta reconstruir o filme em sua mente e esta percepção se renova a cada experiência

cinematográfica. Determinados filmes podem, inclusive, expandir ou extrapolar a realidade daquele sujeito ao apresentar-lhe nova forma, significado ou concepção. O *sensorium* se expande à medida que a tecnologia visual revela aspectos da realidade que não seria possível desvendar a olho nu. Segundo Benjamin (1994, p.22) o cinema “*nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual*”, ou seja, a partir desse aparelho, “*o homem passa a representar para si o mundo que o rodeia*”.

Se tratarmos de encontrar o novo lugar da escola no interior dos espaços descentrados - uma vez que a internet pelo conceito de rede que engendra não possui um centro-emissor de informações e aglutina diversas outras mídias (como o cinema, o rádio, a TV, a mídia impressa etc.) –, trata-se de (re)atualizar nosso *sensorium*. É preciso considerar ainda que o *indivíduo-internauta-espectador*, que assiste a um filme pela internet, tem novas possibilidades de interação não mais com a película, mas com o arquivo que contém as informações digitalizadas do filme e, algumas vezes, passíveis de manipulação através de *softwares*.

Embora a sala de cinema tenha sido planejada para ampliar, consideravelmente, as sensações e reações do espectador, devemos considerar que a possibilidade de gravar e divulgar seus filmes pela internet atualiza a relação do indivíduo com o cinema e com suas técnicas. Não pretendemos discutir impactos atuais ou futuros da internet sobre a indústria cinematográfica, uma vez que esta análise está além dos limites desta pesquisa. No entanto, perguntamos como a escola pode lidar com jovens acessando com alguma frequência uma ou mais mídias através da internet em qualquer lugar do mundo, em qualquer elo da rede e a qualquer momento. Será que podemos pensar em um novo *sensorium* a partir desta experiência contemporânea? Ele privilegia a construção-ampliação do conhecimento? Este é um dos desafios atuais da escola...

A resolução em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornou a disciplina Sociologia obrigatória em todo o país e a sanção da Lei 11.684/08, pelo então presidente em exercício José Alencar, que tornou a disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio, contribuíram para a validação deste projeto de pesquisa porque demandam novos contornos ao processo de sua institucionalização na cultura escolar na qual estamos inseridos.

Também em 2008, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) aprovou uma nova deliberação - a 77/2008 - acerca da organização e distribuição dos componentes curriculares dos Ensinos Médio e Fundamental do sistema de ensino paulista. Esta nova deliberação permite, entre outras orientações, que qualquer escola pública (conforme determinação da Secretaria de Educação) ou privada (a seu critério) possa ministrar até 20% da carga horária total de qualquer disciplina no modelo semipresencial, ou seja, das 800 horas letivas anuais obrigatórias 160 horas poderão ser cursadas pelos estudantes longe da estrutura física da escola.

A deliberação 77/2008, em seu § 3º do Artigo 4º, define modalidade semipresencial como “*quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota*”. O relatório publicado na homologação da deliberação destaca a necessidade de romper com a organização tradicional do ensino em sala de aula visando melhorar o aprendizado por meios dinâmicos. Conforme dispõe o Artigo 3º da deliberação os mecanismos de Tecnologia da Informação e Comunicação poderão ser utilizados “*para atividades complementares de ensino, reforço e recuperação*”.

A deliberação tem provocado diversas opiniões. Entre as críticas está a opinião de que as TIC, embora potencialmente favoráveis à educação, estão sendo adotadas precipitadamente

sem que haja pesquisas e estudos sobre os seus efeitos do mesmo modo que não houve uma discussão pública sobre seus impactos nos processo de ensino-aprendizagem. Outra crítica refere-se à possível substituição de aulas presenciais por atividades desenvolvidas em casa em detrimento de uma socialização que a escola promove entre os jovens. Quanto às opiniões favoráveis destaca-se que é precipitado pensar em uma substituição de aulas presenciais por aulas à distância e que a deliberação propõe *um olhar* pedagógico para as novas tecnologias que pode atrair o interesse, fomentar a autonomia e o autodidatismo pelo estudante.

Com equívocos de parte a parte, ora associando autodidatismo, ora solidão ao uso das novas tecnologias pelos estudantes [e autoaprendizagem no próprio texto da deliberação...], o fato é que este ato do governo do estado vem justificar, mais uma vez, a emergência de investigações como o presente trabalho.

A seguir apresentamos nossas hipóteses e objetivos da investigação:

HIPÓTESES E OBJETIVOS

Elencamos em nossas reflexões algumas hipóteses de investigação como o fato de verificar se o compartilhamento de informações através da rede e a mediação tecnológica - entre a comunidade escolar e as novas tecnologias e linguagens - são demandas da escola. E ainda, se a comunicação em ambientes virtuais amplia uma perspectiva dialógica de construção do conhecimento escolar, na qual o professor provocador cognitivo possa (re)avaliar as relações de ensino-aprendizagem na disciplina Sociologia.

E a partir destas questões apresentamos como **OBJETIVOS GERAIS**

- Investigar as novas relações de ensino-aprendizagem a partir da utilização de tecnologias da informação e comunicação estruturando um modelo de *mediação pedagógica* à luz dos objetivos pretendidos para a disciplina e explicitados nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN).
- Resgatar a história da disciplina Sociologia no Brasil e atualizar importantes pesquisas já realizadas sobre o tema.
- Investigar a noção de *interatividade* como elemento constitutivo do novo modelo conversacional (pela web) e como ela atua na *mediação tecnológica*.
- Investigar a construção do aluno-sujeito da era digital a partir das representações simbólicas que o novo modelo conversacional pode ocultar ou revelar.

Como **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** delineamos as seguintes atividades de pesquisa:

- Analisar estudos na área da Educação sobre o uso pedagógico das TIC.
- Analisar as contribuições pedagógicas com o uso de dispositivos tecnológicos utilizados nos diálogos virtuais (MSN, blog, correio eletrônico).
- Participar em situações concretas de diálogos educacionais em ambiência virtual compartilhada por alunos da disciplina Sociologia.
- Analisar os diálogos dos alunos com a finalidade de fundamentar as ações de ensino-aprendizagem em Sociologia.

CAPÍTULO 1 – O OBJETO DA PESQUISA E A ESCOLHA DO CAMPO

Difícilmente a escolha do assunto é responsabilidade exclusiva do investigador. O engajamento teórico, o compromisso social, as condições institucionais são fatores intervenientes na escolha e dirigem os alvos teóricos e práticos da pesquisa. Em vez de ser apressadamente confundida com a moda intelectual do momento, a escolha do tema deve ser encarada como um ‘fato social em si, e que pode também ser explicada sociologicamente’.

Maria Immacolata Vassalo de Lopes

Na formação em Ciências Humanas aprendemos que há uma enorme importância no rigor ao se adotar um método. Tal rigor significa escolher um caminho para a investigação entre vários outros disponíveis. Por vezes, é possível que não tenhamos consciência da totalidade dos aspectos envolvidos em nossa trajetória de pesquisa, mas conforme assinala Paulo de Salles Oliveira (1998, p. 17) o pesquisador “*nem por isso deixa de assumir um método*”.

É fundamental, portanto, uma escolha metodológica coerente com nossas premissas teóricas, pois ela é mais do que um caminho a ser seguido: “*mas um caminho seguro*” (1998, p. 17) para uma interpretação coerente das questões sociais propostas no estudo. Caminho seguro, mas nem por isso desprovido de armadilhas quando buscamos uma aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. Sem perder de vista a totalidade que recobre as Ciências Humanas, Oliveira recomenda que *lapidemos artesanalmente* nossa metodologia, fundamentando-nos nos autores expressivos que “*semearam o terreno para nós*” (1998, p. 18).

Tendo em vista a novidade que o uso pedagógico das ferramentas virtuais de comunicação tecnológica representa, Wright Mills (1982) comenta a importância da associação entre o tema da pesquisa e a vida do pesquisador, pois essa consonância entre ambos atribui vida ao estudo e contribui para a *lapidação artesanal* referida por Oliveira. No

entanto, não nos esquecemos da complexidade de sermos *sujeito da pesquisa* ao lado de nossos alunos:

Um cuidado, todavia, parece necessário: a reiteração mecânica da experiência [do vivido] pode levar ao conformismo, à reprodução da mesmice diante de situações completamente diversas: ‘ser ao mesmo tempo confiante e cético; essa marca do trabalhador maduro’. Resumidamente: a incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas, a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas, mesmo que supostamente didáticos, tudo isso pode trazer o resultado inverso, o da mortificação (OLIVEIRA, 1998, p. 18, grifo nosso).

E como mantermos nossa *vigilância epistemológica* (LOPES, 2001) na lapidação artesanal de nossa metodologia? Além de elaborar arquivos, registrar detalhes, fazer entrevistas, produzir dados, pesquisar fontes é preciso recorrer a noções éticas que orientam nossa conduta investigativa porque, não raro, experimentamos situações não previstas nos manuais de metodologia. Nesse sentido, as TIC podem contribuir para a transparência dos registros e proporcionar o compartilhamento dos dados entre todos os sujeitos pesquisados. Oliveira reforça que a capacidade criadora do pesquisador em seu esforço de lapidação requer um aprimoramento constante da percepção, um refinamento da sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, *“comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo”* (1998, p. 19).

A metodologia é - para além de um conjunto de técnicas - a expressão de fundamentos e processos que darão um caráter à própria reflexão proposta na investigação. Portanto, não tem um caráter puramente instrumental, mas reafirma concepções de mundo e da relação entre o sujeito-pesquisador e o objeto da pesquisa. A própria metodologia é (re)significada pela prática do pesquisador ao longo de todo o seu trabalho à medida que as escolhas vão sendo feitas. No percurso de nossa investigação, por exemplo, vários temas e conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem, como a questão da *mediação pedagógica*, foram surgindo e ampliando o foco de nossa investigação. Segundo Gabriel Cohn (apud OLIVEIRA,

1998, p. 22) “o melhor aprendizado da pesquisa social é fazê-la, mas, preferencialmente: fazê-la sabendo-se o que se faz”.

A metodologia pode ser (re)significada, (re)atualizada se considerarmos que os elementos com os quais interage também o serão: por um lado, a pesquisa reconstrói objetos que não estão imóveis [isolados em laboratórios], mas que se referem a homens concretos, sociais e históricos. Por acaso a ciência que fazemos, sob a qual a metodologia se constitui, pretende dominá-los? Ou o que se propõe é justamente romper com práticas dominadoras e produzir um conhecimento que fomente a crítica e a emancipação?

A estas questões, em qualquer tempo e área, o *pesquisador-sujeito-do-conhecimento* precisa responder na lapidação de sua metodologia. Se o que se pretende, no entanto, é descrever fatos e fenômenos tomando o homem como sujeito e objeto é preciso uma opção teórico-metodológica que “*supere as aparências e penetre nas entranhas dos reais interesses em jogo, nas ações dos sujeitos interlocutores numa dada época*” (OLIVEIRA, 1998, p. 24), sem pretender uma análise equivocada que separa os fatos das teorias. Em nosso caso o uso das TIC nas aulas de Sociologia demonstrou uma imersão mais profunda do que a coleta de dados realizada, muitas vezes, por questionários e entrevistas. O diálogo, objeto de nossa investigação, pode ser comprovado pelos registros obtidos com o suporte das TIC.

Mikhail Bakhtin (apud AMORIM, 2007, p. 16)² reforça o argumento:

Todas as tentativas de forçar caminho de dentro do mundo teórico para o evento do ser real são completamente sem esperança, mas não se pode escapar à teoria, pois toda oposição à teoria é inelutavelmente teórica. Nosso mundo como ação responsável não deve se opor à teoria e ao pensamento, mas incorporá-los em si como momentos necessários que são totalmente responsáveis.

Oliveira aponta que na reflexão teórico-metodológica é preciso também avaliar a adequação e conveniência do próprio processo de produção do conhecimento, ou seja, da

² Segundo a autora, este texto foi escrito entre 1919 e 1921 e é tido como o primeiro um dos primeiros textos de Bakhtin cujo título e referências são: *Toward a philosophy of the act*, Austin, University of Texas, 1993. Editado

mediação feita entre os dados levantados e a interpretação dos temas dele resultante; da abrangência a que se propõe a investigação e, como já dissemos, refletir sobre quais tipos de relações entre sujeitos e objetos do conhecimento são pretendidos, referidos ou preteridos. Quem é o sujeito do conhecimento proposto na investigação? Qual sua autonomia e, também, responsabilidades? Oliveira (1998, p. 22) resume este sujeito como

Alguém com existência corpórea, [...], desejoso de fazer valer sua formação científica para elaborar um saber que não só fosse capaz de dar explicações convincentes sobre determinadas questões sociais, mas que, sobretudo, pudesse ser aplicado para interferir no rumo das coisas.

Não é possível pensar em neutralidade da pesquisa, sujeito do conhecimento ou metodologia sem desvendar o compromisso primeiro do investigador para com um projeto de ação transformadora da sociedade. Claude Lefort (1979, p. 256) reforça que ao separarmos os fatos: o real de um lado e as teorias e conceitos de outro, somos forçados a descrever o movimento que eles engendram como se não tomássemos parte nele e “*fixar sua origem de um lado ou do outro*”. Oliveira (1998, p. 23-24) amplia este debate:

[...] ao submeter o real ao método – supondo-o neutro e eficiente para desvendar as tramas sociais em sua transparência plena e exata – o sujeito do conhecimento é conduzido a olhar a sociedade como quem a vê de fora, de longe, ostentando olímpica exterioridade. Neste empreendimento, recorta, disseca, decompõe e manipula o real em partes, desejoso de melhor analisá-lo. Esta prática, aparentemente rigorosa e acética, acaba por mutilar o universo social, imobilizando-o. O mundo social aparece congelado, sem contradições, sem lutas, sem enfrentamentos, sem paradoxos. É a mortificação do objeto. Os homens transformam-se em objetos inertes, tal qual cadáveres, prontos para o exercício da anatomia, as mãos do médico legista ou do patologista.

Ao considerarmos que um paradigma científico é resultado da visão de mundo partilhada por uma comunidade intelectual e que se expressa pelos projetos teóricos e práticos desta comunidade, é pertinente afirmarmos que as condições são dinâmicas e mutantes porque envolvem objetos históricos e relações humanas e não raro as Ciências Humanas avançam

através de “*rupturas, descontinuidades e crises*” (LOPES, 2001, p. 37). Inclusive: o próprio discurso acadêmico; as formas coloquiais e cotidianas de expressão; aquelas que compõem o universo artístico; as representações sociais; as ações e opiniões dos indivíduos; enfim, o trabalho de pesquisa nas Ciências Humanas requer uma opção metodológica que possa apreender os processos de interação, transformação e significação destes discursos nas relações sociais de determinado espaço sociocultural e tempo histórico³.

1.1 BASE FILOSÓFICA E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Marília Amorim analisa a partir da perspectiva bakhtiniana que as Ciências Sociais são uma arena onde se confrontam os múltiplos discursos sociais. “[...] *entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir*” (2007, p. 12). Ao pesquisador, resta a certeza de que é uma ilusão crer na absoluta transparência do seu discurso e do discurso do outro que se pretende pesquisar. Bakhtin remete a uma *opacidade* dos discursos de tal modo que o pesquisador deve ter na *diversidade* um elemento constituinte do pensamento e não mais um aspecto secundário da pesquisa. A esta diversidade de pensamentos Bakhtin atribui o aspecto *polifônico* das Ciências Humanas.

O reconhecimento da *polifonia* não exime, no entanto, o intenso trabalho de análise que o pesquisador deve empreender. Reconhecer a *polifonia* não significa de modo algum desprezar a teoria ou desistir de qualquer esforço de objetivação e conceitualização do projeto de pesquisa.

³ A consciência deste debate nos incentivou a participar de um grupo de estudos e pesquisa: o Grupo Alpha, na Faculdade de Educação, que tem como objetivo pesquisar na formação de professores o uso das tecnologias.

Esses são os primeiros elementos constituintes da perspectiva sócio-histórica bakhtiniana: o desvelar da opacidade presente nos discursos sociais pressupõe o reconhecimento de que a diversidade é um elemento constitutivo do pensamento. A polifonia nas Ciências Humanas é o aspecto que caracteriza essa diversidade de discursos. Conforme representamos na figura a seguir:



Figura 1. Perspectiva sócio-histórica bakhtiniana

A defesa da *diversidade* não é de modo algum uma forma de ocultamento ou relativização dos valores que engendram a desigualdade social. Tal relativização é bastante comum nas sociedades pós-modernas, mas o tecido social do qual emergem a *polifonia* e o *dialogismo* “é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos” (AMORIM, 2007, p. 13).

À análise do pesquisador deve preceder uma reflexão sobre sua forma de compreender essa realidade diversa e polifônica. Qual a participação no processo da pesquisa que será conferida ao objeto, isto é, à pessoa investigada? Essa relação é um indicativo do grau de poder que detém o pesquisador ao interpretar seu objeto. Segundo Freitas (2007, p. 29), “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de

uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade”, esta compreensão tornará a pessoa investigada *“co-participante do processo de pesquisa”*. Esta perspectiva decorre do fato de que o sujeito é percebido em sua singularidade e também em seu contexto histórico-social. Não se trata de um encontro de *“psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto”* (FREITAS, 2007, p. 28).

Para Maria Teresa de Assunção Freitas (2007, p. 29), o homem é *“ser expressivo e falante”* e não só uma coisa. Sua ação deve ser compreendida como um *ato sógnico* porque ele sempre se expressa através de um *texto* que requer uma resposta. O *texto* é o sentido atribuído por duas consciências e só se dá no *diálogo* entre dois sujeitos [no mínimo]. Decorre daí a noção básica de que os estudos dos fenômenos humanos se dão a partir de processos de trocas ou de interpretações. Quanto à noção do homem, podemos expressá-la desse modo:

Figura 2. O homem na perspectiva bakhtiniana



Para alcançar o sentido de *contexto* (FREITAS, 2007) é importante recorrermos à preocupação de Bakhtin, desde seus primeiros escritos, quanto à ética e a alteridade na criação teórica ou artística. Em sua *Teoria do acontecimento discursivo e Teoria do acontecimento*

estético é central a questão da alteridade conforme resume Amorim (2007, p. 12): “*O texto, do mesmo modo, exhibe o encontro das representações de duas consciências, no mínimo. É a partir da representação ‘do outro’ que as minhas próprias representações se fixam ou se alteram*”. Daí a *polifonia* resultante dessa perspectiva alteritária ser espaço de tensões e lutas que desafiam o trabalho da pesquisa nas Ciências Humanas porque a criação teórica pretende universalizar a diversidade e

É impossível deduzir uma ética diretamente da teoria ou da estética. Tanto a teoria quanto a obra de arte são incapazes de apreender o devir e o que há de irredutivelmente singular em cada momento, uma vez que visam fixar e objetivar o que vêm. (AMORIM, 2007, p. 15).

A questão ética implica que somente a criação teórica e a criação estética se tornam éticas quando viram *ato*, isto é, quando alguém concreto em uma dada situação concreta assume uma obra ou um pensamento e dele torna-se uma espécie de *emissário-portador*. Perante os demais indivíduos, concretamente, aquela criação torna o pensamento um *ato*, torna-se um pensamento ético, um pensamento à luz do valor. Este ato se dá num *contexto* concreto, singular, sócio-histórico.

No *contexto* dialogicamente se dão os discursos e seus significados. De acordo com Bakhtin (2006, p. 58) produção e recepção de significados é o que verdadeiramente constitui a linguagem:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial.

Os discursos têm significados e direção vivos. As palavras são carregadas de valores e ideologias, são históricas e seus significados são alterados se o *contexto* o for. A *dialogicidade* consiste no fato de que ao nos dirigirmos ao outro [e sempre que o fizermos] o outro participa atribuindo significados à nossa enunciação. Se a palavra é histórica, a linguagem é social. Benjamin (1994, p. 205) brilhantemente sintetiza esses movimentos ao

afirmar que: “*assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso*”.

A figura a seguir representa a noção bakhtiniana de *discurso* e seus elementos:



Figura 3. O discurso e seus elementos

1.2. TIPO DE PESQUISA

Os critérios para a nossa orientação metodológica são desdobramentos de outras incursões teóricas pelos territórios do nosso objeto. Para apresentá-los, faremos uma breve exposição dessas incursões.

Em 2003, finalizamos na Escola de Comunicações e Artes, um trabalho denominado “*O computador e a Internet na escola. Proposta para o Colégio Giordano Bruno*”. Sua estruturação teórica teve como fundamentação o esforço multidisciplinar de reunir saberes da Sociologia, da Educação e das Teorias da Comunicação para o tratamento do nosso objeto de pesquisa como: uma análise sobre a utilização da internet na escola explorando as suas

possibilidades comunicativas (pesquisa, interface etc.) e também as suas dimensões técnica, estética e de linguagem de forma a permitir uma inter-relação com todas as disciplinas escolares. A justificativa para nossa investigação foi proporcionar uma desmistificação do computador pela comunidade escolar através da análise das características históricas, técnicas, artísticas, sociológicas, físicas etc. deste equipamento e proceder à mesma análise sobre a internet apropriando-se do desenvolvimento do site do Colégio nesse esforço.

A pesquisa atingiu pais, alunos e professores das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e consolidou nossas hipóteses de que a *interdisciplinaridade, o compartilhamento de informações através da rede e a mediação tecnológica* – entre a comunidade escolar e as novas tecnologias e linguagens – são demandas que a escola não pode ignorar.

Na pós-graduação retomamos nosso objeto de estudo sob outra perspectiva e constituímos um novo estudo a partir de uma amostra não-probabilística, estruturando nossa pesquisa na observação participante e na análise qualitativa de situações concretas de diálogos educacionais em ambiência virtual.

Adotamos uma abordagem qualitativa que segundo Freitas (2007, p. 27-28) se fundamenta na análise sócio-histórica caracterizada por uma fonte de dados que representa o contexto no qual o acontecimento emerge. Em nosso caso, nas aulas na disciplina Sociologia no Colégio Progresso que caracterizaremos posteriormente.

Procuramos conhecer e compreender os sujeitos envolvidos em relação às situações dialógicas através de suportes tecnológicos. A coleta de dados se caracterizou pela compreensão, descrição, registro do fenômeno em estudo (diálogos virtuais), procurando possíveis relações dos eventos (numa integração do individual com o social). A atividade do pesquisador situou-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolaram o diálogo e as interações.

Fomos pesquisadores e parte integrante da pesquisa. Nossa compreensão do mundo se construiu a partir do lugar sócio-histórico (magistério de Sociologia) e dependeu das relações que estabelecemos com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa: os alunos. Conscientes da responsabilidade de sermos sujeitos da pesquisa, nossa intenção não foi encontrar critérios de verdade sobre o ensino de Sociologia com uso das tecnologias. Ao contrário, o objetivo foi muito mais o processo em si na possibilidade genuína de juntos - sujeitos e objeto – refletirmos e aprendermos.

Estruturamos nossa pesquisa na observação e participação direta e análise qualitativa de situações concretas de diálogos educacionais em ambiência virtual. Os principais conceitos estruturantes de nossa pesquisa são: dialogicidade, interatividade, mediação pedagógica e tecnológica, TIC e Sociologia.

A partir destes fundamentos, pareceu-nos bastante apropriada a noção de pesquisa-ativa oferecida por Chizzotti (descrita no Anexo A) no processo de *lapidação artesanal* de nosso método uma vez que a pesquisa-ativa tem um:

Objetivo comum expresso no interesse manifesto de aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema a fim de orientar a ação de quem procura soluções para este problema e a inclusão dos sujeitos pesquisados na recolha e análise de informações e na proposição das ações saneadoras dos problemas estudados (CHIZZOTTI, 2006, p.77).

Pretendemos investigar como a internet e, por conseguinte, os dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona que ela disponibiliza poderiam participar – como suportes – de diálogos virtuais entre alunos e professora e de que modo os objetivos da disciplina podem ser apoiados pelas TIC como fomento à autonomia crítica dos educandos conforme descrito nas Orientações Curriculares (2006) complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais definidas pelo Ministério da Educação.

1.3. LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa investigação teve início no ano letivo de 2006 durante três aulas semanais da disciplina Sociologia, sendo uma aula semanal para a turma do 2º ano e duas aulas para a turma do 3º ano do Ensino Médio, no período matutino. No ano seguinte passamos a ministrar duas aulas semanais para cada turma.

A disciplina Sociologia começou a ser ministrada na escola em 2006 e, por isso, seus objetivos, conteúdos e metodologia eram novidades para toda a comunidade escolar. A direção da escola fora avisada sobre o nosso propósito de investigação e posicionou-se de forma colaborativa, assim se mantendo durante toda a coleta de dados.

O Colégio Educacional Progresso está localizado no bairro Jabaquara, zona sul da cidade, próximo à estação de metrô Conceição. Iniciou suas atividades em 1985 e é uma escola particular. O bairro do Jabaquara é de perfil misto: com áreas residenciais e comerciais e de alta densidade demográfica.

O Colégio contabilizava 273 alunos no ano de 2007 sendo: 30 alunos na Educação Infantil, 198 no Ensino Fundamental e 45 no Ensino Médio em turmas distribuídas no período matutino e vespertino.

Quanto à estrutura física o Colégio possui 8 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, dependências para recreio e lanchonete, 1 quadra de esportes e duas salas destinadas à diretoria e coordenação pedagógica.

As classes são formadas por no máximo 25 alunos e esta composição das turmas ocorre em função do tamanho físico das salas que é pequeno. Informações mais detalhadas sobre o Colégio estão no Anexo K.

1.4 RECURSOS UTILIZADOS: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.

Para efetuar a coleta de dados da pesquisa planejamos fazer uso de diversos instrumentos de coleta em diversas etapas, muitas simultâneas, e como tivemos acesso à mesma turma de alunos durante dois anos, uma vez que o 2º ano de 2006 foi o 3º ano de 2007, adotamos esses alunos como nossos sujeitos da pesquisa, descartando na análise dos dados – por critério metodológico – os dados colhidos nas ações realizadas com as outras classes.

As etapas e os instrumentos de análise estão relacionados a seguir:

<i>1ª etapa</i>
<i>Pesquisa sobre o perfil dos alunos, sua fluência digital e hábitos culturais</i>

Elaboramos, para a coleta de dados, um questionário (Anexo B) com o objetivo de levantar:

- **O perfil pessoal do aluno:** idade, sexo, naturalidade, estado civil.
- **O perfil familiar:** constituição da família, idade dos irmãos, naturalidade dos pais.
- **O perfil educacional:** escolaridade dos pais, matérias prediletas, opção de curso superior.
- **O perfil profissional:** se o aluno trabalha e a ocupação dos pais.
- **O perfil digital:** identidade virtual (endereço eletrônico), tipo de conexão, sites favoritos, *softwares* utilizados, periodicidade na utilização do computador e do acesso à rede.

Um segundo questionário (Anexo C) teve como objetivo investigar:

- **Hábitos culturais e de lazer:** consumo de literatura, cinema, teatro, parques, circos e jogos eletrônicos.
- **Critério sócio-econômico:** a partir do critério Brasil (Anexo D), adotado pelas empresas de pesquisa de mercado.

2ª etapa

Ferramentas Tecnológicas: explorando o correio eletrônico (e-mail)

A partir dos questionários obtivemos acesso a todos os endereços de e-mail dos alunos e tal dispositivo foi adotado como principal meio de comunicação extra-aula. No Anexo E selecionamos um exemplo de mensagem pelo correio eletrônico.

3ª etapa

Ferramentas Tecnológicas: explorando a web

A web foi utilizada como fonte permanente durante a coleta de dados:

- Fornecendo conteúdos para as aulas e provas para a professora.
- Como fonte de informações para as pesquisas escolares.
- Em substituição ao texto impresso uma vez que a direção da escola reclamou do *número excessivo* de cópias reprográficas que eram fornecidas aos alunos, uma vez que não havia livro didático adotado ou biblioteca na escola. Em função destas limitações o uso da web como fonte de leituras foi reforçado.

4ª etapa

Ferramentas Tecnológicas: explorando o vídeo e o DVD

A exibição de filmes e documentários em sala de aula não é uma prática pedagógica recente. A novidade, no entanto, está na possibilidade de circular as opiniões e discussões advindas dessas exibições por e-mail ou em blogs (ver exemplo no Anexo G). Foram vários filmes e documentários exibidos ao longo dos dois anos e referidos posteriormente em debates em sala de aula, em textos, por e-mails e no blog da professora, conforme descrito no sétimo momento.

5ª etapa***Avaliação da disciplina pelos alunos do 3º ano***

Aplicamos, por critério metodológico, o formulário de avaliação da disciplina (Anexo H) ao final do 3º ano quando os alunos estão prestes a sair da escola. Deste modo, acreditamos que eles se sintam mais à vontade para manifestar suas opiniões.

O formulário de auto-avaliação apresenta uma escala dividida em quatro conceitos a saber:

1. Deficiente
2. Regular
3. Bom
4. Excelente

E aborda os seguintes itens:

1. Carga Horária: quanto à carga e a compatibilidade
2. Conteúdos: relação teoria x prática, quanto à profundidade, quanto à novidade, quanto aos recursos didáticos.
3. Professor: habilidades, clareza, planejamento, credibilidade, respeito à autonomia dos alunos.
4. Aluno: aprendizagem, acompanhamento, envolvimento com o grupo.
5. Participações do aluno: e-mail, sala de aula, leituras.
6. Sugestão de temas, internet, atividades em sala de aula, desempenho do professor etc.
7. Exclusão de temas e/ou quaisquer itens.
8. Qual conteúdo mais apreciou.
9. Qual conteúdo menos apreciou.
10. Auto-avaliação: nota de 0 a 10.

6ª etapa***Criando um blog (www.blogdaproffessorasilvana.zip.net)***

Em 2007, criamos um blog a partir do servidor UOL. Este espaço esteve disponível aos alunos do 3º ano para as disciplinas Sociologia e Filosofia, que começou a ser ministrada por nós naquele ano, e foi projetado para:

- Compartilhar textos.
- Incentivar debates sobre filmes assistidos e temas discutidos em sala de aula.

Um exemplo de utilização do blog está disponível no Anexo I.

7ª etapa***Diálogos pelo MSN***

No quarto bimestre de 2007, propusemos um encontro pelo MSN para discutir temas que seriam abordados na avaliação bimestral. O encontro, que durou cerca de duas horas, das 21 às 23 horas, reuniu sete alunos e a professora e alguns dos seus momentos estão disponibilizados nos Anexo J.

8ª etapa***Pesquisa teórica e grupo de pesquisa*****AUTORES DO BINÔMIO COMUNICAÇÃO-EDUCAÇÃO**

Além dos momentos de coleta de dados, dimensão própria da prática da pesquisa, entabulamos uma pesquisa teórica sobre diferentes conceitos que no decorrer da investigação foram agregados como fontes de explicação na análise daqueles momentos da prática.

Iniciamos com autores que tratam do binômio Educação-Comunicação uma vez que nossa pesquisa pretende analisar diálogos educacionais virtuais. Esta pesquisa das fontes secundárias vem sendo realizada desde 2001, durante o nosso curso de especialização em Gestão de Processos Comunicacionais (ECA-USP). Portanto, fizemos referência a alguns autores em nossa fundamentação teórica que já faziam parte da nossa investigação naquela etapa e que depois subsidiaram a organização do nosso projeto de pesquisa apresentado a FEUSP, em 2005, pré-requisito para aprovação no processo seletivo para o mestrado.

GRUPO ALPHA

Na busca por livros didáticos e materiais que utilizavam os recursos da internet, a participação no Grupo Alpha, na FEUSP, foi fundamental para constatar que o problema da escassez de recursos nas escolas e de bibliotecas, do baixo poder aquisitivo dos alunos e do alto custo de alguns livros de Sociologia não são restritos apenas a esta disciplina. O grupo interdisciplinar reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e que convivem com estes mesmos problemas e está certificado pelo Diretório Nacional do CNPq desde 2002.

O Grupo Alpha tem como linha de pesquisa a Formação de Professores, a Educação de Jovens e Adultos a Educação e Tecnologias. Dentre seus objetivos está a elaboração permanente de um mapeamento e estudo sobre a Formação de Professores e o Uso das Tecnologias na Educação. O levantamento de dados relevantes sobre a produção intelectual brasileira, realizada nos últimos anos, no que tange ao tema da educação em interface com o uso de novas tecnologias tem sido útil aos pesquisadores que participam deste grupo. Esses mapeamentos são realizados a partir de um instrumento, um formulário, criado pela coordenadora científica do grupo, Stela Piconez (modelo disponível no Anexo N).

A partir de uma pauta de trabalhos, cada membro do grupo se encarrega de realizar fichamentos de obras escolhidas, principalmente artigos de anais provenientes de congressos

nacionais e internacionais na área de educação e tecnologia e, posteriormente, os dados levantados são discutidos em grupo para extração das informações mais relevantes que apontam para uma dimensão clara de como se prossegue a pesquisa e os estudos dentro da área de educação e tecnologia, entendendo-se tal interface seguindo várias definições conceituais: educação à distância, tecnologia educacional etc., em consonância com formação de professores, educação escolar, ensino fundamental, Ensino Médio, ensino superior, pós-graduação etc. (QUADROS, 2001).

Estivemos realizando um mapeamento dos trabalhos apresentados nos congressos da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) desde o ano 2000. Os trabalhos a serem mapeados são escolhidos aleatoriamente até perfazerem uma amostra probabilística que aponte as tendências desses congressos, ao longo dos últimos anos. Os congressos da ABED foram escolhidos em função de sua importância e representatividade no cenário brasileiro. Atualmente, os pesquisadores do Grupo Alpha se concentram na análise de mapeamento sobre Concept Mapping a partir de congresso realizado na Estônia e Finlândia.

Entre os objetivos dos trabalhos mapeados podemos relacionar:

- O projeto de Belmira Oliveira Bueno, da FEUSP, *“Entre o presencial e o virtual. A formação, a leitura e a escrita dos professores: uma proposta de etnografia em EAD”* propôs analisar a utilização das TIC em um projeto de EAD, em um contexto semipresencial com suporte de mídias interativas. O contexto do projeto é o papel da Educação à Distância (EAD) e das novas tecnologias na cultura e na formação de professores, em contexto semipresencial com suporte de mídias interativas com ênfase nas representações e práticas por meio das quais os docentes fazem apropriações da leitura e da escrita. Para essa investigação, a análise se deu a partir do PEC - Formação Universitária, ou seja, o Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental - realizado pela Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo (SEESP) em convênio com 3 instituições de ensino superior: USP, UNESP e PUC-SP. Esse programa foi realizado durante 18 meses e formou 6.300 professores. Um novo convênio foi firmado, para ser desenvolvido em 24 meses e atender a 10.000 professores, visando formar professores da rede municipal de Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil.

A autora relaciona quatro questões ou problemas a partir de sua natureza conceitual e aponta as justificativas para a investigação:

1ª De natureza política: embora a EAD seja antiga pouco se sabe sobre seus efeitos formativos e, segundo Pretto (2001), as TIC fizeram reaparecer o debate, no mundo, sobre a EAD de modo descontextualizado: as TIC não são apenas ferramentas, meros auxiliares no processo educacional. Há também muita exaltação sobre suas possibilidades, sem a devida análise crítica sobre se, de fato, elas promovem a inclusão social. O aspecto contundente na questão da formação de professores é o de que sua formação deve, necessariamente, relacionar-se com as transformações culturais da sociedade contemporânea e exigem a formação de um professor com um novo perfil.

2ª De natureza metodológica: observar um PEC a partir de um estudo etnográfico, ou seja, a partir da observação do cotidiano escolar. O estudo etnográfico admite que na sala de aula, tomam lugar: prática, relações e processos que caracterizam a *cultura escolar* e que esta, por sua vez, é uma construção sócio-cultural-histórica. Portanto, se o advento das TIC provocou impactos em nossas sociedades contemporâneas, de que forma afetaram também o cotidiano escolar.

3ª De natureza temática: a leitura e a escrita são *práticas nucleares* da nossa cultura escolar e os professores do Ensino Fundamental devem, ainda, ensinar essas duas habilidades simultaneamente. Mas a pergunta que se faz é: com o novo contexto de textos impressos ou

virtuais e do novo suporte de leitura - a tela - que modifica a técnica e o modo de reprodução do texto, quais outros novos sentidos lhe são atribuídos pelos docentes?

4ª De natureza institucional: é preciso identificar novos processos que caracterizam a (re) produção da cultura escolar, fornecendo novos dados sobre a EAD, sobretudo quanto aos seus limites e potencialidades. A partir disso, repensar outras novas práticas de ensino - do professores de Ensino Fundamental - no que se refere à leitura e à escrita.

- O projeto de Cristiana Mattos Assumpção, denominado “*Integração de técnicas de EAD em aulas, projetos e capacitação de professores do Ensino Médio*” analisa o projeto de capacitação denominado Edutechnoband, do Colégio Bandeirantes em São Paulo. O projeto engloba tanto a formação de professores quanto sua utilização em sala de aula, ou seja, explora o caráter formativo da EAD e suas possibilidades para um novo modelo de projeto pedagógico para o Colégio.

Portanto, no contexto de um ensino presencial apoiado por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – o TelDuc da Universidade de Campinas (UNICAMP) - o Edutechnoband é composto por várias etapas nas quais um grupo interdisciplinar de professores recebe orientações quanto às potencialidades e práticas da EAD em vários módulos temáticos. A tarefa desse grupo, entre outras, será replicar esse aprendizado em suas aulas e atuar como monitores junto aos demais colegas. Novas habilidades do professor são propostas. São elas:

- Habilidade de buscar informações;
- Habilidade de avaliar criticamente a fonte e a veracidade destas informações;
- Habilidade para sintetizar as principais idéias;
- Habilidade em construir um conhecimento individualmente ou em equipe;
- Preparo e disponibilidade para a aprendizagem contínua.

A autora destaca que os professores ainda são os principais instrumentos de influência no processo de aprendizagem do aluno. Se o professor não for capacitado a utilizar estas ferramentas tecnológicas de maneira inovadora e bem preparado, a presença dos computadores pouco fará para melhorar a qualidade do ensino na instituição.

As etapas do projeto e os conteúdos dos módulos temáticos parecem resultar de um longo processo de reflexão e de um grande esforço em organizar do modo mais metódico possível aquilo que os professores necessitam saber sobre a EAD. Nesse sentido, um grande êxito do projeto é integrar a formação do professor com a sua atividade profissional, isto é, a própria escola – em convênios com outras instituições renomadas – promove a formação continuada de seu corpo docente.

- O artigo de Leandra Böer Possa e Suely Scherer, UNERJ, “*Formação inicial de professores: o lugar do sujeito e os fóruns virtuais*” propôs investigar sobre como a profissão de professor se constrói para os indivíduos em formação, tendo como ferramentas nesse processo de aprendizado as TIC. Para tanto a pergunta que se faz é: qual o lugar do sujeito no processo de formação inicial no ambiente virtual?

Esse questionamento deriva da constatação de que é preciso (re)organizar, (re)construir a visão que se tem do que é *ser professor* por parte dos próprios profissionais e da sociedade. Isto porque, segundo as autoras, é preciso individualizar os processos de aprendizagem da profissão para que se constitua o sujeito-professor.

A partir dessa perspectiva, foi elaborada a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, utilizando ambientes virtuais que estimulam as participações em fóruns e grupos de discussão tendo como referência metodológica a apropriação de conhecimentos pertinentes à disciplina, procedimentos de pesquisa e problematização da realidade educacional e atitudes

essenciais ao processo de organização individual e coletiva na profissão (cooperação, colaboração, convivência etc.).

As autoras apresentam conclusões positivas acerca da utilização de fóruns e grupos de discussão nos ambientes virtuais. Segundo elas, os fóruns e grupos de discussão possibilitam maior comprometimento dos sujeitos com sua formação e com a formação dos outros. A utilização dos fóruns e grupos de discussão é também justificada por oferecer condições de *estocar* as experiências acumuladas pelo grupo e o conhecimento acumulado individualmente, além de registrar as transformações próprias do processo de aprendizado individual, isto é, o que era tido como verdade absoluta no início pode ter sido reapropriado por cada sujeito, individualmente. A esse processo, dá-se o nome de ação comunicativa, ou seja, uma experiência que permite organizar e estruturar o pensamento racional sobre a profissão professor.

Há uma influência recíproca nos fóruns virtuais de aprendizagem cooperativa diante da complexidade de opiniões e das múltiplas possibilidades de entendimento dos problemas colocados, isso de fato demonstra a capacidade interativa desses espaços de aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que os integra, permite que cada sujeito construa o seu próprio espaço e mantenha-se nele na interação com os demais. Nos fóruns há um envolvimento entre os sujeitos de modo que um age face ao outro, motivados a ocuparem um lugar, em um processo que é coletivo, mas tem ao mesmo tempo um significado individual, portanto, subjetivo. Nesses ambientes os sujeitos podem tornar-se mediadores do processo, articuladores de conhecimentos e sujeitos-reflexivos, isto é, realizando uma meta-reflexão sobre a profissão professor. Esses novos lugares ocupados por esses sujeitos são construídos através de diálogos que representam cada indivíduo nesse processo, mas simultaneamente o estoque de conhecimento acumulado pelo grupo. O artigo apresenta, pois, um argumento muito bem articulado sobre a possibilidade efetiva de os fóruns virtuais representarem um

espaço de reflexão e de formação e contribui para que os acadêmicos coabitem esses espaços enquanto sujeitos autônomos, reflexivos e atores do seu processo de formação.

- O artigo de Maria Cristina Pfeiffer Fernandes, Marisa Lucena e Maria Paula Cavalcanti, PUC/RIO, denominado “*Fazer-aprendendo: novas práticas pedagógicas usando um ambiente de EAD via web*” descreve as etapas de desenvolvimento de um programa de formação de multiplicadores de EAD apoiada por um ambiente virtual de aprendizagem denominado AulaNet. Trata-se, portanto de um projeto que pretende investigar o caráter formativo da EAD e segundo as autoras o fato mais importante do experimento foi a desmistificação do uso desta ferramenta.

O programa foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que mantém o portal EduKbr. Esse portal, desenvolvido em parceria com uma empresa (EduWeb), foi concebido com o objetivo de abrir um espaço diferenciado que busca estimular e desenvolver a curiosidade; o bom uso das inúmeras possibilidades da Web; o prazer de pesquisar; a prática do trabalho cooperativo e a consciência crítica e reflexiva para a formação de cidadãos participativos, sujeitos e transformadores para atuarem na nova Sociedade da Informação. Seus principais usuários são professores dos níveis fundamental e médio de todo o país.

Sua primeira edição foi implementada no primeiro semestre de 2005 e o AulaNet foi estruturado a partir da metodologia de Aprender-Fazendo que se baseia no *modelo de colaboração* que apregoa que os melhores resultados são alcançados no trabalho em equipe principalmente quando há um alto nível de interação e o trabalho em grupo, permitindo a complementação de habilidades e de conhecimentos através da comunicação, coordenação e cooperação [3C]. A metodologia Aprender-Fazendo pressupõe que os usuários do AulaNet, sejam eles professores ou não, precisam, desenvolver a habilidade de trabalho-aprendizado em grupo. A primeira edição do programa revelou, ainda, alguns problemas quanto a não

participação de alguns alunos inscritos (39,13%) e o índice de evasão dos alunos que participaram foi da ordem de 25%, mas revelou ainda um alto índice de satisfação pelos alunos concluintes e expôs os desafios a serem alcançados na tarefa de intercambiar as experiências vividas e os conhecimentos apreendidos.

PESQUISA DE DISSERTAÇÕES E TESES

Em razão de nossa trajetória acadêmica ser marcadamente interdisciplinar partindo da Mercadologia (Ensino Médio), passando pelas Ciências Sociais e pela Comunicação até alcançar a Educação, decidimos no início de nossa pesquisa investigar apenas as teses e dissertações defendidas na FEUSP, nos últimos anos. As exceções, até aquele momento, eram duas dissertações de mestrado defendidas na ECA, respectivamente em 2001 e 2002 por Paulo Quadros e Maria Coutinho Ramos Jimenez. Essa decisão metodológica pautou-se pela necessidade de analisarmos as problemáticas propostas **a partir** de um *olhar* orientado por teorias da Educação.

Nossa busca, pelo sistema da biblioteca da FEUSP (físico e digital), deu-se primeiramente a partir dos conceitos e palavras-chave: ensino médio, mediação pedagógica, mediação tecnológica, tecnologia, autonomia e dialogicidade. A partir dos resultados encontrados efetuamos um filtro para selecionar aqueles que tratassem da disciplina Sociologia. Os resultados obtidos diretamente na biblioteca não resultaram em trabalhos de investigação focados no uso de tecnologias e na disciplina Sociologia **simultaneamente**, mas cada um deles dentro de sua problemática específica contribuiu, sobremaneira, para nossa maturação teórica e metodológica.

Relacionamos no Anexo M algumas informações que reunimos sobre esses trabalhos, embora eles contemplem vários outros elementos igualmente importantes para a nossa

investigação. Apresentamos a seguir os trabalhos agrupados em cinco eixos-temáticos e os principais conceitos pertinentes à nossa investigação:

Eixo-temático 1: TIC e formação continuada de professores

Trabalho	Conceitos importantes para a nossa investigação
Andressa de Andrade Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações. FEUSP, 2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interatividade ▪ Reformas educativas
Carlos Andre Cantisani Maranhão Quitungo, mídia e cidadania: A política de “Mídia e Educação” da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e humanitária FEUSP, 2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informações digitais ▪ Mídia ▪ Educação ▪ Cidadania ▪ Globalização ▪ Comunicação dialógica ▪ Pedagogia da práxis
Neide Aparecida Ribeiro de Santana O computador na escola: um olhar sobre o cotidiano FEUSP, 2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidade

Quadro 1. Trabalhos do eixo-temático: TIC e formação continuada de professores

Eixo-temático 2: TIC e Mediação Pedagógica e Tecnológica

Trabalho	Conceitos importantes para a nossa investigação
Maria Eliza Mattosinho Bernardes Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. FEUSP, 2006	<p><i>“Quanto à consciência do estudante relacionada ao seu lugar social que ocupa como sujeito ativo na coletividade de estudo, considera-se que esta é produto das relações interpessoais possibilitadas pelas relações humanas em geral; mas de uma forma especial, tal consciência dos estudantes é decorrente das mediações promovidas na escola como a instituição social que tem uma finalidade a cumprir: promover o desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à sociedade em geral por meio do processo de ensino e aprendizagem”</i> (p. 313).</p>
Márcia Coutinho Ramos Jimenez A internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediação tecnológica pela escola ▪ Novo papel do professor arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva

ECA, 2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As tecnologias como instrumento de re-significação ▪ Informação X conhecimento ▪ Conhecimento ▪ Signo
-----------	--

Quadro 2. Trabalhos do eixo-temático: TIC e Mediação pedagógica e tecnológica

Eixo-temático 3: TIC e o Conhecimento

Trabalho	Conceitos importantes para a nossa investigação
Pollyana Coelho da Silva Notargiacomo Comunidade inteligente de jovens: desafios no desbravamento de novos mares metodológicos FEUSP, 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geração-net ▪ Apresenta dados do Relatório Internet Brasil, do Ibope/Cadê, de 1995 sobre o perfil do adolescente e jovem do Estado de São Paulo
Marina Muniz Rossa Nunes Pensando sobre o pensamento FEUSP, 2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As TIC permitem obter, organizar, manipular e divulgar informações entre a comunidade escolar. ▪ Metacognição ▪ Resolução de problemas ▪ Mediação tecnológica ▪ Cultura ▪ O lugar do professor ▪ Autonomia ▪ Aprendizagem significativa
Paulo da Silva Quadros Cibernética pedagógica na era das redes: a ótica da educação digital na contemporaneidade ECA, 2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediação simbólica ▪ Mediação cultural ▪ Mediação estética ▪ Mediação epistemológica ▪ Mediação pedagógica ▪ Mediação cibernética
José Antonio dos Santos Computador: a máquina do conhecimento na escola FEUSP, 2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geração-net ▪ Galáxia de Gutemberg e Galáxia de McLuhan ▪ Máquina semiótica ▪ O virtual, segundo Paul Virilio ▪ O virtual, segundo Pierre Lévy ▪ O Virtual, segundo Wittgenstein ▪ Computador

Quadro 3. Trabalhos do eixo-temático: TIC e o Conhecimento

Eixo-temático 4: Ensino de Sociologia

Trabalho	Conceitos importantes para a nossa investigação
<p>Cassiana Tiemi Tedesco Takagi Ensinar Sociologia: análise dos recursos FEUSP, 2007</p>	<p>Takagi realizou uma investigação sobre vários aspectos da prática do professor de sociologia, com ênfase no professor da rede pública, a partir da análise dos Relatórios de Estágios da turma de licenciandos de 2004 e dos Planos de Curso elaborados pelos licenciados de 1999 a 2004, da Faculdade de Educação, confeccionados por exigência da disciplina de Metodologia de Ensino II, ministrada pelo professor Amaury César Moraes. Entre outros aspectos sua análise comparou: os materiais e recursos didáticos; as metodologias de ensino adotadas; os tipos de avaliação (dos alunos) e livros didáticos adotados.</p> <p>Esta pesquisa forneceu elementos importantes à nossa análise porque apresentou um panorama atual sobre as práticas dos professores de sociologia analisados pelos alunos do curso de licenciatura e pelas propostas, desses mesmos alunos, em relação à sua futura prática docente.</p>
<p>Olavo Machado O ensino das ciências sociais na escola média. FEUSP, 1996</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imbricação entre interpretação e intervenção na Sociologia ▪ Informações históricas da disciplina Sociologia, reformas educacionais e leis.

Quadro 4. Trabalhos do eixo-temático: Ensino de Sociologia

Eixo-temático 5: Alunos e Autonomia

Trabalho	Conceitos importantes para a nossa investigação
<p>Maria Cristina Garcia Vilaça A prática da autonomia na sala de aula: estudo de caso numa classe de 5ª série FEUSP, 2000</p>	<p>Autonomia: Domínio ou liberdade intelectual e cognitiva; Auto-governança; Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem a sua conduta; Ser livre não quer dizer ser autônomo; Autonomia e cidadania são intimamente relacionadas; A escola deve <i>saber</i> ou <i>não-saber</i> fazer; A escola deve <i>ser</i> ou <i>ajudar a ser</i>.</p>

Quadro 5. Trabalhos do eixo-temático: Alunos e Autonomia

No transcorrer da pesquisa teórica, no entanto, novas indagações e necessidades foram surgindo e outras referências de trabalhos foram surgindo nas leituras. Optamos em consultar

outros bancos de dados de dissertações e teses a partir da web. Destas consultas resultaram os seguintes trabalhos:

Eixo-temático	Trabalho
TIC e formação continuada de professores	Dirce Maria Falcone Garcia Juventude em tempos de incerteza: enfrentando desafios na educação e no trabalho. UNICAMP, 2002
TIC e o Conhecimento	Gilson Luiz de Oliveira Lima A reconstrução da realidade com a informação digital: a emergência da dupla competência sociológica. UFRGS, 2004
Ensino de Sociologia	Cilmara Ferrari Perez Formação Sociológica dos Normalistas nas décadas de 20 e 30 UNICAMP, 2002
	Simone Meucci A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. UNICAMP, 2002
Alunos e Autonomia (emancipação)	Alexandre Silva Virginio Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador. UFRGS, 2006

Quadro 6. Outros trabalhos pesquisados, por eixo-temático.

Alguns destes trabalhos são citados ao longo do texto e outros estão referidos na bibliografia de leitura. Mas todos, sem exceção, forneceram novas e importantes contribuições às nossas decisões teóricas e metodológicas.

CAPÍTULO 2 - TECNOLOGIA E IDENTIDADES: PERSPECTIVAS PARA A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende do contexto, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus 'impactos', mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.

Pierre Lévy

Este capítulo propõe ao professores do Ensino Médio⁴ que se preparem para a mediação tecnológica orientados pela pedagogia da *dialogicidade*. Afinal, não são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) quem possibilitam a *dialogicidade*. Ao contrário, a tecnologia por si só não faz nada sozinha. Sem a predisposição ao diálogo, à interação, à troca ela se tornará um meio de comunicação de massa (MCM), como qualquer outro, reafirmando o modelo comunicacional clássico baseado no emissor→mensagem→receptor.

É preciso ainda enfatizar que não se trata mais de sugerir a tecnologia como o elemento essencial de uma *educação problematizadora* e para o diálogo (FREIRE,1996), mas sim a agenda de uma nova modalidade comunicacional que supõe a participação múltipla, bidirecional, complexa na qual (todos) os atores envolvidos possam participar da construção de conhecimento e da própria comunicação, uma comunicação permanentemente em retroalimentação (*feedback*). Se não houver esta compreensão, esta tomada de decisão, a comunicação em sala de aula – com ou sem tecnologias – continuará a reproduzir-se naquele modelo centralizado no qual o professor é responsável pela produção e transmissão do

⁴ Referimo-nos ao Ensino Médio amparados na noção de Martín-Barbero sobre a importância do livro na primeira formação: “O livro segue e seguirá sendo a chave da primeira alfabetização, essa que em lugar de encerrar-se sobre a cultura letrada, deve hoje buscar as bases para a segunda alfabetização que nos abrem as múltiplas escrituras que conformam o mundo do audiovisual e da informática”. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos culturales. Bogotá: cópia xerográfica, 1998 apud SILVA, 2007, p. 68.

conhecimento e pela avaliação do seu (próprio) desempenho: “*Se você não muda o paradigma, as tecnologias acabam servindo para reafirmar o que já se faz*”⁵.

Passadas cinco décadas da introdução da televisão e quase duas do boom da internet e da explosão da venda de computadores pessoais no Brasil, muitos são (foram) os projetos de governo, de pesquisa, pedagógicos acerca da introdução, uso e resultados (desempenhos) das tecnologias como ferramentas educativas (ou dispositivos educacionais). Claro que nunca houve consenso entre nossos educadores quanto às possibilidades desta interação tecno-educacional, assim como nunca houve quanto aos próprios objetivos da educação pretendida por eles. O fato, no entanto, é que a modificação paradigmática provocada pelo uso comunicacional do computador [principalmente, através da internet] tem implicações na esfera social que acabam por solicitar que nos dediquemos à sua causa ou, no mínimo, às suas demandas. Segundo Silva (2007, p. 11), há uma recursividade em evidência.

Percebê-la em sua complexidade permite inferir que a esfera social, a esfera mercadológica e a esfera das tecnologias comunicacionais informatizadas, em sua lógica própria de desenvolvimento respectivo, encontram-se imbricadas. Podem-se verificar a marca da técnica sobre o social, a inscrição do social na técnica e o investimento empresarial em novas tecnologias comunicacionais e em novas estratégias de marketing que faça os produtos chegarem ao cliente de modo dialógico, uma vez que esse tende à não passividade no consumo. [...]

O “*cliente*” ao qual Silva se refere é também o “*novo espectador*” que desde o advento do controle remoto “*vem aprendendo a não seguir de modo unitário e contínuo uma transmissão de tv [...]*” (2007, p. 15); que agora tem de lidar com a não-linearidade e complexidade do hipertexto na internet e inaugura, ou encena, a mudança do paradigma comunicacional clássico estruturado em emissor→mensagem→receptor(es), a “*mudança perceptiva*” referida por Silva (2007, p. 15) na qual a juventude “*transita da ‘percepção tradicional’ estática, linear, à percepção baseada na ‘colagem de fragmentos’*”.

⁵ BLIKSTEIN, Paulo. Novas tecnologias podem escravizar o homem. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 fev.

São muitos os estudos relativos aos usos das TIC na educação: Moore; Kearsley (2007); Alba (2006); Pablos (2006); Sancho; Hernández (2006); Istance (2006); Carneiro; Maraschin (2005); Schlemmer (2005); Santarosa; Sloczinski (2005); Lima; Tarouco (2005); Silva (2002, 2005); Santaella (2004); Almeida (2004); Blanco; Silva (2002); Assmann (1998); Peters (1997) apenas para citar alguns... Por serem livros que reúnem diferentes temas sobre as tecnologias, em perspectivas interdisciplinares, não pretendemos esgotá-los ou fornecer um estado do conhecimento quanto ao tema por não se tratar de nosso objetivo de pesquisa. O que nos deteve, por ora, foi conhecer os conceitos que balizam nossa incursão teórica nos campos da mediação sob a perspectiva do uso pedagógico na disciplina de Sociologia.

É preciso reconhecer, no entanto, que não são poucas as dificuldades enfrentadas pelos professores, aqui e em outros países, envolvidos com a mediação tecnológica. Afinal, como as TIC entram na escola? Os professores têm sido formados para lidar com elas? Será que alguns não proíbem sua utilização pelos alunos por temerem uma utilização inadequada da internet? Silva (2007, p. 22, nota de rodapé, grifo nosso) expõe algumas destas questões com maior propriedade

Os empresários do setor educacional estão cada vez mais compelidos ao investimento em novas tecnologias informáticas aplicáveis em suas instituições. Eles freqüentam feiras de educação e informática à procura de soluções para situações bem concretas. Exemplos:

- (1) melhorar a performance dos processos de gestão e de aprendizado minimizando custos e gerando lucro;
 - (2) preparar as novas gerações para exigências atuais e futuras do mercado de trabalho onde o principal valor é a capacidade de aprender, de comunicar e de criar utilizando tecnologias digitais;
 - (3) implementar o 'ensino à distância' como extensão da sala de aula 'presencial' e como mais uma opção de negócios.
- [Vale acrescentar ainda que, na maioria das vezes, os professores não são consultados acerca dos objetivos desta modalidade de ensino e tampouco recebem algum tipo de remuneração extra para tal atribuição. A instituição se

congratula por oferecer uma educação tecnológica quando, na verdade, os obriga a lidar com as TIC.]; e

(4) capacitar professores e funcionários de modo a otimizar os trabalhos de administração e aprendizagem.

E conclui que

No entanto, soluções encontradas especificamente para o redimensionamento da sala de aula e da aprendizagem nem sempre significam salto qualitativo em educação. As salas ganham equipamentos de realidade virtual e carteiras equipadas com monitores mostrando o conteúdo apresentado pelo professor; o aluno pode gravar o conteúdo em disquete e, caso tenha faltado à aula, ele acessa o *site* da disciplina onde estão disponibilizados os conteúdos dados e os exercícios propostos; e via e-mail ele tira dúvidas e recebe orientações do professor. Ainda assim, aí pode estar a prevalência da transmissão separando emissão da recepção ou da lógica da distribuição [da mensagem].

Portanto, para lidar com a emergência da mediação tecnológica devemos problematizar e tomar decisões acerca de outras demandas:

- A formação (continuada) dos professores, que inclui a educação para as tecnologias e para a interatividade, discussão esta que também deve pressupor novas modalidades de remuneração para as atividades extras que surgem dentro e fora da escola. É preciso enfrentar o desafio, proposto por Maria da Graça Jachinto Setton (2004, p. 68, grifo nosso):

Já que a escola na atualidade vem se deparando com outros parceiros em sua ação pedagógica – e aqui ressalto a emergência da mídia – seria necessário aprendermos, como educadores, outras linguagens passíveis de transmitir e produzir conhecimentos. Ainda que o código escrito seja o grande difusor e matéria prima de toda e qualquer produção e manipulação do conhecimento característico das formações modernas, é preciso observar o surgimento de outros estímulos criativos em nosso meio cultural. Mais especificamente, em se tratando de sociedades latino-americanas como a brasileira, é preciso atentar também para a presença maciça de uma cultura de massa, com força socializadora, que preenche a vida de nossas populações, estas muitas vezes ainda não plenamente familiarizadas com a linguagem culta e letrada (Martín-Barbero, 2000; Setton, 2004; Ortiz, 1998).

- Implica repensar nossas práticas comunicacionais nas quais só a transmissão (emissão) tem prevalência e repensar o grau de autonomia que ‘concedemos’ (sic) ao aluno, melhor dizer, às iniciativas que fomentamos. Repensar a arquitetura de poder na qual atuamos: “*Nesse sentido, não se trata de tornarmo-nos acríticos em relação aos produtos da mídia, mas sim desenvolver, entre outras estratégias, um espaço de sociabilidade pedagógica via meios de comunicação de massa [a tv inclusive]*” (SETTON, 2004, p.67);
- Implica refletir sobre as bases do diálogo que se estabelece entre aluno(s)↔professor↔escola↔sociedade↔aluno(os). Quem é esse sujeito formado na era das redes digitais? Qual sua identidade? A comunicação que circula pela rede está sujeita a controles ideológicos? Há uma cultura informática (SILVA) interagindo no imaginário destes jovens? Situar o debate no contexto da sociedade pós-industrial, sociedade da informação (BELL), sociedade em rede (CASTELLS), sociedade pós-tradicional (GIDDENS) e modernidade tardia (HALL), para citar algumas formulações;
- Implica fazer opções pedagógicas, orientar sua prática pela educação problematizadora e pela dialogicidade. Reconhecer que o atual estágio das TIC pode aumentar [exponencialmente] os vínculos com os alunos, mas que por si só elas não terão a complexidade e bidirecionalidade desejadas. Os alunos interagem ou reagem às ações (mensagens) do professor?

A figura a seguir sintetiza as demandas que acabamos de relacionar:



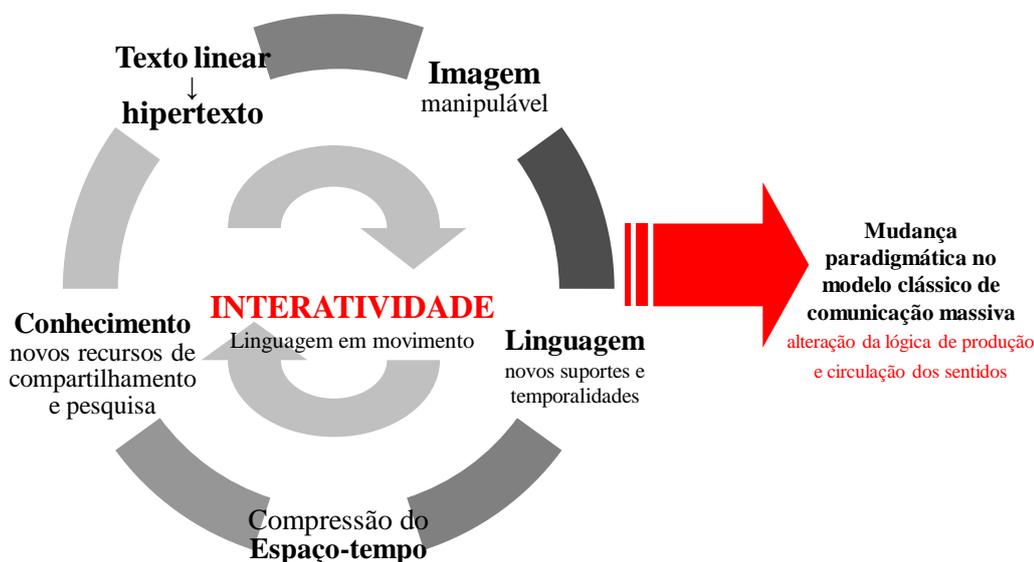
Figura 4. Emergência da mediação tecnológica: demandas

Mas se a rejeição da tv [e às mídias em geral] entre educadores é sintomática: como lidar com a emergência histórica da interatividade? Esta interatividade não é novidade para nós, afinal, nada mais interativo do que o diálogo entre duas ou mais pessoas... Mas as novas tecnologias têm renovado a relação do usuário-aluno com a imagem [agora passível de manipulação e desvendamento]; com o texto linear [agora hipertexto, hiperdocumento]; com a linguagem [alteram-se os suportes e as coordenadas de espaço-tempo (temporalidades) dos signos]; com o tempo e o espaço [alterando suas noções, comprimindo-os] e, com o conhecimento [ampliando os recursos de pesquisa e o compartilhamento de informações] de modo a redimensionar o formato emissor→mensagem→receptor. Segundo Silva (1999, p. 8-10) “*Esta lógica apresenta-se como modo dialógico que se introduz em todos os níveis da produção e da socialização dos signos. [...] As novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento*”.

Se *interatividade* representa uma mudança paradigmática no modelo clássico de comunicação ela introduz uma alteração na lógica da produção e circulação dos sentidos, pois é - ao mesmo tempo - processo e produto da circulação dos saberes, transformando o modelo massivo de produção e circulação da *informação* em um modelo de *comunicação interativa*, múltipla, bipolar. Colocando a linguagem em movimento...

A figura a seguir representa estas transformações provocadas pela *interatividade*:

Figura 5. Noções ou relações modificadas pela *Interatividade*



Tal conceito (interatividade) nos é, provavelmente, o mais caro do campo das tecnologias porque seu caráter é dialógico. Embora, como dissemos, a interação não seja um evento recente porque é próprio da natureza humana o ato de comunicar – e, o modo como nos comunicamos repercute na produção e circulação dos sentidos –, a interatividade polifônica e polissêmica alcançada nas tecnologias informáticas comunicacionais (conversacionais) tem colocado em xeque as noções de recepção e aquelas sobre a relação homem-máquina no sentido da submissão do homem à tecnologia. Mudaram os modos de

intervenção e participação do usuário-receptor; mudou a natureza das mensagens; muda o papel do emissor. Segundo Marchand (1987 apud SANTAELLA, 2004) ⁶

[...] O receptor não está mais em posição de recepção clássica. A mensagem só toma todo o seu significado sob a sua intervenção. Ele se torna de certa maneira criador. Enfim, a mensagem que pode agora ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do receptor e dos ditames do sistema, perde seu estatuto de mensagem ‘emitida’. Assim, parece claramente que o esquema clássico da informação. Que se baseava numa ligação unilateral emissor-mensagem-receptor, se acha mal colocado em situação de interatividade.

O conceito de interação nasce “*no terreno da físico-química onde a interação é propriamente generalidade*” (SILVA, 2007, p. 97) e é incorporado pela Sociologia (Interacionismo Simbólico) e pela Psicologia (Psicologia Social). Mas é no final dos anos setenta que ocorre uma mobilização teórica, na França, em torno do tema por ocasião da implantação do Minitel, “*o sistema telemático pré-internet dos franceses*” (SILVA, 2007, p. 81). No âmbito destas discussões está a superação de um sistema de comunicação unidirecional em favor de um sistema de trocas, de intercâmbio e de *feedback*; e a crítica aos meios reativos e não interativos. Ocorre uma transmutação do termo interação para interatividade, uma vez que este parece abrigar maior complexidade, permutabilidade, bidirecionalidade (SILVA).

Pierre Lévy aponta o lançamento do Apple Macintosh em 1984 “*que acelerou a integração da informática ao mundo da comunicação, da edição e do audiovisual, permitindo a generalização do hipertexto e da multimídia interativa*” (1993, p. 48) como um marco da mudança conceitual e física do computador e que proporcionou a transmutação do conceito de interação para interatividade como “*a nova dimensão conversacional da informática*” (SILVA, 2007, p.134):

⁶ MARCHAND, Marie. **Lês paradis informationels**: du Minitel aux de communication du futur. Paris: Masson, 1987.

A tecnologia do hipertexto é responsável, por assim dizer, pela disposição interativa que passa a ser o marco distintivo do computador. A noção de interatividade, que já existia antes, principalmente a partir das concepções de participação, de interacionismo e de bidirecionalidade – ex.: a idéia de interferência do espectador ou leitor na obra de arte -, encontra o seu termo na informática equipada com a tecnologia do hipertexto. (SILVA, 2007, p.134)

Por ser o computador o principal suporte da internet⁷ ele também é multidimensional porque é um dispositivo tecnológico, artístico, científico, social etc. *“Nesse sentido, podemos afirmar que o computador digital é um elemento estruturante, pois permite que novas formas de pensar sejam instituídas”* (SANTOS, 2003, p.37). Se o computador é suporte para a linguagem e permite novas representações, possivelmente, novos processos de aprendizagem e de conflitos cognitivos podem emergir desta multidimensionalidade. Estas possibilidades só se tornam possíveis na e a partir da *interatividade* que estes processos engendram: a hibridização de tecnologias e linguagens no computador vem sendo chamada de convergência das mídias (SANTAELLA, 2004).

2.1 A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA COMUNICAÇÃO INTERATIVA

Basicamente, quando o usuário usa o computador, seja explorando um DVD ou na internet, *“ele está sempre dentro de um espaço informacional, um ambiente de signos híbridos no qual imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras, textos, sons e mesmo vídeos misturam-se na constituição de uma metamídia complexa”*. Ao movimentar-se pelo ambiente é preciso explorar *“signos e rotas”*, fazer escolhas e interagir a partir [e por causa] delas, é preciso agir. *“É essa interação que está implícita no verbo ‘navegar’”* (SANTAELLA, 2004, p. 144).

O usuário necessita conhecer alguns [pelo menos] dos signos que a tela exhibe, embora os *designers* da informática se esforcem incessantemente para que os ícones sejam os mais óbvios possíveis. “*Ora, a profusão híbrida de signos que povoam as telas não é uma profusão aleatória. Essa profusão está estruturada em nexos (links) os atalhos que, uma vez acionados, levam o usuário a saltar de uma página a outra, de um campo a outro, de uma informação a outra*” (SANTAELLA, 2004, p. 144-145). Estes nexos levam a outros e mais outros, em vários caminhos a serem percorridos a partir da escolha do usuário. Sem ação (pelo usuário) a navegação não acontece.

Pesquisa coordenada por Santaella (2004) indicou diferentes perfis de leitores usuários internautas (o experto, o leigo e o novato) e diferentes níveis de imersão na navegação. O conceito de imersão é próprio do caráter do leitor do ciberespaço que desenvolve outra [nova] sensibilidade perceptiva ao navegar pelos *nós* e conexões da rede.

De fato, se não levarmos em conta as mudanças na estrutura mesma da senso-motricidade, na aceleração da percepção, do ritmo da atenção, flutuando entre a distração e a intensidade da penetração no instante perceptivo, [...], fica muito difícil compreender o perfil desse tipo radicalmente novo de leitor que está se delineando nos processos de navegação no ciberespaço [...] (SANTAELLA, 2004, p. 31).

Portanto, o *leitor imersivo* apontado por Santaella reflete a mudança ocorrida nos protocolos de leitura a partir do hipertexto, da convergência das mídias, da navegação no ciberespaço

[...] não obstante a diferença no grau de imersão de cada um deles, trata-se, ao fim e ao cabo, de navegação. É nesse sentido que o adjetivo ‘imersivo’ está qualificando o novo tipo de leitor [...]. Trata-se de fato, de um leitor, na medida em que se entenda a palavra ‘leitor’ como desenvolvendo determinadas disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo. (2004, p. 47, grifo nosso).

⁷ Convém ressaltar que já se dispõe do acesso à internet via aparelho de telefone celular, aparelho de televisão, palmtop etc.

Anteriormente dissemos que a navegação pressupõe atitudes e escolhas pelo usuário e que a *interatividade* alcançada no estágio atual das TIC vem transformando o modelo clássico de recepção. Isto ocorre, fundamentalmente, porque a configuração informacional (SANTAELLA) permite obter um *feedback* imediato das opções feitas pelo(s) usuário(s). Esta é a gênese da *comunicação interativa* no sentido de influência mútua, de bidirecionalidade, de sinergia: o *feedback* do receptor é utilizado pela fonte (emissor) que retroalimenta a mensagem que oferece outros *nós* e conexões ao usuário que por sua vez faz outras escolhas e assim por diante...

Há diferentes níveis de *interatividade* que possibilitam ou não um *feedback* para a fonte, por exemplo: em um jogo de videogame no qual o desempenho do jogador determina o nível de dificuldade do jogo e vai alterando-o. Não há um *feedback* imediato para a fonte, mas nem por isso deixa de ser interativo porque a resposta ao desempenho do jogador dá-se em *tempo real*, embora alguns entendam essa resposta como meramente reativa e não interativa. Não obstante, o que se pretende aqui reforçar são os diferentes níveis de *interatividade* e dos processos de negociação que ela desencadeia, negociação que permite “*a redução do ruído inerente à comunicação*” (SANTAELLA, 2004, p. 159). Na *comunicação interativa* estas negociações permitem o jogo da troca de papéis, o intercâmbio, a influência mútua da fonte e do receptor na produção da mensagem.

Nesse novo contexto, o emissor não emite mais mensagens, mas constrói um sistema com rotas de navegação e conexões. A mensagem passa a ser um programa interativo que se define pela maneira como é consultado, de modo que a mensagem se modifica na medida em que atende às solicitações daquele que manipula o programa. (SANTAELLA, 2004, p. 163).

A transformação do receptor em usuário que organiza sua navegação a partir de um campo vasto de escolhas; que pode criar, inclusive, novas identidades em programas de *realidade virtual* (RV); que manifesta suas opiniões; que utiliza bases de dados e nelas inclui

informações; enfim, as *interatividades* no âmbito das TIC representam o caráter dialógico desses “*sistemas conversacionais*” (SILVA) nos quais o *feedback* atua sistematicamente.

2.2 O JOGO DAS IDENTIDADES: O LOCAL E O GLOBAL

A maioria de nós tem consciência, em alguma medida, de que nosso cotidiano é influenciado por eventos ou instituições distantes. Embora o capitalismo sempre tenha pretendido ser global uma vez que “*O capital nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais*” (WALLERSTEIN, 1979 apud HALL, 2006, p. 19)⁸, temos presenciado um padrão de expansão mais descentralizado e abrangente criando uma interdependência muito maior [e mais complexa] entre as economias do planeta. Giddens (2001, p. 23) define essas alterações:

No plano puramente econômico, por exemplo, a produção mundial aumentou de forma dramática, com várias flutuações e quedas; e o comércio internacional – um indicador da melhor inter-relação – cresceu ainda mais. Mas foi o ‘comércio invisível’ – nos serviços e nas finanças – o que mais cresceu.

Este conjunto de transformações, ocorrido principalmente nas últimas cinco décadas, tem sido nomeado de globalização e é consequência [entre outros fatores] do desenvolvimento da tecnologia informática e de telecomunicações e dos meios de transporte.

Nicolau Sevcenko (2001, p. 26) a descreve como

multiplicação, num curtíssimo intervalo, de redes de computadores, comunicações por satélite, cabos e fibras ópticas e mecanismos eletrônicos de transferência de dados e informações em alta velocidade, desencadeou uma revolução nas comunicações, permitindo uma atividade especulativa sem precedentes.

⁸ WALLERSTEIN, I. The national and the universal. In King, A. (org.). **Culture, Globalization and the World System**. Londres: Macmillan, 1991.

Mas a globalização é ainda um processo em andamento e não ocorre com a mesma intensidade e força em todas as regiões do planeta embora seu aprofundamento e generalização sejam uma tendência (IANNI, 1998). Há segundo Doreen Massey uma “*geometria do poder*”⁹ uma vez que a globalização é um fenômeno desigualmente distribuído entre regiões e entre estratos da população dentro de regiões do globo. Se há mercados ainda a serem explorados, o volume de informações que circulam naquilo que Giddens chamou de “*mundo da alta modernidade*” (2001, p. 24) tenderá a aumentar e com ela as oportunidades dos usos do conhecimento que acumulamos e dos perigos de sermos controlados por ele, afinal, não foram poucos os estudiosos que associaram conhecimento e controle. “*Por isso, em âmbito global, a modernidade tornou-se experimental. Queiramos ou não, estamos todos presos em uma grande experiência, que está ocorrendo no momento da nossa ação – como agentes humanos, mas fora do nosso controle, em um grau imponderável*” (GIDDENS, 2001, p.25-26).

O conhecimento acumulado pela modernidade ou alta modernidade ou sociedade pós-tradicional (GIDDENS); pela sociedade da informação (BELL); pela sociedade em rede (CASTELLS); pela modernidade tardia (GIDDENS, HALL, entre outros); pela modernidade líquida (BAUMANN); pela inteligência coletiva (LÉVY), entre outras denominações, está interligado. Estas experiências compartilhadas influenciam nosso cotidiano e características íntimas de nossa vida pessoal interligam-se a outras de outras pessoas que sequer conhecemos. Considerando que as questões do cotidiano também dizem respeito aos processos de formação do *eu* e da identidade, a globalização dispôs de um amplo “*supermercado cultural*” (HALL) onde se ofertam identidades e etnias. Harvey (1989 apud Hall, 2006, p. 70)¹⁰ discute essa interligação refletida em nossa noção de espaço-tempo:

⁹ MASSEY, Doreen. A global sense of place. **Marxism Today**, junho de 1991. Citado por Hall (2006, p. 78).

¹⁰ HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia ‘global’ de telecomunicações e uma ‘espaçonave planetária’ de interdependências econômicas e ideológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – e à medida que os horizontes temporais se encurtam até o ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais.

As noções de tempo e de espaço são coordenadas importantes para a formação dos sistemas de *representação* como o cinema, a pintura, o desenho, a escrita, as formas de arte, a oralidade, a moda, os arquivos digitais e a própria linguagem... Enfim, cada qual tem diferentes dimensões e temporalidades, seguem ou não uma narrativa linear (começo, meio, fim), fragmentos, simetrias, equilíbrios, noções de ordem etc.; por exemplo: a localidade em que vivemos (o *local*) - com suas ruas, praças, avenidas, igrejas, escolas, cores, histórias, tradições e eventos - se reflete em alguma medida em nosso *eu*, na idéia que fazemos de nós mesmos: “O ‘lugar’ é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, 2006, p. 72). Esta noção do *local* (localidade) se estende até nossa cultura nacional (as fronteiras nacionais) formando nossa identidade nacional – uma “*comunidade imaginada*” (ANDERSON)¹¹.

Alguns autores argumentam que a globalização tem enfraquecido o poder (a influência) das formas nacionais de identidade cultural ofertando “*identidades globais*” (HALL), ou seja, outras identidades que por consumo ou por curiosidade são incorporadas [consumidas] pelo sujeito pós-tradicional (GIDDENS). Se o *local* – com as instituições que ele agrega (família, escola, igreja, partido etc.) – é reconfigurado, *descontinuado* pelo *global*, as *identidades locais* também o são. Perde-se a força da tradição que esses lugares representavam. Hall (2006, p. 74, grifo nosso) discute o enfraquecimento, a transferência, destas identidades:

¹¹ ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. Londres: Verso, 1983. Citado por Hall (2006, p. 51).

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidade de ‘identidades partilhadas’ – como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.

“*Consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços*” e “*públicos para as mesmas mensagens e imagens*” são estratégias do mercado de consumo global, das grandes corporações, da indústria do entretenimento, das empresas de tecnologia e que atuam fortemente sobre o cotidiano de nossos jovens alunos. São valores e representações que concorrem com as instituições locais, como a escola, no *jogo das identidades*.

Na figura a seguir construímos um circuito de relações que representam esse *jogo*:

Figura 6. O *jogo das identidades* segundo Stuart Hall

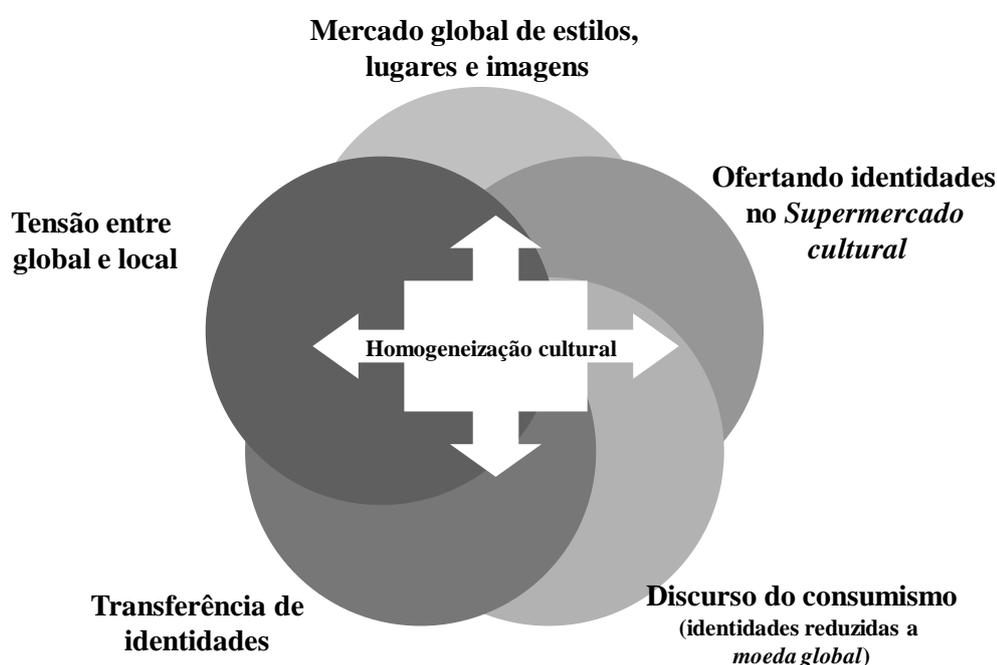


O *supermercado cultural* a que nos referimos constitui-se nesta oferta de estilos, lugares, mensagens, imagens, crenças trazidas pela mídia, pela rede, pelas diversas teias da rede de comunicação global. Essas identidades tornam-se atemporais, desalojadas, passam a flutuar livremente e são ofertadas pelas redes do consumismo global ou pelos circuitos

culturais [entretenimento é consumo...]. Segundo Hall (2006, p. 75-76): “*Este fenômeno é conhecido como ‘homogeneização cultural’*”.

O conceito de *homogeneização cultural* é bastante relevante nas reflexões sobre a *mediação tecnológica*, no que tange aos riscos que a *educação problematizadora* precisa enfrentar. Tal conceito e as relações que o engendram estão representados na figura a seguir:

Figura 7. A *homogeneização cultural* segundo Hall



Embora Hall (2006, p. 13) afirme que “*a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia [...]*”, ele propõe que não pensemos exclusivamente no impacto do *global* sobre o *local*, mas sim em uma nova articulação entre eles, afinal a globalização ao criar nichos de mercado explora a *diferenciação*. Ele afirma, a partir do argumento de Kevin Robins (1991)¹², que além da *homogeneização* global haveria também uma *fascinação* com a diferença. Hall (2006, p. 78) acredita ser improvável que a

¹² ROBINS, K. Tradition and translation: national culture in its global context. In CORNER, J; HARVEY, S. (orgs.). **Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture**. Londres: Routledge, 1991.

globalização destrua, simplesmente, as identidades nacionais. “*É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’*”. Retomando a noção da “*geometria do poder*” da globalização devemos também considerar as diferentes ênfases com que essa *homogeneização* opera.

Portanto, podemos atuar nas brechas e resgatar o papel da escola, do professor, da sala de aula como instituições que promovam *vínculos de pertencimento* pelos quais o aluno possa construir um-lugar *para si*, relacionar-se com os demais, possa lhe fazer sentido. Entender a educação como um meio [não um fim] para uma coexistência autônoma e crítica frente aos discursos totalizantes (de consumo, de idéias), potencializadas pela essência interativa das TIC, mas conscientes dos perigos do controle que a posse do conhecimento possibilita.

Defender esta maneira de pensar a experiência escolar é um desafio que exige questionar muitas inércias e deixar de aceitar como única via possível de organização do currículo as matérias de base disciplinar sob a responsabilidade de um único professor, distribuídas em espaços limitador e em um tempo pré-fixado e imutável. (HERNÁNDEZ, 2006, P. 53)

CAPÍTULO 3 – A DISCIPLINA SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

3.1 BREVE HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO BRASIL

(...) se existe uma ciência das sociedades, é de esperar que ela não se limite a ser paráfrase de preconceitos tradicionais, e, sim, que mostre as coisas de maneira diferente da encarada pelo vulgo; pois o objetivo de toda ciência é descobrir, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões formadas. É preciso que o sociólogo tome resolutamente o partido de não se intimidar com os resultados alcançados pelas pesquisas, quando metodicamente conduzidas, a menos que, em sociologia se conceda ao senso comum uma autoridade de que há muito tempo não se goza nas outras ciências e que aliás não vemos de onde lhe poderia provir. Se é próprio de um sofista buscar o paradoxo, fugir dele quando imposto pelos fatos indica um espírito sem coragem e sem fé na ciência.

Émile Durkhéim

Exagerar é a minha profissão.

Max Weber

A Sociologia, a ciência da sociedade, data da segunda metade do século XIX, constituindo-se como “*um novo campo do saber voltado para a compreensão da vida do ser humano em grupo e para as regras e fundamentos da sociedade*” (MEC, 2002, p. 87). A sua criação é um acontecimento complexo para o qual concorrem outros importantes eventos históricos e sociais como o próprio desenvolvimento da ciência, notadamente de uma razão científica empirista e naturalista, e do próprio desenvolvimento da sociedade industrial. A Sociologia responde, portanto, à demanda por um conjunto de explicações *racionais e científicas* acerca dos fenômenos sociais, especialmente das *leis e causas* que permitissem explicar e prever tais fenômenos.

Frente à complexidade da vida moderna, marcada pela divisão em classes sociais e por um acelerado desenvolvimento econômico, a Sociologia nasce predestinada a explicar as razões desta complexidade, tão marcada pela riqueza de uns e miséria de outros. Segundo Anthony Giddens (2001, p. 14):

A Sociologia é uma disciplina generalizante que se preocupa, sobretudo, com a modernidade – com o caráter e a dinâmica das sociedades modernas ou industrializadas. Compartilha muitas de suas próprias estratégias metodológicas – e problemas – não só com a história, mas também com toda a gama das ciências sociais. As questões de natureza mais empírica com as quais se envolve apresentam um caráter absolutamente real. Entre todas as ciências sociais, a sociologia estabelece uma relação mais direta com as questões que dizem respeito à nossa vida cotidiana – o desenvolvimento do urbanismo moderno, crime e punição, gênero, família, religião e poder social e econômico.

O ano de 1887 é tradicionalmente tido como “*marco da introdução da Sociologia nos currículos oficiais*” (MEC, 2006, p. 101) porque data a entrada de Émile Durkheim na Universidade de Bordeaux, França, lecionando Ciência Social e Pedagogia. Em 1902, começa a lecionar na Sorbonne onde mais tarde funda a Cadeira Universitária de Sociologia. A teoria durkheimiana foi profundamente marcada pela relação de proximidade que o filósofo Augusto Comte estabeleceu entre a Biologia e a Sociologia, mesmo antes da formulação da teoria darwinista. A idéia de evolução social, derivada da teoria da evolução, cumpriu papel fundamental em sua teoria, embora não a defina porque os conceitos e regras criadas por Durkheim vão muito além da Biologia e configuram um novo campo da investigação científica. De acordo com o próprio Durkheim (1987, p. 187):

(...) Quando uma ciência está nascendo, somos realmente obrigados, para construí-la, a nos referir aos únicos modelos que existem, isto é, as ciências já formadas. Encerram estas um tesouro de experiências já completas que seria insensato não aproveitar. Todavia, uma ciência não pode considerar-se como definitivamente constituída senão quando tiver conseguido formar uma personalidade independente. Pois não tem razão de ser senão quando apresenta como objeto uma ordem de fatos que as outras não estudam. Ora, é impossível que as mesmas noções possam convir de maneira idêntica às coisas de natureza diferente.

Grosso modo, os autores considerados clássicos da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – formularam teorias e hipóteses acerca da realidade social de modo a compreendê-la e explicá-la seja como forma de controle social ou para dotar o homem de instrumentos que o permitissem direcionar a própria história:

Amparadas em quadros referenciais de diferentes inspirações, as Ciências Humanas buscaram cumprir as tarefas que lhes foram designadas. No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises (MEC, 1999, p. 6-7).

Conforme aponta a pesquisa de Olavo Machado (1999, p. 11) a ciência sociológica ora tem servido aos interesses educacionais voltados à formação de uma consciência social, ora para o doutrinamento ideológico: *“É exatamente essa imbricação entre interpretação e intervenção, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, que diferencia a ciência sociológica dentro das ciências humanas”*.

No Brasil, a disciplina Sociologia tem um século de *“idas e vindas”*, segundo Mário Bispo dos Santos (2004, p. 132), sendo que pouco mais da metade dele efetivamente marcado por sua presença no currículo das escolas. Segundo documento do Ministério da Educação (MEC) contendo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 103-104) não se tem ainda uma comunidade de professores de Sociologia no Ensino Médio que tenha produzido consensualmente acordos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos etc. para esta disciplina e isso se deve, em grande parte, à sua intermitência na grade curricular. Fato semelhante tem ocorrido com as pesquisas sobre o ensino de Sociologia, conforme ressalta a pesquisa de Cassiana Takagi (2007, p 15):

O campo dos estudos sociológicos permanece sem agentes interessados no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, pois os professores não criam nem encontram espaços com esse intuito e os acadêmicos resistem em investir no ensino de Sociologia. Os professores no ensino médio estão mais preocupados em encontrar o número de aulas suficientes para completar a jornada integral do que em promover discussões no interior das escolas, em razão das atuais dificuldades impostas pela divisão da grade curricular que privilegia as disciplinas instrumentais Língua Portuguesa, por exemplo com maior número de aulas.

No plano acadêmico são mais comuns os estudos que tratam do processo de institucionalização da disciplina do que propriamente dos processos de ensino envolvendo recursos didáticos, metodologias, conteúdos, discussões sobre práticas de ensino ou ainda

sobre seus objetivos, “*estudos sobre o ensino ainda estão em posição subalterna em relação aos estudos de ordem teórica; em outras palavras, os estudos educacionais sobre o ensino ainda não conquistaram um espaço legítimo no campo científico*” (TAKAGI, 2007, p. 15).

A proposta de inclusão da Sociologia ocorreu, pela primeira vez, em 1879, através de um parecer de Rui Barbosa que pretendia substituir a disciplina de Direito Natural por Sociologia. Para ele, a Sociologia poderia oferecer aos juristas uma abordagem científica em contraposição às discussões puramente metafísicas, abstratas, sobre a lógica de certos imperativos jurídicos (MEUCCI, 2000).

Ao Direito Natural, pois que é metafísica, antepomos a Sociologia, ainda não rigorosamente científica, é certo, na maior parte dos seus resultados, mas científica nos seus processos, nos seus intuítos, na sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos estados superiores. (BARBOSA apud MEUCCI, 2000, p. 21)¹³.

Benjamin Constant, em 1890, também pretendeu com a Reforma da Educação Secundária torná-la obrigatória, mas sua morte precoce enterrou essa possibilidade naquele momento. Segundo Santos (2004, p. 132, grifo nosso):

A Reforma Benjamin Constant foi operacionalizada parcialmente. Na realidade, durante todo o final do século passado a edição de diversos dispositivos legais modificou paulatinamente a proposta de certificação, exames e organização curricular da reforma. Tais dispositivos legais foram consolidados no Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, a denominada reforma Eptácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada.

Nas primeiras décadas do século XX, a disciplina Sociologia vai lentamente ocupando espaço na escola secundária – normal ou preparatória – e no ensino superior “*chegando a figurar como exigência em alguns vestibulares de universidades importantes*” (MEC, 2006, p. 102). Na formação de médicos, advogados, engenheiros, arquitetos e professores a presença

¹³ BARBOSA, Rui. Faculdades de Direito. In: MENEZES, Djacir. **O Brasil no pensamento brasileiro**. 2ª. ed. Brasília: Conselho Federal de Cultura. MEC, 1972 apud MEUCCI, Simone. A institucionalização da sociologia

da disciplina é justificada a partir de um (suposto) caráter formativo de valores comprometidos com o *ideal republicano*. Santos (2004, p. 136) explicita melhor essa perspectiva:

Ressalta-se que o mentor daquela reforma, Benjamin Constant, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo militar responsável pela Proclamação da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Comte, que a ordem republicana nascente seria de caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectual e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas ciências.

A reforma do ministro Rocha Vaz, em 1925, introduz a Sociologia como disciplina obrigatória no 6º e último ano do ensino secundário, embora essa série não fosse obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão do curso. Para isso era necessário concluir a 5ª série e caso o aluno concluísse o 6º ano, receberia o título de bacharel em Ciências e Letras (SANTOS, 2004).

Com a reforma do ministro Francisco Campos, em 1931, a disciplina Sociologia

(...) se consolida na educação secundária não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares) e professores (curso Normal). (SANTOS, 2004, p.135).

O ano de 1932 é marcado pela divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, que “*buscavam construir um diagnóstico da realidade social brasileira que explicasse os motivos do fracasso da República*” (SANTOS, 2004, p. 137). O Manifesto representa um grande avanço porque trata a educação como um problema social e não meramente administrativo; o

problema social da educação demanda um tratamento científico que só a Sociologia pode oferecer. Segundo a pesquisa de Simoni Meucci (2000, p. 33, grifo nosso):

Este processo de renovação do sistema de ensino brasileiro permitiu a valorização de novas áreas do conhecimento e o estabelecimento de uma nova divisão do trabalho intelectual. A rigor, uma nova concepção de conhecimento desenvolveu-se entre nós. Podemos, em resumo dizer, as reformas educacionais resultaram, sobretudo, de uma severa crítica à mentalidade formada nas escolas e academias brasileiras, onde se ministrava um ensino que se considerava ornamental. Nossos intelectuais, responsáveis pela reforma do ensino queriam formar espíritos práticos e objetivos, capazes de transformar os homens em forças propulsoras da nação.

Esses intelectuais participam ativamente do processo de institucionalização da disciplina na educação secundária e pretendem formar profissionais aptos a transformar a nação: formar uma nova elite dirigente.

Lamentaram, igualmente, a ignorância da população e o analfabetismo de seus líderes. Por isso discutiam, planejaram, reformaram. Ocuparam-se com a ampliação do acesso ao ensino primário, secundário e profissionalizante. Reformularam os programas de ensino em todos os níveis. Introduziram novos cursos superiores, em especial àqueles dedicados a formação de educadores. Criaram universidades para que fosse possível a produção do saber e dos sábios orientadores do destino da nação. (MEUCCL, 2000, p. 33).

No bojo dessas idéias surgem os cursos superiores de Ciências Sociais: na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)¹⁴, em 1934, na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade do Paraná (1938).

Com a reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, iniciada em 1942, a presença da disciplina Sociologia começa a se tornar intermitente no colegial, anteriormente denominado ensino secundário, permanecendo apenas como disciplina optativa ou facultativa, mas sempre vinculada a uma expectativa técnica, isto é, como Sociologia da Educação em cursos de magistério. Conforme Machado (1999, p. 143):

¹⁴ Atualmente a Escola Livre de Sociologia e Política passou a ser chamada de Escola de Sociologia e Política (ESP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

A Reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou quase 30 anos. Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de quatro anos organizado em um só curso. O período do colégio seria de três anos, com a oferta de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à formação intelectual, por isso a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras antigas. A conclusão de um dos dois cursos possibilitava o acesso, mediante vestibular, a qualquer curso superior.

Na década de 60, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/61, a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos.

A LDB seguinte, Lei 5.692/71, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. (MEC, 2006, p 102, grifo nosso).

Se a Lei nº 5.692/71 do ministro Jarbas Passarinho, em plena ditadura militar, mantém o caráter optativo da disciplina, na prática ocorre:

(...) cassação, exílio ou aposentadoria compulsória de vários professores e cientistas sociais de renome no país, bem como a implantação da censura nos livros e aos meios de comunicação, e a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos 1º e 2º graus e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de graduação. (MACHADO, 1999, p. 13).

No início da década de 80, a ditadura militar está em *plena crise de legitimidade* (MACHADO, 1999): a população anseia pela democratização do país, o modelo econômico fracassou e a modalidade de ensino profissionalizante do 2º grau não prepara, de fato, nem para o mercado de trabalho nem para a continuidade dos estudos. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a Resolução SE 236/83, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), torna a disciplina uma matéria optativa no currículo de 2º grau da rede pública de ensino. A disciplina Sociologia começa a ser reabilitada nos programas escolares e conforme Machado (1999, p. 13):

Retirando a profissionalização compulsória e privilegiando a preparação para o exercício da cidadania, o que acabou se traduzindo em São Paulo na recomendação da Sociologia e outras como disciplinas que concorrem para esses objetivos, tornando-se optativa nas escolas da rede pública.

A recomendação, pela SEESP, da inclusão das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Filosofia na grade curricular do 2º grau marca o processo de retomada da presença da Sociologia. São realizados alguns concursos para professores, livros didáticos são publicados e algumas pesquisas são feitas. Ainda em 1986, é elaborada uma Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia – 2º grau pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Mais tarde, em 1990, uma nova proposta de conteúdo procura incorporar as contribuições de encontros de professores, seminários e novas pesquisas.

Em meados da década de 90, ocorre a aprovação pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, e a sanção pelo presidente da República, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 9.394/96 institui a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do 2º grau em todas as escolas do país, mas uma interpretação equivocada do inciso III, § 1º do Artigo 36 - que determina que: *“ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”* - dá início a diversas interpretações sobre a obrigatoriedade instituída ou não pela lei.

Em 1997, o ministro da educação Paulo Renato Costa Souza encaminha ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de reforma do Ensino Médio com base na Lei 9.394/96. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas no Parecer 15/98 e confirmadas pela Resolução 3/98 tiveram como relatora a conselheira Guiomar Namó de Mello. Tais diretrizes implicaram importantes transformações na estrutura do 2º grau, dentre elas destacamos: a organização de uma base comum nacional não por disciplinas, mas em três áreas do conhecimento, a saber, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da*

Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; o currículo deixa de ser voltado para a aquisição de *conteúdos específicos*, mas sim para o domínio de *competências e habilidades* e das *tecnologias* relativas às três áreas; o Ensino Médio passa a voltar-se não mais para a qualificação profissional (técnica), mas para o “*domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho*” (SANTOS, 2004, p. 153).

Tais mudanças no Ensino Médio fornecem os argumentos para a interpretação da não obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo. Na interpretação da relatora - e do governo - a reforma não faz referência aos *conteúdos das disciplinas*, mas às *competências e habilidades* que elas possibilitam dentro da área na qual estão inseridas, no caso de Sociologia e Filosofia: *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Portanto, as tais *competências e habilidades* pretendidas é que são obrigatórias e não as disciplinas sob as quais se constroem. Um argumento intrigante pois quem está, afinal, habilitado a ensinar tais *competências e habilidades* pretendidas no âmbito de cada disciplina? Ficando ao critério de cada escola estabelecer “*denominação e carga horária*” para determinadas disciplinas - ainda que de acordo com o PCN “*seus conhecimentos sejam indispensáveis à formação básica do cidadão*” - o que dizer das escolas que não as adotam: não estão preocupadas com a *formação básica do cidadão*? Tem outro entendimento dos *conhecimentos indispensáveis* a essa formação? Não formam cidadãos? Parece-nos, enfim, que a ambigüidade não reside no texto da lei, mas naquilo que se pretende como objetivo do Ensino Médio. Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão é colocada na seguinte perspectiva (MEC, 1999, p. 4):

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos

de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”.

No entendimento do Governo Fernando Henrique Cardoso a Lei 9.394/96 não significou, portanto, a introdução obrigatória das disciplinas de Filosofia ou Sociologia no Ensino Médio, mas a abordagem dos chamados temas relativos a *questões sociais* pelos professores de todas as disciplinas na forma de *Temas Transversais*. Conforme define o documento relativo aos *Temas Transversais*, elaborado pelo Ministério da Educação (1998, p. 25):

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de *Temas Transversais*, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

E mais adiante (p. 26, grifo nosso):

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

A solução proposta, então, foi o tratamento das chamadas *questões sociais* como transversais, ou seja, aquelas que *atravessam* as *áreas convencionais* (as disciplinas constituídas) sem uma imposição de conteúdos ou metodologias ou práticas, mas em busca de explicitar possíveis relações entre as disciplinas. Consiste, a nosso ver, uma proposta didática de tratamento de alguns temas e não uma proposta de *interdisciplinaridade* [embora alguns a entendam enquanto tal] porque a *interdisciplinaridade* pressupõe um projeto comprometido, no mínimo, com as práticas, as metodologias, as avaliações, o caráter *mesmo* epistemológico de tratamento do objeto de conhecimento pelas disciplinas de uma comunidade escolar. Conforme define outro documento denominado PCN+ contendo as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2002, p. 21-22, grifo nosso):

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

A noção de *interdisciplinaridade* passa a ser invocada por aqueles que entendem os conteúdos de Sociologia e Filosofia como interdisciplinares, embora estas disciplinas tenham propostas, conteúdos, limites tão institucionalizados quanto às demais disciplinas constituídas na grade curricular. A pesquisa de Cassiana Takagi sobre o ensino de Sociologia referencia esta questão (2007, p. 23):

Segundo este Parecer [CNE 15/98], os conteúdos de Sociologia poderiam ser tratados por outras disciplinas, pois ainda que atribuam um valor (exercício

de cidadania) ao ensino dessa disciplina, acreditam que seus temas possam ser tratados de modo interdisciplinar. Perante isso, a questão da interdisciplinaridade passa a figurar nos debates acerca do ensino de Sociologia. Visto que, em decorrência disso, surgiu aquela idéia de ‘enriquecimento pedagógico’, como se os seus conteúdos fossem um ‘verniz’, um complemento na formação do educando. Se ela é compreendida como conhecimento adicional, seus conteúdos poderiam ser fornecidos em outras disciplinas, não havendo a necessidade de uma disciplina específica.

Em 1997 é apresentado ao Congresso Nacional um Projeto de Lei que propõe tornar o texto do Artigo 36 mais explícito quanto à obrigatoriedade da disciplina Sociologia em todas as escolas de Ensino Médio do país. Mas, apesar da aprovação na Câmara e no Senado, o presidente da República veta o projeto sob alegação da falta de professores para atender ao aumento da demanda e da elevação dos custos para a contratação destes. Concomitante às discussões de caráter pedagógico ou educacional, parece-nos razoável crer que questões administrativo-financeiras também protagonizaram as decisões do governo.

Em julho de 2006, quase dez anos após o veto, o CNE aprova por unanimidade - doze votos a zero - um parecer favorável à obrigatoriedade da disciplina em todas as mais de 23.500 escolas de Ensino Médio do país. A decisão do conselho foi homologada, em agosto do mesmo ano, pelo Ministro da Educação ficando estipulado que todas as Secretarias de Educação dos estados deveriam apresentar, até agosto de 2007, um plano de trabalho para a introdução da disciplina em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio no ano letivo de 2008. Foi um momento de júbilo para várias entidades profissionais, educacionais, estudantis e políticas que participaram ativamente desse processo.

Ainda em 2007, se intensificam as discussões sobre conteúdos, currículos, metodologias, grade horária e formação de professores. Em São Paulo, por exemplo, o Sindicato dos Sociólogos do Estado (SINSESP) organiza o 1º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia e Filosofia em São Paulo, em julho. Em meados de agosto, no entanto, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) determina a nulidade da norma do MEC e publica em seu Diário Oficial uma resolução na qual desobriga as escolas públicas e

particulares do cumprimento da obrigatoriedade aprovada pelo CNE em 2006. No entendimento do Governo do Estado de São Paulo: os conteúdos da disciplina Sociologia já são ministrados através dos Temas Transversais, distribuídos em outras disciplinas; a obrigatoriedade fere a autonomia dos Estados e não há professores suficientes para atender a demanda. A Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) alega, no entanto, existirem 40.000 profissionais formados no Brasil e outros 2.000 se formando a cada ano.

Segundo informações publicadas na internet pelo SINSESP¹⁵, no início de 2008, São Paulo foi o único Estado do país que não normatizou a decisão do MEC para a disciplina Sociologia. Em muitos deles, inclusive, a discussão avança sobre livros didáticos, planos de curso e contratação de professores.

Em meados de 2008, o Senado aprova o projeto de Lei 11.684/08 que modifica o texto do Artigo 36 e torna, inclusive, as disciplinas Sociologia e Filosofia obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Em junho, o presidente em exercício, José Alencar, sanciona a lei. Segundo a assessoria do Ministério da Educação as secretarias estaduais devem se adequar imediatamente à nova lei.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DOS OBJETIVOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Em verdade, as idas e vindas da disciplina no cenário educacional brasileiro põem *em xeque* certa visão romântica de que a presença da disciplina, entre nós, esteja relacionada às políticas de governos democráticos e sua ausência se deva ao temor de regimes não-democráticos em formar jovens *críticos e conscientes* de sua condição. Se há alguma razão nessa afirmação, talvez seja a de que há motivos políticos na intermitência da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio, do mesmo modo que a política tem influência nas

decisões sobre saúde, economia e saneamento básico em nosso país. As decisões mudam conforme muda o projeto político-econômico em vigor.

Não obstante, ainda que a presença da Sociologia não tenha uma relação direta e *inequívoca* com a personalidade democrática dos governos e dos gestores da educação, não podemos omitir, diminuir ou ignorar o seu potencial em estimular uma *críticidade* pelos alunos, ainda que a *tão almejada* cidadania não seja o resultado imediato, infelizmente, do esforço vigoroso de gestores da educação em promovê-la!

Pensando na idéia de Freire (2001)¹⁶ sobre a nossa *contextura*, ou seja, perceber as tramas dos nossos problemas sociais e educacionais em suas conexões; perceber e equacionar os nossos problemas em uma relação de *organicidade* com a nossa *contextura* histórica e social, “*relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e da qual emerjamos criticamente conscientes*” (FREIRE, 2001, p. 9) parecem-nos estas idéias atuais e relativas aos domínios da Sociologia. Sobre os objetivos oficiais da disciplina vejamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1998:

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (p. 37, grifo nosso).

Relacionamos a proposta de “*construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno*” através da Sociologia à condição de *organicidade* do processo educativo proposta por Freire (1959) como única forma de não torná-lo (o processo) “*inorgânico, superposto e inoperante*” (FREIRE, 2001, p. 11). Enfim, não apenas uma disciplina, mas um planejamento educacional que se dê em um contexto histórico-social que

¹⁵ Informação disponível em <<http://www.sociologos.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

responda às marcas e valores desta sociedade (FREIRE, 2001), seja preservando ou revolucionando suas estruturas. Para ser autêntica, a educação precisa comprometer-se com o devir histórico:

Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser -, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. (FREIRE, 2001, p. 10, grifo nosso).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) ressaltam que, muitas vezes, a presença desta disciplina no Ensino Médio tem sido justificada por um clichê: “*formar o cidadão crítico*” (2006, p. 105), mas que existem outras formas de contribuir para a formação do jovem: seja apresentando-lhe a linguagem que a Sociologia oferece; sistematizando debates sobre temas importantes (clássicos ou contemporâneos); transformando ou *(re)significando* suas noções de mundo e de cultura, sociedade, tecnologia, economia, capitalismo etc. Compreendendo, enfim, a partir dos elementos que a Sociologia apresenta, um modo de ser de uma sociedade, de uma classe, de um grupo social ou mesmo de uma comunidade.

Outra, digamos, responsabilidade da disciplina é *(re)construir a historicidade, desnaturalizando* as concepções e explicações dos fenômenos sociais. Não raramente, o aluno recebe certo modelo de explicações ao longo de sua vida escolar que o faz pensar a realidade social como resultado de tendências naturais, de processos independentes da vontade e da ação humanas, enfim, processos tidos como naturais.

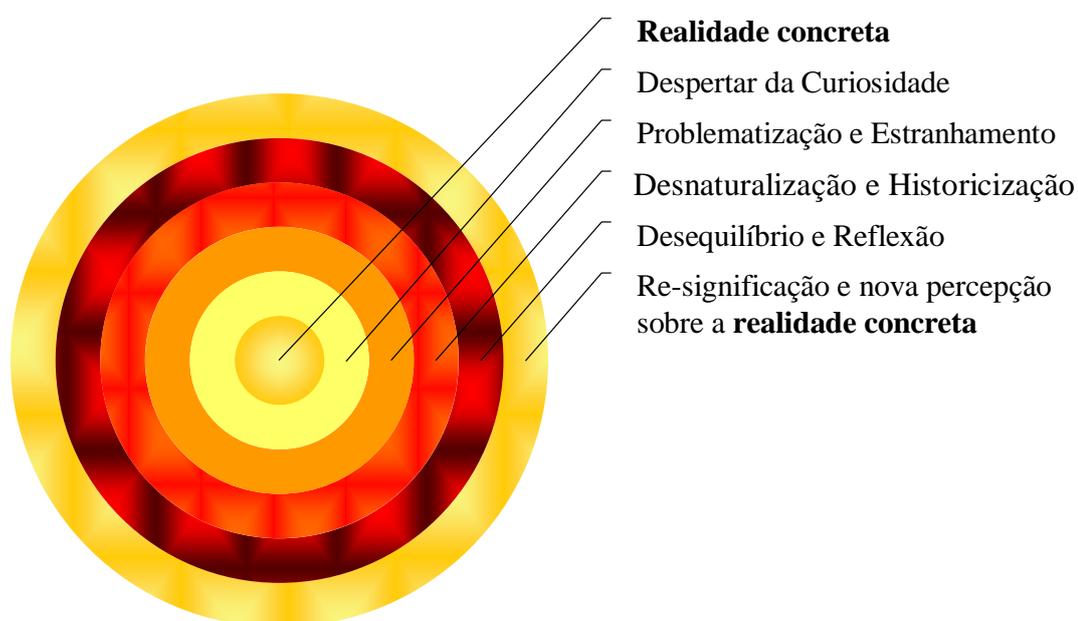
Se, ao final de um período letivo, o aluno expressar uma percepção de determinado evento social e identificar *o seu-lugar* nessas relações sociais, compreender seus mecanismos e as diversas negociações e ideologias que essas relações engendram, identificar

¹⁶ Nossa obra consultada teve sua segunda edição publicada em 2001, no entanto, “Educação e atualidade brasileira” foi a “Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco” apresentada por Paulo Freire, em 1959.

continuidades e rupturas, enfim, se o aluno perceber-se enquanto *sujeito-histórico*, a disciplina terá, em grande parte, alcançado seus principais objetivos, independentemente, desse aprendizado poder ou não ser expresso em exames vestibulares em questões de múltipla escolha. Essa percepção da realidade, pelo aluno, vai além de conteúdos memorizados e se insere na órbita dos elementos que compõem a *visão de mundo* deste jovem.

A figura a seguir traz uma representação desses objetivos que denominamos o *processo da disciplina Sociologia*. Seus elementos não são necessariamente subsequentes, pois o conhecimento pretendido se dá a partir da interação das relações que o aluno desenvolve e estas - por sua vez - não podem ser previstas, malgrado o fato de nós professores sempre pretendermos fazê-lo. Lembra-nos Piconez que simplesmente “*o acesso à informação não significa aprendizado, mas a rede sinérgica de reflexões individuais é quem produz o conhecimento*” (informação verbal)¹⁷:

Figura 8. O processo da disciplina Sociologia



Dissemos anteriormente que as *idas e vindas* da disciplina Sociologia no currículo escolar tem sido uma das razões apontadas para um reduzido número de pesquisas acadêmicas discutindo conteúdos, metodologias ou práticas relativas à disciplina. Os documentos oficiais (PCN, PCN+, OCN) mantêm em geral uma postura de não imposição, mas de sugestão desses conteúdos metodologias e didáticas. Esta pesquisa, por sua vez, não pretende analisar e comparar o conteúdo das propostas oficiais e sim refletir sobre possíveis objetivos da disciplina e de como o professor pode pretender alcançá-los contando com o auxílio das TIC.

A sistematização destes objetivos, que nomeamos o *processo da disciplina Sociologia*, foi constituída a partir do texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Essa decisão não se deveu a uma escolha precisa, após exaustiva análise comparativa dos documentos oficiais, mas resultou de um processo espontâneo no qual buscávamos legitimar e orientar nossa prática em sala de aula. Posteriormente, para efeito de validação de nossa metodologia de pesquisa, contou *de algum modo* o fato de tratar-se de um documento oficial com aval do Ministério da Educação e Cultura e escrito por especialistas, mas a oficialidade não foi uma pré-condição dessa escolha. De qualquer modo, se a intermitência da disciplina no currículo escolar também pode ser apontada como uma das razões de grande parte dos professores desconhecer os documentos oficiais ou *desconfiar* deles por razões que não nos cabe aqui apontar, esperamos que nossa pesquisa possa legitimar em alguma medida a *oficialidade* de nossa condição de Professores de Sociologia no Ensino Médio.

Se há, possivelmente, um vácuo a ser preenchido no que tange às pesquisas sobre o ensino de Sociologia o mesmo não ocorre, com a mesma ênfase, sobre os porquês da presença da disciplina no currículo do Ensino Médio e Superior. Como define o próprio texto das OCN (MEC, 2006, p. 111) existem várias razões para a sua presença:

¹⁷ Informação verbal proferida pela professora Dra. Stela Piconez, em aula do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação, FEUSP, em 24/08/2006.

(...) As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atritam-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico (...).

A disciplina cumpre importante papel em um momento especial da vida do educando: é o final do processo de sua formação básica; momento de decisões quanto ao futuro profissional e educacional; momento de escolhas quanto ao seu papel de cidadão, de eleitor. Em verdade, a Sociologia cumpre instigante papel ao propor que o aluno *desconfie* de tudo o que aprendeu. Há uma passagem das Orientações Curriculares que explicita melhor o nosso argumento (MEC, 2006, p.111):

Como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica.

Portanto, a Sociologia pode estabelecer *diálogos* com todas as demais disciplinas do currículo e até tomá-las como objeto de estudo, assim como a própria concepção de *currículo escolar* ou de escola como *instituição social*. Respeitando a linguagem, as metodologias e procedimentos com que cada área do conhecimento lida com os seus objetos, as fronteiras constituídas entre as disciplinas não deveriam impossibilitar a interação entre elas ou entre seus objetos. Interação por vezes denominada de *inter* ou *multi* ou *transdisciplinaridade*, mas que por ora denominamos apenas *diálogo*. Não obstante, essa interação-diálogo é uma possibilidade e um desafio ao professor de Sociologia visto que algumas vezes o que se pretende é *desconstruir* o objeto de outra área e os resultados podem trazer alguns, digamos, inconvenientes. Imaginemos então pretender que os professores de outras áreas abordem os conteúdos da disciplina em detrimento do professor de Sociologia.

A consecução dos objetivos propostos no *processo da disciplina Sociologia* depende também da decisão do professor quanto aos conteúdos abordados:

(...) Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade e angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologia de ensino. (MEC, 2006, p. 116).

Em nossa prática temos buscado contemplar no plano de curso a articulação entre temas atuais, isto é, relativos a fatos noticiados pela mídia e de conhecimento dos alunos; entre conceitos do discurso sociológico; entre teorias, em geral as clássicas e por vezes algumas contemporâneas. Essa *articulação* pretende uma didática que possibilite aos alunos estabelecer conexões entre temas-conceitos-teorias sociológicas, na medida necessária daquilo que Wright Mills (1965) chamou de “*imaginação sociológica*”: o objetivo maior a ser alcançado.

3.3 O PROCESSO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

3.3.1 O DESPERTAR DA CURIOSIDADE

O *processo da disciplina Sociologia* se dá em tempos e fases diferentes pelos indivíduos que compõem a *rede sinérgica* do conhecimento, mas a curiosidade é sempre o ponto de partida conforme nos lembra Paulo Freire (apud LEODORO, 2007, p. 11) “*espantar-se é uma ação fundamental para a construção do conhecimento [...] é preciso tornar o ato de conhecer curioso*”. A curiosidade é uma exigência epistemológica

(LEODORO), um elemento constituinte do processo de ensinar, de aprender, de fazer e ser e do próprio viver uma vez que se aprende por toda a vida.

A curiosidade constitui-se em um *vetor* auxiliando o trabalho do professor que atua como um *provocador cognitivo* (PICONEZ)¹⁸. Para Freire (apud LEODORO, p. 11, grifo nosso) a razão não está dicotomizada do desejo, da sensação e da percepção:

Ela se abre à experiência e ao desafio que a sensibilidade representa, tornando a tentativa de compreensão do mundo uma atitude crítica e reflexiva, uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma postura epistemologicamente curiosa.

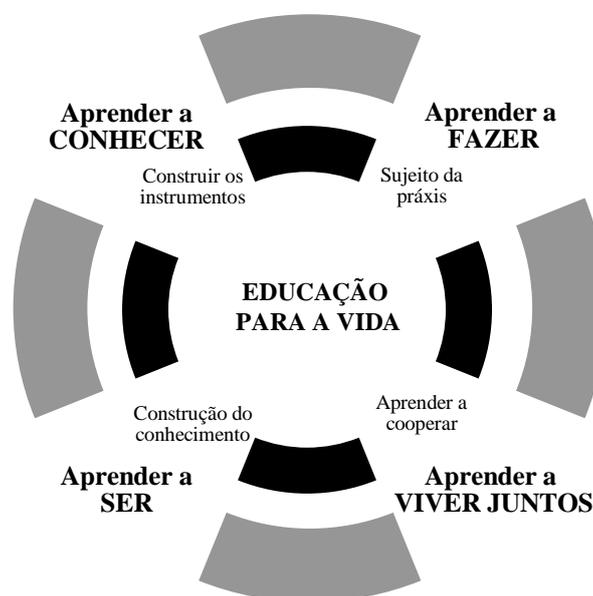
Segundo um documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e denominado *Relatório Jacques Delors*, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que constituem os *pilares do conhecimento* para cada indivíduo. São eles:

- **Aprender a conhecer**, isto é, construir os instrumentos para a compreensão;
- **Aprender a fazer**, ou seja, aprender para agir e transformar o meio;
- **Aprender a viver juntos**, explorando as possibilidades de cooperação com os outros em todas as atividades humanas; e,
- **Aprender a ser**, condição só possível quando integrada às três que a precedem e – dialeticamente - pré-condição das anteriores.

Os quatro pilares estão representados na figura a seguir:

¹⁸ Informação verbal, proferida em aula do curso: Ambientes Virtuais de Aprendizagem Cooperativa apoiados em tecnologias da internet: Novos desafios, novas competências. Em 2006, na FEUSP. Esse conceito foi criado pela professora Dra. Stela Piconez para representar o novo papel do professor que orienta a sua prática pelos princípios dialógicos da construção do conhecimento a partir da reflexão de todos os envolvidos no ato educativo; pelo compromisso com a educação problematizadora, em seu papel transformador e emancipatório; pelo entendimento do ensino-aprendizagem como *processo* e não apenas como *resultado* do esforço educativo e cujo enfoque maior está na aprendizagem; enfim, pela reconfiguração do papel da escola em um contexto histórico-social pautado por transformações nos modos tradicionais de ensinar e aprender, em função de novas formas de produção, veiculação e circulação de informações e do conhecimento.

Figura 9. Os quatro pilares do conhecimento



Segundo a perspectiva do relatório Delors “*não se propõe aprender o conhecimento [...], aprender o feito, aprender a convivência*” muito menos, “*aprender o sido [...] aprender o ente ou aprender o ser*”. **Aprender a ser** é dialeticamente condição para os outros aprenderes e o resultado destes, mas aprender implica uma ação que “*denota uma dinâmica, um processo, faculdades, em constituição e constituintes*” (ROMÃO, 2002, p. 101-103). Aprender não é acessar uma estrutura de conhecimentos já definida: “*aprender o conhecido*”; aprender o conhecimento é **aprender a conhecer**, é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento.

A curiosidade é o *vetor* (o sentido da força) de aprender para a vida e no campo pedagógico potencializa as interações professor↔aluno↔*rede sinérgica* do conhecimento. A curiosidade também se define pelo estado de *conflito cognitivo* (LEODORO), ou seja, o momento da produção - pelos alunos - de uma contradição entre uma dada situação proposta

pelo professor ante a experiência do real vivenciada por ele e ante os seus conhecimentos prévios que lhe indicam os possíveis resultados para aquela situação.

Na rede de aprendizagem assim realizada, o aluno é considerado uma pessoa perfectível, com sentimentos, opiniões, merecedor de confiança para o desenvolvimento de seu próprio potencial humano e de suas condições inatas de aprender. Considera-se também empatia, o interesse e a motivação do aluno e do professor. Assim, a metodologia da educação está baseada no apreço e na aceitação do aluno, numa relação de igualdade. Parte dessa proposta centra o procedimento de ensino mais na pessoa que no conteúdo ou na resolução de problemas. (GOMEZ, 2004, p. 48, grifo nosso).

É nesse processo que o professor opera sua condição de *provocador cognitivo* e explora, ainda mais, a abertura do processo de *desnaturalização* pelo aluno: *desnaturalizar* a sua interpretação para aquela situação proposta que recorreria às respostas prontas oferecidas por uma longa tradição escolar de explicações lineares e causais da História e do vivido.

3.3.2 A PROBLEMATIZAÇÃO E O ESTRANHAMENTO

O estado de *conflito cognitivo* consiste em *problematizar* a própria realidade submetendo-a um processo de *estranhamento*: de *espanto* diante dos fatos e fenômenos tidos até então como corriqueiros ou comuns ou rotineiros; significa torná-la objeto de estudo, investigando e analisando suas causas e como se inserem na *contextura* social. Esses dois momentos são indispensáveis ao *processo da disciplina Sociologia* e se bem sucedidos convergem na *desnaturalização* das explicações construídas pelo aluno e no início do processo de *desencantamento* do mundo: *desencantamento* que consiste no abandono de explicações mágicas ou ingênuas ou divinas.

No Ensino Médio as condições para este processo se potencializam porque embora a curiosidade seja uma característica ontológica do ser humano conforme ressalta Marcos Leodoro (2007, p. 10, grifo nosso):

no adolescente ela se intensifica naturalmente, pois, junto com os desafios intelectuais, articulam-se à jornada de introspecção do jovem e a outros comportamentos, a atitude exploratória, o fascínio pela novidade.

Some-se ainda o desejo intenso de experimentar o novo, o mundo e o desconhecido e a satisfação em surpreender-se diante das descobertas:

Se a adolescência é um período de integração à sociedade dos adultos, implicando uma reestruturação radical da personalidade, a relação dialógica é uma exigência epistemológica, pois o homem pressente seu estado de ser inconcluso. (LEODORO, 2007, p. 11, grifo nosso).

O despertar da curiosidade, vetor da *rede sinérgica* a qual nos referimos, dá início ao processo de *problematização* e *estranhamento* malgrado o fato de que nem sempre estes dois últimos sejam simultâneos, pois a *problematização* em si mesma não pode garantir o *desencantamento*: nem sempre respondemos às nossas perguntas...

A curiosidade é o motor, a autonomia no processo é o combustível, a *mediação dialógica* do professor é o maquinista. A *dialogicidade* é segundo Freire (1977, p. 52) “a *problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la*” - é condição para que a educação seja um ato comunicativo em sua acepção mais nobre; um encontro de sujeitos que buscam as significações dos significados; ato do pensamento e da construção do conhecimento; ato do aprender e do pesquisar.

Se o ato de conhecer implica o ato de comunicar, então, potencializar a curiosidade epistemológica é um processo dialético que envolve levar o adolescente ao “*compartilhamento de outros pontos de vista*” (LEODORO, 2007, p.13): à *rede sinérgica* referida por Stela Piconez (2006). É nesse compartilhar que se dão os *estranhamentos* que a

disciplina pretende inculcar: *estranhamento*, inclusive, de si mesmo porque as próprias idéias estão sendo *problematizadas* e *(re)significadas*.

Esta mobilização pelo aluno é fundamental para a efetivação do processo. No fluxo dialógico, orientado para o despertar e o respeito à curiosidade do aluno, é conveniente que o tema ou a discussão transcendam o espaço-tempo da sala de aula que ampliem o que Assmann (1998, p. 232) chama de *tempo pedagógico*: “o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo”. Se houver outros dispositivos de interação que permitam a continuidade da comunicação dialógica devem ser propostos para que o aluno continue tendo como se expressar ou possa amadurecer melhor a sua opinião para fazê-lo. E fazê-lo com vontade e autonomia.

Façamos então uma breve pausa para retomar a mediação dialógica no *processo da disciplina Sociologia* agora acrescida de autonomia:

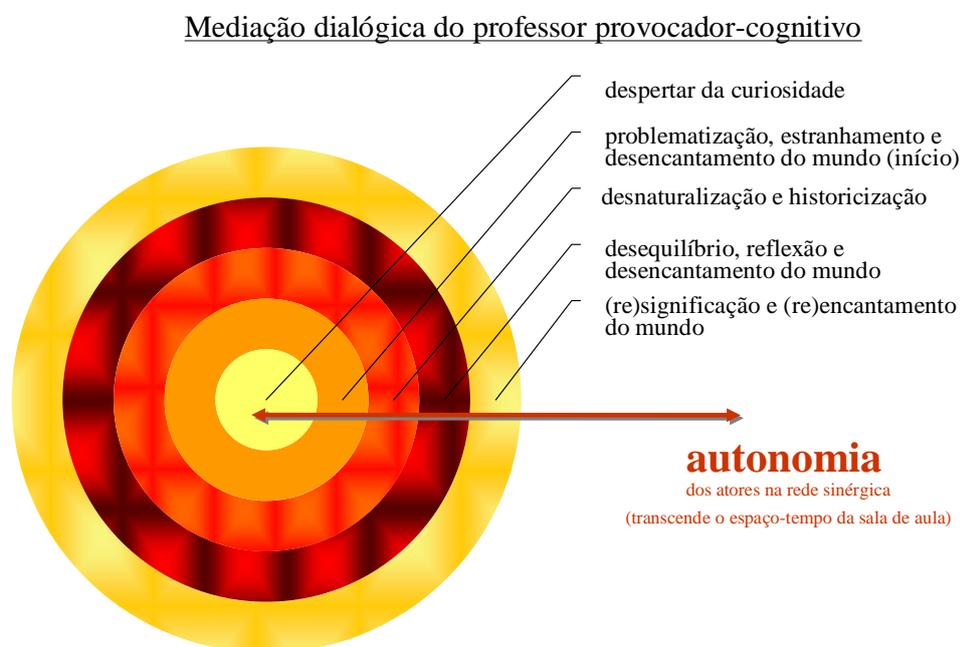


Figura 10. O processo da disciplina Sociologia (2)

Freire define a *educação dialógica* como o encontro de sujeitos em busca do conhecimento - sem a polarização entre os que sabem e os que ouvem - e que requer uma

reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer enfatizando o caráter comunicativo, dialógico e recíproco da educação e não apenas como espaço de simples transferência de saberes:

[...] a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer-educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser 'dentro' do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer (1977, p. 76, grifo nosso).

Lev Vygotsky (2007) estabelece que o desenvolvimento dos indivíduos se dê em dois planos: no social (na relação entre as pessoas) e no interior do indivíduo. Para representar o papel fundamental da mediação neste processo ele desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1984, p. 112, grifo nosso).

Vygotsky enfatiza neste conceito o papel da *mediação semiótica*, isto é, da linguagem internalizada pelo indivíduo enquanto formadora de conceitos (QUADROS, 2001). Em nossa proposta o *professor-mediador-dialógico* se apropria da linguagem enquanto instrumento para compreensão e *problematização* pelo aluno; a linguagem sob esta perspectiva é ao mesmo tempo: objeto de estudo porque é internalizada pelos alunos; instrumento de análise porque é formadora de conceitos; e, recurso para o processo *problematização-estranhamento-desencantamento* porque possibilita provocá-los através dela. Segundo a perspectiva vygotskyana (QUADROS, 2001, p. 146, grifo nosso):

A mediação permite ao indivíduo ser capaz de transformar a atividade externa em atividade interna, e portanto, em compreensão. A internalização permite um alto grau de refinamento conceitual que advém da transferência do plano social (interacional) para o plano individual (interno). Vygotsky enfatiza, assim, que a instrução está no cerne da aprendizagem, a qual desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Por isso, ele ressalta o papel do professor como mediador na condução do

desenvolvimento da aprendizagem, e que a zona de desenvolvimento proximal potencializa a mediação por meio da atividade colaborativa.

Vygotsky nos fornece um modelo conceitual que justifica o caráter mediador do professor e como essa mediação implica uma postura provocativa, desafiadora - não como *professor-transmissor-de-conceitos* para uma turma de *alunos-receptores-de-informações*. Embora o objeto de nossa investigação se dê no âmbito de salas de alunos adolescentes, não mais crianças em fase inicial de aprendizado, é posto que os desafios para professores e alunos em como interagir, construir conhecimento, reinterpretar a leitura de mundo se estendem por todo o existir em sociedade.

A autonomia referida no *processo da disciplina Sociologia* pode ser definida como: auto-governança, ou seja, a propriedade pela qual o homem escolhe [ou pretende poder escolher] as leis que regem o seu comportamento e a independência moral ou intelectual para suas escolhas éticas (VILAÇA, 2000). Bernard Charlot (2000, p. 30-31) propõe esta abordagem epistemológica à luz das categorias de dominados e dominadores, nas quais é preciso considerar que o indivíduo é sempre um sujeito, por mais dominado que seja:

Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva¹⁹ é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado.

A autonomia pressupõe uma relação entre pensamento e conhecimento e que a escola possa ser espaço de circulação de ambos, uma relação com o saber sem perder de vista que “*a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses [outros] mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e*

¹⁹ A “leitura positiva” a qual Charlot (2000, p. 30) se refere “*busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido*”. Portanto, significa abandonar o discurso do “fracasso escolar” em favor de uma análise do que, de fato, está ocorrendo com aquele aluno.

aprende” (CHARLOT, 2000, p. 67). Então, o professor de Sociologia deve preparar-se em cada nova temporada para uma nova colheita. Celso Tomazi (2004, p. 69-70) elabora muito melhor essa idéia:

Na sala de aula quando um aluno pergunta algo é necessário saber antes o que ele pensa. Se um aluno nos pergunta sobre alguma coisa e você percebe que ele está no caminho da compreensão, é necessário incentivá-lo a ir em frente. Se percebemos que ele está completamente fora de foco e indo para um caminho que nada tem a ver com o assunto, cabe a nós indicar a direção sem invadi-lo. Normalmente, dizemos que ele está errado ou que está equivocado, mas por que não lhe dizer: *se eu fosse você pensaria por outro caminho*. Não se pode destituir o aluno de seu conhecimento. Ele deve continuar pensando, elaborando as questões colocadas e outras que ele mesmo formular na ausência do professor. É esta capacidade que devemos desenvolver neles, pois isso significa autonomia para pensar, para voar e para criar profundas raízes.

3.3.3 DESNATURALIZAÇÃO E HISTORICIZAÇÃO

Desnaturalizar o aprendido significa abrir algumas brechas para novas possibilidades de percepção das causas que regem e das conseqüências possíveis dos eventos sociais, históricos, culturais, econômicos, educacionais etc. *Historicizar* pode significar uma percepção destas causas e conseqüências a ponto de predizê-las, de pensar num devir. *Desnaturalizar* o aprendido está, portanto, no âmbito da cognição. *Historicizar* essa percepção se dá em uma dimensão política, na *consciência crítica*.

A primeira etapa (desnaturalização) requer do professor um conteúdo programático, substanciado por conceitos e temas e teorias sociológicas, que transitará por conteúdos de outras disciplinas - principalmente da História, da Geografia, da Literatura, da Física, da Língua Portuguesa e das Artes²⁰ -, de modo a oferecer novos modelos explicativos ou analíticos para assuntos abordados antes ou concomitantemente à sua aula.

²⁰ Citando alguns exemplos: em História, provavelmente a disciplina de maior intersecção com a Sociologia, eventos como a Revolução Russa são (re)significados a partir da abordagem feita sobre o Capitalismo, o

Desnaturalizar é uma etapa que requer além do arsenal teórico e conceitual do professor, uma articulação prévia com estas outras disciplinas, um conhecimento básico sobre alguns conteúdos apresentados ao longo das séries que o aluno frequentou e, claro, uma preocupação [digamos, diplomática] quanto ao fato de algumas vezes transitar por territórios que já foram delimitados e distribuídos pelo planejamento escolar para cada docente. A não ser que a escola em questão tenha um projeto pedagógico consolidado que institucionalize a *inter* ou *multi* ou *transdisciplinaridade*, que incentive esses traslados entre as disciplinas, cabe ao professor tomar decisões sobre sua prática. Não raro, essas combinações entre os professores sobre questões interdisciplinares se dão além dos limites e espaços destinados pela escola e apesar deles. Não raro são os próprios alunos que *amarram os fios* soltos comentando em sala de aula, para os demais professores, sobre a visão de novas e outras abordagens para os mesmos conteúdos.

A *desnaturalização* pode ocorrer a partir do desafio da *interdisciplinaridade*, mas dependerá também da confiança que os alunos têm no professor, porque desconstruir *os elos de sentido* criados para interpretar os conhecimentos aprendidos [até então] requer que os alunos *estranhem* a própria realidade e também algumas informações que circulam por outras disciplinas sobre as quais eles também têm algum grau de confiança [seja em seus métodos, seja pela tradição, seja pela figura do professor]. Essa tarefa não se dá em apenas uma aula a não ser que estejamos falando de um professor gênio da retórica...

Embora a noção do que seja *confiança* requeira uma teorização mais abrangente, ela está sendo utilizada aqui no sentido de adjetivar a figura do professor como um mestre a quem os alunos ouvem não apenas por necessidade, conveniência ou imposição, mas por

Socialismo e o Comunismo; em Geografia, uma abordagem sociológica sobre a Cultura e seus elementos (signo, símbolo etc.) pode (re)significar concepções consolidadas nas explicações sobre a origem e formação da cultura brasileira; em Artes, a Sociologia pode oferecer outros olhares sobre cultura erudita e popular; em Física, a Sociologia e a Filosofia podem (re)significar as relações e o papel do sagrado no processo de desenvolvimento científico; sobre os interesses em jogo nos círculos acadêmicos e sobre as influências econômicas e políticas que

curiosidade e interesse. E, para fazer justiça a tantos professores em exercício que se ressentem quanto aos resultados que alcançam, é preciso lembrar que duas aulas por semana durante o ano letivo, sem dispor de recursos como o livro didático ou outros materiais para leitura pelos alunos, não são as condições exatamente favoráveis para tarefa tão complexa. A disciplina Sociologia não pode tomar para si, exclusivamente, a incumbência de promover todos os ideais de uma *educação problematizadora*, no entanto, os professores de Sociologia não devem abrir mão dela; afinal, não convém esquecer-se de todas as dificuldades enfrentadas para que ela possa (pudesse) fazer parte do currículo do Ensino Médio. Freire sintetiza com propriedade essa questão:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas culturais. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (2001, p. 10).

A *historicização* está relacionada à *desnaturalização* porque ela requer a percepção da *contextura* social que a *desnaturalização* aponta, das tramas que compõem a realidade social, a História e preparam o devir; percepção da insuficiência das explicações causais, naturais ou mágicas. Mas a *historicização* requer a aceitação de que a história é feita pelos homens - em sua *práxis* transformadora ou em seu conservadorismo renitente - requer a aceitação do compromisso político de cada indivíduo no devir histórico.

Se essa *tomada de consciência* representa o grande objetivo da disciplina, ela nem sempre é imediata ou perceptível ao professor e nem mesmo percebida pelo próprio indivíduo. Sequer há garantia(s) de que seja permanente, visto que o homem é um ser inconcluso. Nas palavras de Freire (2001, p. 16):

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ‘ajudá-lo a ajudar-se’. É promovê-lo a ajudar-se’. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade.

Há um problema, contudo, ressaltado nas Orientações Curriculares para a disciplina no que diz respeito à simples transposição dos conteúdos aplicados no ensino superior (geralmente no primeiro ano de faculdade) para o Ensino Médio sem a devida adequação da linguagem utilizada pelo professor para esse novo público:

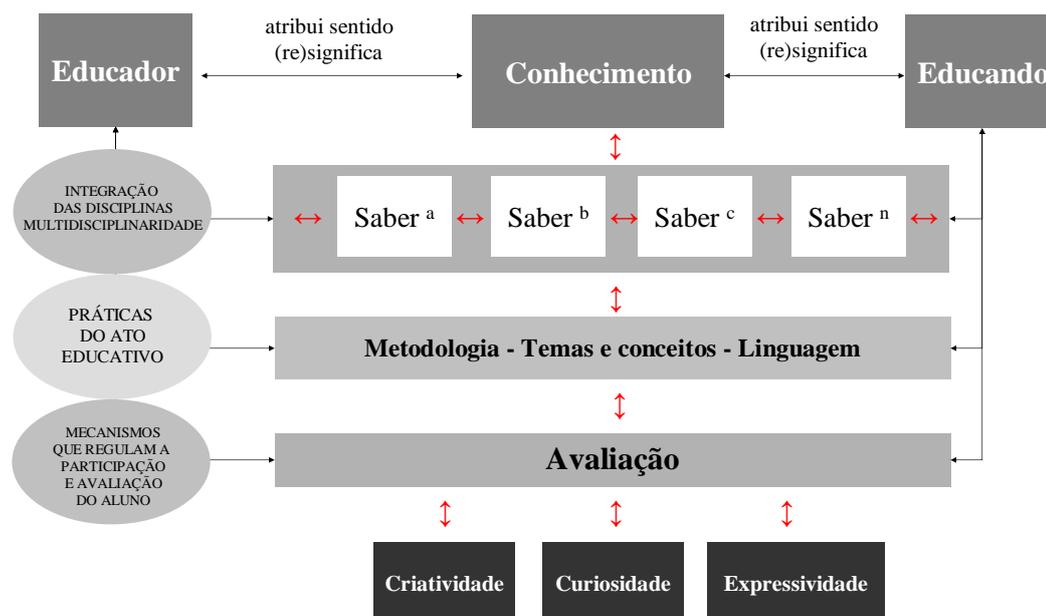
É estranho que entre cientistas sociais a linguagem com que ensinam as Ciências Sociais não seja posta em relevo, e sobre ela também se apresentem questionamentos. O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma ‘linguagem dos fatos’. (2006, p. 108-109).

Se definirmos que educar não é somente *transmitir* conceitos e que no ato educativo os atores envolvidos utilizam a linguagem para ensinar e aprender, enfim, para formar a *rede sinérgica* de reflexões, então a *mediação pedagógica* pode ser definida como um conjunto de práticas adotadas pelo professor [em detrimento de outras] para facilitar todo este processo. São práticas que regulam a participação dos atores, definem o papel da curiosidade, os critérios de avaliação [posto que o modo seja muitas vezes definido pela escola], as formas de expressão e reflexão etc. Práticas propostas não práticas impostas. Segundo Paulo Quadros (2001, p. 177):

A argumentação proposta pela mediação pedagógica é a de que somente a integração de saberes pode conduzir ao sentido de essência para a prática pedagógica, e que o sentido que a educação acresce à vida dos aprendentes, relaciona-se com o grau de integração das Ciências Sociais em processos de aprendizagem e realização humanas.

A figura a seguir reúne essas práticas. Embora todo esforço de sistematizar uma idéia acabe por reduzi-la, confiná-la, acreditamos que a importância do conceito de *mediação pedagógica* para a prática docente justifica o risco:

Figura 11. O processo da mediação pedagógica e a rede sinérgica



Este modelo de *mediação pedagógica* pressupõe que os atores envolvidos – educadores e educandos – atribuam sentido e produzam conhecimentos. O educador promove o diálogo, convoca os saberes de outras disciplinas para a reflexão (saber^a, saber^b, saber^c...saberⁿ), mas é na interação com seus alunos que esse diálogo se efetiva; o educador define suas práticas: recursos metodológicos, conteúdo programático e linguagem utilizada; também define os mecanismos que regulam a participação e avaliação do aluno [embora nem sempre tenha total autonomia para isso], mas os alunos deixam marcas indeléveis nesse processo. Na *mediação pedagógica* os alunos são avaliados respeitando-se características individuais: alguns escrevem melhor do que falam, outros permanecem em silêncio (presencial ou virtualmente), mas expressam opiniões mais autorais nas avaliações escritas.

Enfim, o processo de avaliação também é dinâmico e contempla vários aspectos além das provas e trabalhos escritos.

É preciso ainda considerar que a relação que o aluno mantém com a instituição escolar também interfere no processo mediativo. Charlot (2000, p. 67) contempla essa idéia quando reflete sobre as figuras associadas ao processo do saber:

Assim, um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás).

O modelo proposto de *mediação pedagógica* explora o conceito de *autopoiese* definida por Hugo Assmann como: “*um sistema derivado de diversos processos interdependentes no qual se produzem componentes, ingredientes, continuamente transformados*”. Todo *novo conceito* deixa um espaço para a crítica e questionamento que [até certo ponto] é sadio e contribui para a transformação (regeneração) do próprio conceito. Pensamos na *autopoiese* pedagógica como ação educativa na qual a linguagem [embora sempre o seja] revela com maior vigor a sua potência discursiva e é necessário que a linguagem utilizada nas Ciências Sociais seja adequada ao perfil do jovem do Ensino Médio.

Os educandos retroalimentam (*autopoiese*) a *rede sinérgica* através de suas reflexões. Por exemplo: no modo como esses educandos reagem ao diálogo entre as disciplinas promovendo novos debates, trazendo outros temas, discutindo ou questionando orienta a prática do professor; o modo como avaliam a metodologia e os recursos utilizados ao exporem suas opiniões ou mesmo quando se desinteressam. A linguagem utilizada pelo professor e os conteúdos programáticos também são reavaliados e [se necessário] modificados, dado que muitas vezes um tema demanda mais aulas do que o previsto inicialmente.

Segundo Assmann (1998) é preciso ocupar de modo criativo os acessos ao *conhecimento disponível* e construir os novos processos cognitivos tanto dos indivíduos quanto das organizações coletivas. A escola ou qualquer outro ambiente pedagógico pode ser lugar de fascinação e inventividade e “*toda morfogênese do conhecimento deve ser compreendida à luz da experiência humana de prazer pela vida*” (ASSMANN apud QUADROS, 1999, p. 178).

O *reencantamento* da educação, proposto por Assmann, implica a ênfase do professor-mediador em uma ação educativa que privilegia os processos contínuos de produção de experiências de aprendizagem e acompanha a própria dinâmica da vida:

A vida se gosta. Por isso, os educadores deveriam analisar de que forma a vida dos alunos é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na transmissão de conhecimentos supostamente já prontos. (1999, p. 29, grifo nosso).

Portanto, a *mediação pedagógica* pressupõe a ênfase em uma relação humanizante, que extrapola o modelo do *ensinar-aprender*. Pressupõe uma prática para além da transmissão de conteúdos via aulas expositivas e das provas individuais como critério de verificação da retenção e assimilação dos conteúdos.

Marcos Masetto define a *mediação pedagógica* como uma intervenção que busca incrementar a qualidade da relação entre os atores do ato educativo abrindo novos caminhos com “*os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro*” (apud QUADROS, 2001, p. 181). A *mediação pedagógica* é uma atitude constituída pelo diálogo multidirecional e que visa, sobremaneira, a autonomia do pensamento intelectual dos educandos. “*A mediação pedagógica quer ser uma arte fragmentária*” (QUADROS, 2001, p. 187).

Representamos na figura a seguir o processo de *mediação pedagógica* a partir dos conceitos de *autopoiese* (ASSMANN), diálogo multidirecional (MASETTO) e arte fragmentária (QUADROS) adaptados ao *processo da disciplina Sociologia*:

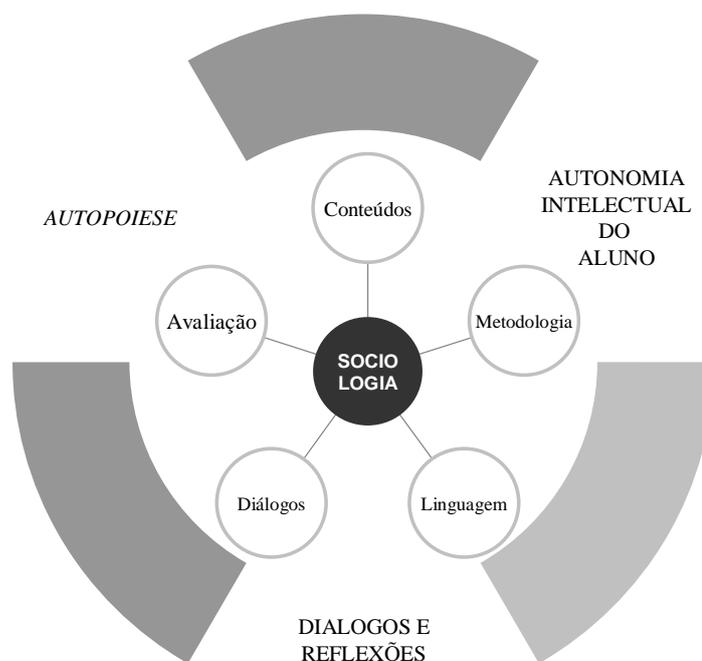


Figura 12. Mediação pedagógica na disciplina Sociologia

3.3.4 DESEQUILÍBRIO, REFLEXÃO E DESENCANTAMENTO

Flávio Sarandy (2004), em um artigo intitulado “*Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio*” propõe que o sentido e a especificidade desta disciplina seja desenvolver uma nova atitude cognitiva no aluno. Trata-se de um caráter especial que opera os atos cognitivos de *olhar, ouvir e escrever*, porque estes atos são disciplinados pelas teorias, seletivados, revestidos de uma intencionalidade. Daí, inclusive, “*o termo disciplina para matérias que estudamos*” (SARANDY, 2004, p. 126).

Mas se essa experiência de domesticação do nosso *olhar, ouvir e escrever* se dá com maior ênfase durante os cursos de graduação em Ciências Sociais, no Ensino Médio [talvez]

ela seja aquilo que constitui a sua identidade “*e que fornece seu sentido enquanto disciplina do Ensino Médio, não os seus conteúdos em si mesmos*” (SARANDY, 2004, p. 126).

Independentemente dos conteúdos organizados por temas, conceitos ou teorias o objetivo da disciplina continua a ser o desenvolvimento de uma *percepção sociológica* (SARANDY) ou uma *imaginação sociológica* (MILLS):

pela descoberta inusitada de aspectos e relações antes insuspeitas. E assim chegamos à compreensão do quanto há de dependência onde vemos liberdade, do quanto há de diferença onde vemos homogeneidade e do quanto há de hierarquia quando insistimos em ver igualdade. (SARANDY, 2004, p. 127).

Cristina Costa (1997) se refere à *tomada de consciência* como o resultado obtido pela *problematização* da própria realidade e do espanto (*estranhamento*) diante das realidades culturalmente diferentes mostradas pelo professor.

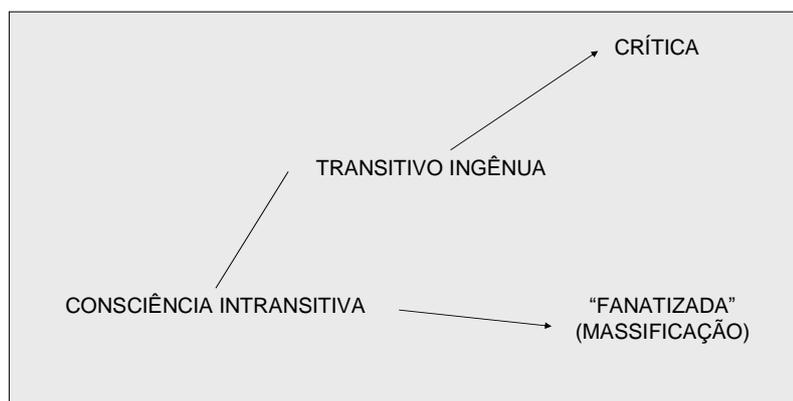
Estamos, pois, segundo estes autores no âmbito da *percepção*, da *imaginação* e da *tomada de consciência*. Atuando nas brechas [ao nível da consciência] que nossos alunos nos permitem fissurar. Normalmente recorremos às avaliações escritas, aos seminários em sala de aula ou aos trabalhos para buscar os registros desses movimentos cognitivos (*percepção*, *imaginação* e *conscientização*) porque o *desequilíbrio* e a *reflexão* não tendem a serem processos instantâneos, mas essas práticas de avaliação (institucionalizadas pela escola) escondem, quase sempre, o mesmo segredo: os alunos escrevem aquilo que refletiram ou aquilo que pensam que *deva ser* o resultado de sua reflexão?

Embora nem sempre reveladas, a *desequilíbrio* e *reflexão* são indispensáveis ao processo e plenamente possíveis na medida em que não há como concebermos um indivíduo totalmente *incomprometido* diante de sua circunstância (FREIRE).

Os fundamentos desta etapa dão-se a partir das idéias de Freire sobre a formação de nossa consciência. Freire define alguns estágios que indicam o tipo de explicação que o

indivíduo constrói para a sua vida, dentro do seu contexto, e revelam um caráter mágico ou histórico. A figura a seguir representa este processo descrito por Freire:

Figura 13. Esquema da conscientização (segundo Paulo Freire):



Fonte: Freire (1959 apud ROMÃO, 2002, p.40)

Segundo Freire (apud ROMÃO, 2002, p. 39) o homem “*é um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador da cultura. A posição que ocupa na sua ‘circunstância’ é uma posição dinâmica*”. Portanto, nem mesmo o estágio mais profundo de alienação torna o homem um ser estático – *intransitivo* - porque há uma *transitividade* ontológica até mesmo nos conservadores. Em nosso proveito, acreditamos que esse argumento define bem o jovem estudante que embora não faça parte do mundo do trabalho (está prestes a), tem responsabilidades, temores, dúvidas e opiniões formuladas; ainda que suas explicações sobre sua própria realidade sejam simplistas não os tornam por isso seres predeterminados. Sua ingenuidade e os erros dela decorrentes demonstram [e reforçam] o caráter do *ser indeterminado*.

Como a *intransitividade* absoluta não se justifica, Freire define um estado de *transitividade relativa* que revela a alienação (o fanatismo), mas que pode através de “*um processo pedagógico adequado às circunstâncias*” (FREIRE apud ROMÃO, 2002, p. 39)

desenvolver o poder da *dialogação* crítica. Desde seus primeiros escritos, Freire transmite sua crença no poder transformador da educação na sociedade e não apenas no das metas econômicas e reveste a *dialogicidade* de uma dimensão política: a *dialogicidade* “*não é apenas a expressão da generosidade do educador para com o educando, mas a própria marca da singularidade de sua práxis libertadora*” (ROMÃO, 2002, p. 39-40).

A etapa de *desequilíbrio* e *reflexão* pode refletir-se no aluno através dessa *práxis libertadora* ou mantê-lo em sua condição ingênua. Pode até haver uma involução que seria uma condição mais profunda de alienação do que a do estágio inicial. Se o resultado for a primeira hipótese então a *historicidade* fomentada anteriormente terá grandes chances de florescer.

José Eustáquio Romão (2002) comenta as circunstâncias que caracterizam a consciência *transitiva ingênua* e a consciência *crítica* que apresentamos em um quadro a seguir para melhor efeito comparativo. Esses elementos nos permitirão inferir, como veremos na análise dos dados, alguns resultados obtidos em nosso processo (Gusmão, 2002, p. 39-40):

Quadro 7. Elementos da consciência na perspectiva de Paulo Freire.

CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CONSCIÊNCIA CRÍTICA
Interpretação simplista dos fenômenos, opera ao nível do senso comum (simplismo).	Busca uma profundidade na análise através dos nexos de causalidade que não são percebidos na aparência dos fenômenos (complexidade).
Valoriza o passado (saudosismo), negando o presente e o futuro, negando a história (fatalista).	É genética (histórica) e busca a causalidade.
Absolutiza o próprio conhecimento (autobasismo /elitismo)	Não é arrogante, compartilha o conhecimento e reconhece quando há limitações para analisar um problema (comunhão).
Superestima o conhecimento das elites e despreza a cultura popular.	Denuncia a cooptação e incentiva o diálogo e as trocas sem preconceito (<i>dialogicidade</i>).
Considera suas verdades universais (positivismo) e por isso tende ao sectarismo e ao fanatismo.	Opõe-se ao empirismo, ao positivismo e às explicações mágicas dos fenômenos (dialética).
Demoniza as opiniões contrárias (conservadorismo/magicismo).	Não encerra arbitrariamente as discussões, mas se dispõe revê-las (transformadora).

3.3.5 (RE)SIGNIFICAÇÃO E REENCANTAMENTO DO MUNDO

Re-significar significa atribuir um novo sentido, significado. *(Re)significar*, no *processo da disciplina Sociologia*, significa atribuir um sentido primeiro **ou** um novo sentido a alguma coisa ou idéia, portanto, abriga estas duas formas. *Reencantamento* significa outra ou nova motivação para uma ação ou para uma idéia. Esses dois conceitos operam movimentos e como estamos no âmbito de uma disciplina de Ciências Humanas esse movimento só poderia ocorrer através da linguagem.

É nessa etapa do processo da disciplina que o educando incorpora novos elementos à sua linguagem, *(re)significa*. Talvez tenha reunido elementos para uma *consciência transitiva* potencialmente *crítica*, talvez permaneça em um estágio de *consciência transitivo ingênua*, mas ainda que tenha se mantido apático e desinteressado ao longo do curso não sairá incólume desta experiência. Mesmo a apatia denota algum tipo de discurso que a disciplina incentivou-o a *(re)significar*, à revelia. Sua apatia também terá provocado no professor um repensar de sua prática visto que aprendemos com erros e acertos e mesmo a indiferença nem sempre é sinal de fracasso, mas de incompletude.

Portanto, é pela linguagem que se opera o discurso científico em que se articulam conceitos e teorias; pela linguagem o professor realiza a alfabetização científica ou o esvaziamento dos sentidos através de uma erudição monológica. Pensando em um conceito de Freire, a linguagem fornece o poder da *dialogação*:

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de 'dialogação' não só com outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (FREIRE, 2001, p. 35, grifo nosso).

Mas se a linguagem é a arena dos discursos, ela é cenário de lutas e tensões e diversidade. Segundo Bakhtin, a linguagem é um fenômeno sócio-ideológico através do qual se processa a *luta de classes* (1979, p. 46):

Classe social e comunidade semiótica, não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo de torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.

A fala é social, é determinada por padrões e normas e todas as coerções que a determinam são sociais, no entanto, o ato de falar é individual. Bakhtin inaugura uma discussão sobre a relação dialética entre o que é individual e social na língua. Ele denominou *signos* as estruturas de significado apreendidas pelos indivíduos através da interação social. Os *signos* são matéria-prima da formação da consciência individual - seu alimento - e refletem sua lógica e suas leis.

A palavra, em sua enorme relevância no ato de comunicar na vida cotidiana, é elemento essencial que acompanha a criação ideológica. A palavra não toma o lugar do *signo ideológico* apenas, ela é uma formulação ideológica e indica as transformações sociais:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (1979, p. 34, grifo nosso).

Se a *ideologia* é condição da comunicação, os *signos* são condição da linguagem. A palavra não é apenas o resultado dessas combinações, mas um elemento que engendra a ideologia: “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica” (BAKHTIN, 1979, p. 37).

No processo da disciplina Sociologia, a linguagem do professor e dos alunos se transforma porque na interação dialógica se produzem novos textos, na arquitetura da disciplina que propomos os significados transitam e são (*re*)significados no contexto da aula, mas apreendê-los requer um esforço maior ainda do que fomentá-los. Já dissemos que em razão de sua complexidade, do tempo de que dispomos e dos objetivos a que nos propomos

não iremos desenvolver uma metodologia de análise de discursos a partir dos dados (diálogos) levantados ao longo da nossa investigação. Procederemos a uma análise para identificar nestes diálogos elementos do *processo da disciplina*. No que se refere à *(re)significação*, por exemplo, analisaremos se existem termos sociológicos incorporados à fala dos educandos, isto é, se eles articulam opiniões que contenham conceitos, teorias, autores ou temas abordados (o Plano de Aula da disciplina está disponível no Anexo F).

Desejamos, não obstante, ressaltar que o *processo da disciplina* e alguns dos seus imprevisíveis desdobramentos convida o professor *provocador cognitivo* a algumas decisões quanto a seu: **posicionamento epistemológico**, isto é, quanto ao papel da escola na sociedade, sua função na formação do jovem e na manutenção da estrutura social, quanto ao sentido e objetivos de sua atividade docente e da própria disciplina; **posicionamento pedagógico**, ou seja, quanto ao seu papel de professor-mediador desse processo de *desequilíbrio*, ou seja, de *desconstrução* da realidade pelo aluno, de escolha de metodologias, técnicas e recursos a serem utilizados; **posicionamento político** quanto à noção de aluno-cidadão-sujeito que pretende *(re)significar* através de sua prática e também suas estratégias de adequação à estrutura pedagógico-administrativa da instituição escolar; **posicionamento profissional** quanto a sua colaboração para a inserção desse jovem no mundo do trabalho.

Em face de toda compartimentação dos saberes em disciplinas, ao qual nos referimos anteriormente, a mediação pela Sociologia se apresenta como uma possibilidade de diálogo entre estes saberes e de *contextura* explicitando como um processo de pensamento interfere na construção de outro. Vygotsky propõe a *mediação simbólica* que estabelece a linguagem como um elemento potencializador da aprendizagem no ser humano. A mediação é pela linguagem e pode ser realizada através de instrumentos semióticos:

Dentro da concepção vygotskyana, a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos e símbolos), os quais permitem ao homem a sua apropriação adequada das experiências socialmente elaboradas, as quais servem-lhe de base para a educação de novos conhecimentos. Os instrumentos mediadores promovem a ampliação da capacidade de intervenção do homem em seu meio com o objetivo de transformá-lo (meio ambiente, meio social, escola, local de trabalho etc.). No meio social, Vygostky considera a linguagem o grande elemento potencializador do intercâmbio entre indivíduos, pois os sistemas de linguagens contribuem para a comunicação entre os indivíduos de um mesmo grupo social, comunidade e povo. (apud QUADROS, 2001, p. 145, grifo nosso).

CAPÍTULO 4 – UMA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA EM CAMPO

A mecanização da educação não levará a uma desumanização da sociedade? Com efeito, mecanização-desumanização parecem constituir uma aliança. Os meios de comunicação de massas – sobretudo porque são de massas – completam o espectro da conjura contra o livre arbítrio da sociedade.

Nesta questão é fundamental centrar-se no problema dos ‘meios’ e considerar que uma política que eles comportam apresenta mais possibilidade de êxito que perigos, sempre que não se confundam meios e objetivos. Por fim, quem ousaria afirmar que a produção de violinos e pianos teve como resultado a desumanização da música? Pelo contrário, essa produção favoreceu a multiplicação das vocações musicais. A questão está em fazer o melhor uso possível dos meios técnicos, e os meios educativos não fogem à regra. Segundo a sólida afirmação de Georges Friedmann ‘este é o grande desafio lançado ao homem para que demonstre que é superior às suas próprias obras’. E ele mesmo conclui ‘desse desafio só se pode sair vitorioso através da educação’.

Edgar Faure

4.1 AS CATEGORIAS DA PESQUISA

Apresentemos neste capítulo os dados coletados durante a pesquisa-ação, as práticas desenvolvidas a partir da experiência do campo e a análise dos dados à luz do marco teórico explicitado nos capítulos 2 e 3 em consonância com as categorias de pesquisa constituídas naquilo que denominamos processo de mediação pedagógica e tecnológica.

Os dados foram colhidos durante os anos de 2006 e 2007 através de questionários para identificação dos perfis dos alunos, das interações entre a professora e os alunos ocorridas pelo correio eletrônico (e-mail), no blog da professora, pelo MSN, nas aulas expositivas, em atividades derivadas da exibição de filmes e documentários em sala de aula, nos trabalhos escolares que demandavam pesquisas na web e em um formulário de avaliação do curso.

A experiência do campo e os dados obtidos trouxeram demandas que resultaram em novas práticas adotadas pela professora. Estas práticas estão explicitadas ao longo dos instrumentos de coleta utilizados.

As análises sobre os elementos que compõem os processos mediativos foram estruturadas a partir das categorias delimitadas no marco teórico. Os quadros a seguir

apresentam as categorias analisadas e os conceitos que lhe são mais próximos (subcategorias). Convém ressaltar que estas categorias e seus elementos não são estanques e sucessivos porque a *rede sinérgica* que os alimenta é assimétrica.

Mediação Tecnológica
Categoria Interatividade Subcategorias: <i>feedback</i> , compartilhamento, hipertexto, espaço-tempo, memória, leitor imersivo
Categoria Identidade Subcategorias: circulação de sentidos, local e global, sujeito
Mediação Pedagógica
Categoria Curiosidade Subcategorias: provocação cognitiva, resposta cognitiva
Categorias Problematização e Estranhamento Subcategorias: conflito cognitivo, autonomia
Categorias Desnaturalização e Historicização Subcategorias: sinergia (rede sinérgica), processos de linguagem, diálogos entre as disciplinas
Categorias Desequilíbrio e Reflexão Subcategorias: conscientização, transitividade
Categorias Re-significação e Reencantamento Subcategorias: novos processos de linguagem

Quadro 8. Categorias da pesquisa e seus elementos

Os dados coletados, as práticas e análises serão apresentados por tipos de instrumento de coleta para ressaltar suas especificidades e também denotar as relações que se estabeleceram entre eles.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Em 2006, no início do ano letivo, aplicamos um questionário aos quinze alunos da turma de 2º ano do Ensino Médio.

Era a primeira vez que tinham aula de Sociologia e estavam curiosos quanto aos conteúdos da disciplina, especificamente quanto ao seu significado. Explicamos que essas informações surgiriam nas aulas seguintes e que nosso interesse em levantar dados sobre eles era também uma característica da própria ciência sociológica: realizar pesquisas. De certo modo, esta informação aguçou ainda mais a curiosidade dos jovens que, prontamente, responderam ao questionário.

Os dados levantados apontam alguns perfis que nos possibilitam inferir quem são os sujeitos de nossa pesquisa. Eles serão apresentados a seguir de modo sucinto em números absolutos (não em percentuais) dado o pequeno tamanho da amostra.

4.2.1 PERFIL PESSOAL E FAMILIAR

Onze dos quinze alunos tinham 15 anos, três 16 anos e um 17 anos. Predominavam meninos (9) e a grande maioria (14) era nascida no estado de São Paulo, assim como os seus pais: apenas 6 pais e 4 mães eram nascidos em outros estados do país.

Todos os alunos eram solteiros e uma das garotas já era mãe. Todos moravam com os pais biológicos sendo que 13 tinham, pelo menos, 1 irmão (no máximo 3).

Tínhamos como unidade familiar padrão de nossos alunos: pai, mãe e dois filhos.

4.2.2 PERFIL EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

Sobre há quanto tempo estudavam no Colégio Progresso, seis alunos estudavam desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental (antigo primário), dois alunos desde os últimos ciclos (antigo ginásio) e sete entraram no Colégio apenas no Ensino Médio.

Sobre as disciplinas mais apreciadas, Psicologia foi apontada pela maioria dos alunos (9), seguida por Educação Física (4) e Matemática (3). Preferências semelhantes foram apontadas nos cursos de graduação pretendidos: Psicologia (4) e Administração de Empresas (4).

Quanto ao trabalho, três dos quinze alunos exerciam atividade remunerada sem vínculo empregatício, os chamados *bicos*.

Sobre a escolaridade e ocupação dos pais: entre os homens, 8 tinham nível superior e 4 o fundamental (os demais: nível médio). Entre as mulheres, 4 tinham o superior, 10 o médio e apenas 1 o fundamental. Nenhum dos pais era semi ou analfabeto. Quanto à ocupação, entre os homens apenas 1 era aposentado. Entre as mulheres, 7 eram *do lar*, 1 fazia trabalho voluntário e as demais exerciam ocupações remuneradas.

4.2.3 PERFIL DIGITAL

Todos os alunos tinham computador em casa e, pelo menos, um endereço de e-mail cadastrado e apenas um não tinha impressora.

Quanto à frequência de acesso, a maioria dos alunos (10) consultava o correio eletrônico todos os dias, os demais 1 ou duas vezes por semana.

A conexão à internet era do tipo banda larga para 10 alunos e do tipo discada para os demais. Quanto à navegação pela rede, os sites e portais mais visitados eram: Orkut (site de relacionamentos), Portal Terra (5) que disponibilizava endereços de e-mails gratuitos, Hotmail (2) que era bastante popular pelo seu serviço de *webmail* gratuito, Portal UOL (2) e outros conforme quadro a seguir:

Quadro 9. Sites favoritos

Sites favoritos	Quantidade de alunos
Orkut	13
Terra	5
Fotolog, Vagalume	3 (cada item)
Hotmail, Kaaza, UOL	2 (cada item)
WF, Uolkut, Flogão, Palmeiras, Humortadela, Disney, Jovem Pan	1 (cada item)
	Respostas múltiplas

Quanto ao uso do computador, os programas de jogos eram os mais utilizados (12), seguidos pelo editor de texto Word (6), o editor de desenho PaintBrush e o de apresentações (slides) PowerPoint, por fim a planilha de dados Excel (1). Esta questão continha respostas múltiplas.

Se considerarmos a idade destes jovens podemos afirmar que eles nasceram, praticamente, com a internet no Brasil. O *boom* da rede aconteceu por aqui no início dos anos noventa com a propagação de diversos portais de acesso e intensa campanha publicitária veiculada por toda a imprensa.

Com o governo do presidente Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1992 (ele sofreu impeachment em 92), houve uma abertura do mercado nacional para a importação de produtos, principalmente de tecnologia e que, por sua vez, provocou o *boom* de computadores pessoais no Brasil.

Dados do instituto de pesquisa Ibope/NetRatings apontam para 43 milhões de pessoas²¹ com acesso à internet no Brasil até o final de 2008²², mas esse número considera apenas usuários acima de 16 anos, o que indica que deva ser ainda maior.

Os dados de nosso levantamento apontam a familiaridade que os jovens têm com o computador e a web. Em sua esfera social emerge a *interatividade* e a convivência com as TIC são um indicativo de que podemos ampliar o que Assmann (1998, p. 232) chama de tempo pedagógico: “*o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo*”. O tempo pedagógico não deve ser medido cronologicamente, mas pelos processos que dele emergem. Seu objetivo é o conhecimento como “*descoberta prazerosa*”. Se o conhecimento é resultado da *rede sinérgica* (PICONEZ), as TIC poderiam atuar como espaços para que essa rede permaneça além do espaço-tempo da sala de aula?

Para as ações de coleta de dados programadas em nossa pesquisa seria conveniente que todos os alunos - sem exceção - tivessem acesso ao computador e à rede, fato que, felizmente, ocorreu. Isto porque a escola não tem uma postura pedagógica definida quanto ao uso das TIC e, não estimula – de fato – este uso. Desde 2007, a direção orientou os professores a não aceitarem trabalhos impressos, mas apenas manuscritos. Não houve, porém, qualquer outra orientação por parte da coordenação pedagógica no sentido de os alunos citarem as fontes de pesquisa o que, na prática, continua a ser feito a partir da web. O fato de todos terem computador, acesso à rede e já utilizá-los em suas pesquisas forneceu, a nosso ver, a legitimidade para as ações que empreenderíamos.

O entrelaçamento e o direcionamento dessas múltiplas temporalidades sobre a flecha do tempo cronológico não acontece pelo mero transcurso dos dias letivos. Requer o investimento intenso de energias humanas para que o aspecto árduo e disciplinado do ensino e da aprendizagem aponte para a

²¹ Fonte <<http://economia.uol.com.br/ultnet/valor/2009/01/06/ult19130100034.jhtm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

²² A expectativa para 2009 é que o Brasil ultrapasse os 50 milhões de pessoas com acesso à internet, número estimulado pelo acesso residencial. “*A internet vem se transformando em um item essencial de consumo do usuário urbano [...] Uma vez que a pessoa tenha contato com a tecnologia, ela tende a não querer abrir mão deste benefício*” diz Marcelo Coutinho do instituto de pesquisa Ibope em entrevista ao Jornal Valor OnLine, em 6/1/2009.

vivificação dos tempos pessoais de todos os envolvidos. (ASSMANN, 1998, p.232-233).

4.2.4 HÁBITOS CULTURAIS E DE LAZER

Este levantamento pretendeu uma fotografia de algumas experiências do cotidiano de nossos alunos. Conforme ressalta Giddens (2001, p. 26) “*A experiência global da modernidade está interligada – e influencia, sendo por ela influenciada – à penetração das instituições modernas nos acontecimentos da vida cotidiana*”. As experiências do cotidiano estão relacionadas – como causa e efeito – à formação *do eu* e das identidades, “*Não apenas a comunidade local, mas as características íntimas da vida pessoal e do eu tornam-se interligadas a relações de indefinida extensão no tempo e no espaço*”.

Os dados levantados quanto aos hábitos de leitura dividem-se livros, jornais e revistas e apontam que:

1. Três alunos lêem até 1 livro por ano, cinco lêem até 2 por ano e três até 4 livros por ano. Os demais não responderam (3) ou não sabem (1).
2. Quatro alunos lêem jornais semanalmente e os demais quinzenalmente (7) ou não lêem (4).
3. Quatro alunos lêem revistas semanalmente e cinco mensalmente. Os demais (6) quinzenalmente ou não lêem (4).

Quanto ao hábito de frequentar teatros e cinemas:

- A maioria dos alunos (10) informou assistir até 1 peça de teatro por ano e quatro alunos informaram 2 peças por ano. Na maioria das vezes, são idas promovidas pela escola.

- Quanto ao cinema, dez alunos assistem até 4 filmes por ano (média de 1 por bimestre), sendo que dois alunos informaram assistir a mais de 6 filmes por ano. Provavelmente, os números seriam maiores caso não houvesse a profusão de DVDs falsificados (reproduzidos e vendidos ilegalmente). Isto ocorre até nos casos de filmes que ainda estão em cartaz no cinema.
- Quando perguntados sobre os últimos filmes assistidos no cinema predominaram as produções estrangeiras de vários estilos: A era do gelo 2 (3), V de Vingança (2), O grito (2), Crash, Madagascar etc. O único filme nacional citado foi: Se eu fosse você [Vale lembrar que a pesquisa foi realizada em 2006, um ano antes do lançamento do filme nacional *Tropa de Elite* que foi um grande sucesso de bilheteria, com enorme repercussão, embora muitas cópias falsificadas tenham sido vendidas.].

Quando perguntados sobre seus hábitos de lazer (pergunta aberta e respostas múltiplas), foram várias as opções indicadas (ver quadro a seguir) sendo que muitas atividades associadas ao uso de tecnologias foram citadas: assistir à tv (7), jogos de computadores (7), ouvir música (4), assistir a filmes (3), sair ou *teclar* com amigos (5).

Quadro 10. Hábitos de lazer

O que gosta de fazer (pergunta aberta)	Quantidade de alunos
Sair ou teclar com os amigos	5
Ouvir música, tocar instrumento	4
Andar a cavalo	1
Assistir a filmes	3
Viagem	2
Assistir à televisão	2
Praticar esporte, academia, dançar	4
Desenhar quadrinhos	1
Jogos de computador, navegar na internet	7
Cozinhar	1
Ir ao shopping, passear	2
Dormir	1

Namorar	1
Não respondeu	2
	Respostas múltiplas

Levantamos outros dados relativos a freqüentar circos, parques de diversões e clubes. Também levantamos jogos de computador prediletos e perfis de audiência de tv e rádio e os esportes mais praticados. Por fim, fizemos um levantamento sobre poder aquisitivo da família, conforme critério Brasil adotado por institutos de pesquisa (ver critério no Anexo D). Todos os dados do levantamento estão disponíveis no Anexo C.

Em síntese são jovens urbanos com bom poder aquisitivo, que possuem computador e acesso à internet na residência, acesso aos meios de comunicação de massa (tv, rádio, jornal, revista, cinema etc.) e têm o consumo de objetos culturais estimulado, principalmente, pela escola. Conforme Setton (2004, p. 67): “São uma geração que precocemente socializou-se com a cultura midiática”.

4.3 MEDIAÇÕES EM MOVIMENTO

4.3.1 CORREIO ELETRÔNICO

Foram trocadas, ao longo de dois anos, quase duas centenas de mensagens entre a professora e os alunos. Não estamos preocupados em definir o número exato de mensagens porque há alunos que participaram várias vezes e outros nem tanto. Relevantes foram os conteúdos e o modo como o e-mail esteve presente durante a coleta de dados. Finda a fase de coleta, mais de um ano depois, alguns alunos ainda trocam mensagens conosco [sobre temas escolares, inclusive].

Os conteúdos das interações por e-mail contemplaram:

- Aviso sobre a formação de grupos, data de entrega de trabalhos e de provas;
- Sugestão de links para leitura sobre temas abordados em sala de aula ou sugeridos para próximas aulas;
- Correção de informações transmitidas em sala de aula;
- Textos e livros na íntegra disponíveis na web;
- Assuntos pessoais e eventos (inclusive, vestibular);
- Envio de resumos (relatórios-síntese) de aula;
- Links e sugestões de downloads;
- Alterações em datas ou em tópicos de trabalhos individuais ou em grupos;
- Dúvidas sobre pesquisas;
- Envios de trabalhos;
- Livre manifestação dos alunos.

Apresentamos a seguir algumas análises, à luz das variáveis da pesquisa, sobre exemplos de utilização do correio eletrônico:

A) PROBLEMATIZAÇÃO E ESTRANHAMENTO

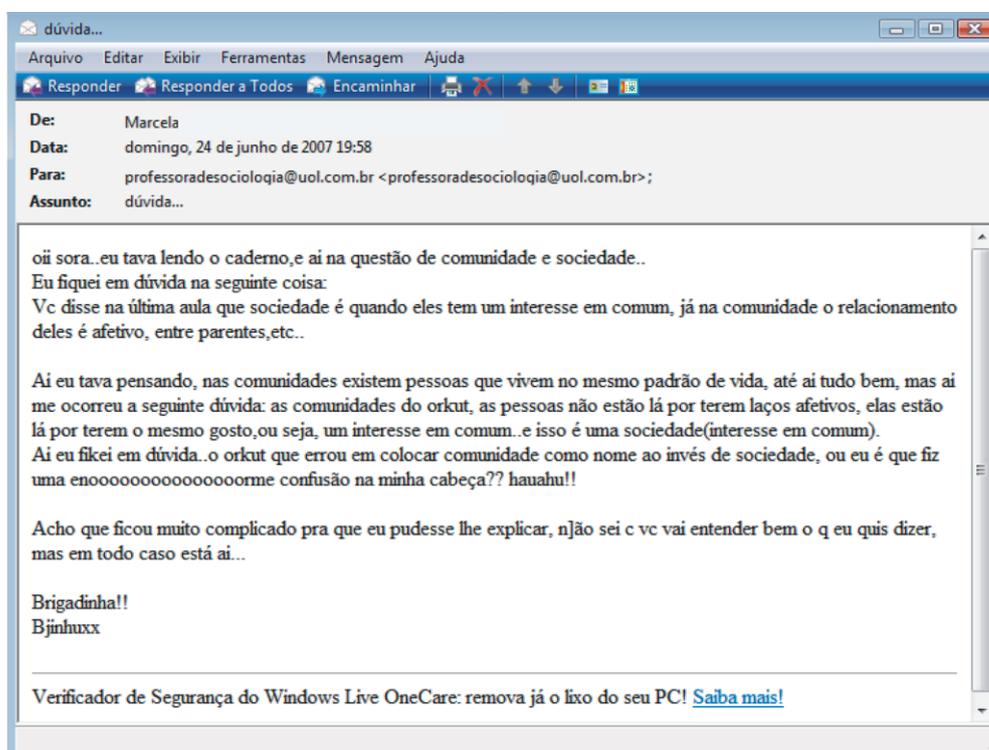


Imagem 1. Mensagem de e-mail. Assunto: dúvida. 24/06/2007.

O estado de *conflito cognitivo* consiste em *problematizar* a própria realidade submetendo-a um processo de *estranhamento*, ou seja, *estranhamento* dos fatos e fenômenos tidos até então como corriqueiros ou comuns ou rotineiros. Significa torná-la objeto de estudo, investigando e analisando suas causas e como se inserem na *contextura* social.

Embora tenha havido, de fato, uma confusão quanto à interpretação dos conceitos de comunidade e sociedade, a aluna insere estes conceitos discutidos em sala de aula na *contextura* do seu tempo estabelecendo relações entre eles e um tema: o Orkut²³, uma vez que ela própria e a maioria dos seus colegas de classe são membros do Orkut. Essa inserção revela uma *problematização* do caráter das relações que se estabelecem nas comunidades virtuais em comparação às tramas do cotidiano da sociedade e leva ao *estranhamento* daquilo que lhe era, até então, imperceptível: o Orkut é de fato uma comunidade?

Através do correio eletrônico, que é um dispositivo de comunicação assíncrona, a aluna pode externar a sua dúvida, possivelmente, no momento da reflexão estimulada pela leitura [visto que a mensagem foi enviada às 19h39minh]. Suas opiniões serviram de parâmetro para a professora retomar a discussão do tema, em sala de aula, compartilhando a dúvida da aluna com os demais alunos, reafirmando a importância atribuída à sua *problematização*.

O correio eletrônico possibilitou que o tema comunidade e sociedade transcendessem o espaço-tempo da sala de aula e que novos elementos fossem incorporados como, no caso, a reflexão sobre o Orkut que é conhecido pelos alunos, além de reforçar a percepção da professora sobre a necessidade de explorar os conceitos de *solidariedade mecânica* e

²³ O Orkut é o exemplo mais significativo do fenômeno ocorrido na internet que tem sido referido como web 2.0 (já se fala em web 3.0 ou web semântica), ou seja, uma nova dimensão do tipo de dados que circulam pela rede que a notabiliza não mais apenas como espaço de circulação de informações, mas de relações entre pessoas, sejam elas afetivas, comerciais, políticas etc.

Só participam do Orkut aqueles que se cadastram previamente e ao fazê-lo fornecem dados pessoais verídicos ou não. Após o cadastramento, o participante disporá de uma página na qual poderá interagir com qualquer outro participante cadastrado, desde que ele concorde, e desse modo ter acesso ao grupo de amigos com os quais ele também interage. Assim os elos vão ampliando exponencialmente.

solidariedade orgânica à luz de Durkheim, para explicitar os conceitos de comunidade e sociedade.

B) INTERATIVIDADE, NOVOS RECURSOS DE COMPARTILHAMENTO, HIPERTEXTO E REDIMENSIONAMENTO DO ESPAÇO-TEMPO DA SALA DE AULA

Observemos essas duas mensagens:

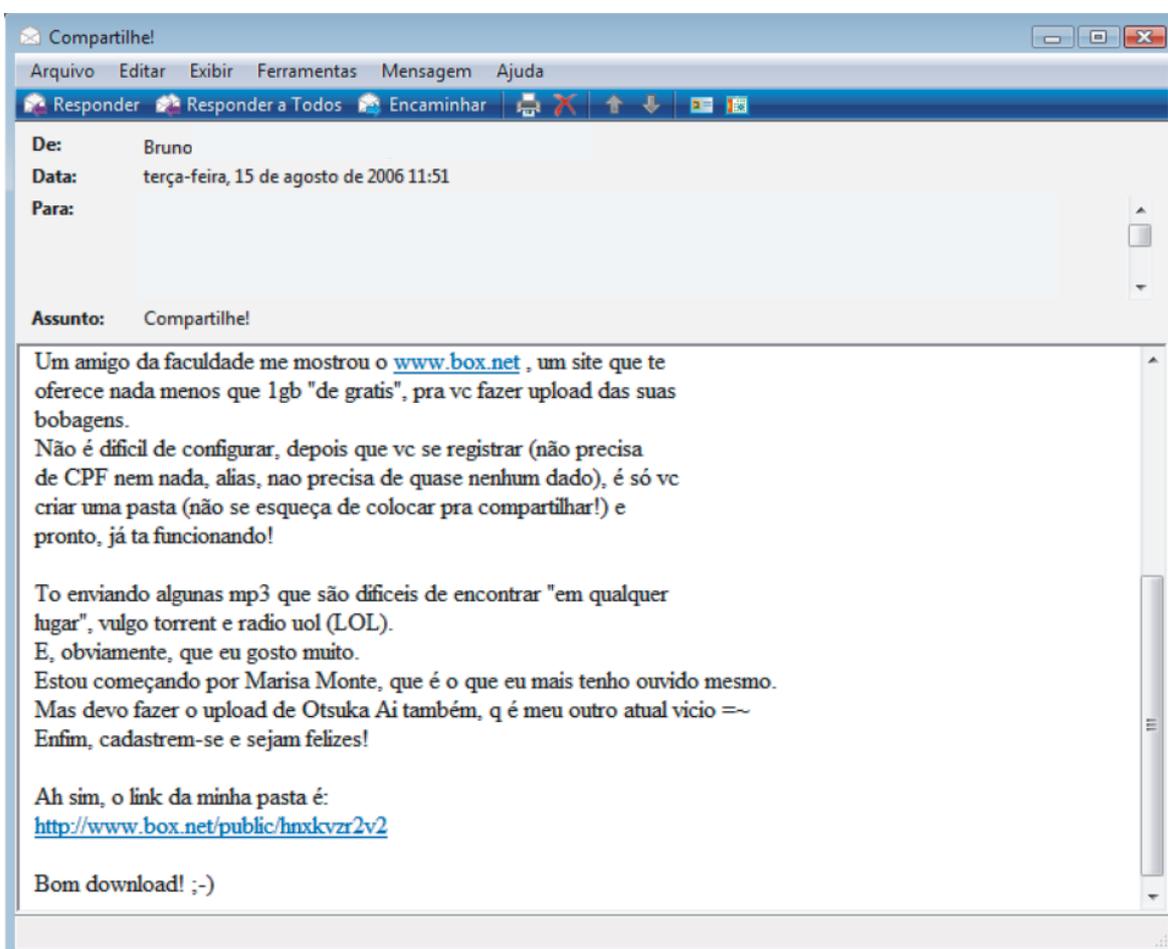


Imagem 2. Mensagem de e-mail. Assunto: compartilhe! 15/08/2006.

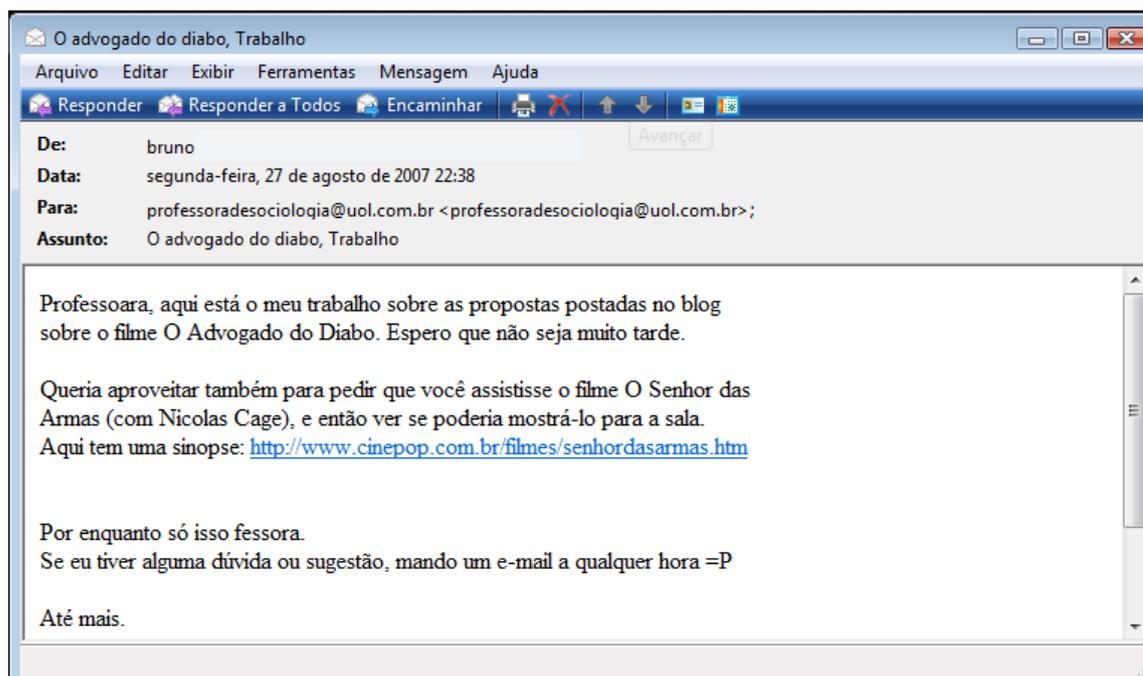


Imagem 3. Mensagem de e-mail. Assunto: O advogado do diabo, Trabalho. 27/08/2007.

Doze meses separam as duas mensagens enviadas pelo mesmo aluno, mas ambas têm a mesma natureza colaborativa: o aluno quer sugerir, participar do planejamento, compartilhar suas idéias. É fato que estas sugestões poderiam ocorrer [e ocorrem!] sem a intermediação de aparatos tecnológicos, mas nas duas situações elas extrapolam o que a sala de aula poderia proporcionar: a primeira mensagem é recebida, ao mesmo tempo, por várias pessoas e que não fazem parte da sala de aula-objeto desta pesquisa. É uma mensagem compartilhada por várias pessoas que mantém algum tipo de afinidade [ou interesse] com o tema da tecnologia e a professora de sociologia foi incluída neste grupo por ter esse perfil. São pessoas que talvez nem se conheçam, que vivem distantes umas das outras, de idades e gerações diferentes e que podem compartilhar – simultaneamente – de uma mensagem pessoal, opinativa, que sugere algumas opções de programas para fazer *downloads* de músicas... Estamos diante de um movimento de compressão do espaço-tempo: o espaço é redimensionado porque agora o virtual aproxima estas pessoas [ou parte delas] e o tempo também é redefinido: cada receptor, no tempo de sua experiência (vida) cotidiana, terá acesso à mensagem e decidirá respondê-la ou não, decidirá para quem respondê-la ou se a enviará a outras pessoas criando outras rotas

de comunicação. O tempo da mensagem se desdobra em vários outros [dezenas, centenas] de micro-cosmos, lugares e locais no qual cada internauta, que a ela tiver acesso, decide o que fazer.

A segunda mensagem é um bom exemplo do grau de convergência de processos e mediações que um e-mail pode contemplar. Embora sistematizar esses graus ‘possíveis’ (de convergência) requeira uma pesquisa bem mais complexa e abrangente, estamos no âmbito dos perfis do leitor internauta, do leitor *imersivo* (SANTAELLA).

Reproduzimos a mensagem para facilitar o acompanhamento da análise:

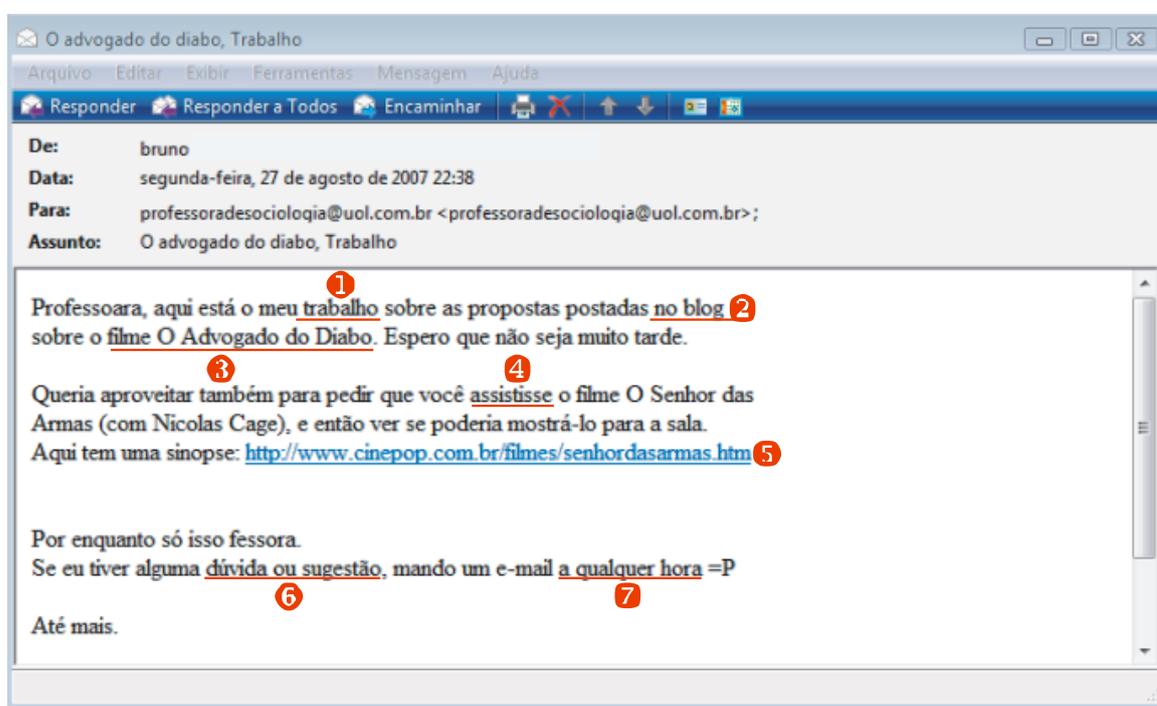


Imagem 3. Mensagem de e-mail. Assunto: O advogado do diabo, Trabalho. 27/08/2007.

O item ❶ “*aqui está o meu trabalho*” refere-se ao trabalho do aluno que é anexado a mensagem. Essa possibilidade de ampliação do espaço-tempo da sala de aula também é referida no item ❷ “*mando um e-mail a qualquer hora*”. O aluno faz mais do que cumprir uma tarefa solicitada em sala de aula, ele redefine a sua duração: o tempo cronológico da aula pode ter sido encerrado com o ruído da campainha, mas o “*tempo pedagógico*” se estende.

Os itens ② e ③ são exemplos de convergência das mídias: para que os alunos possam refletir sobre um filme em DVD apresentado na sala de aula, algumas questões são formuladas e postadas no blog da professora. Antes da próxima aula, os alunos têm a tarefa de responder às questões e enviá-las por e-mail (quem tiver dificuldades de acesso pode entregá-las pessoalmente). Embora estas atividades pudessem ser realizadas sem o uso do computador e da internet (poderíamos entregar as questões após a exibição do filme e marcar a entrega para a próxima aula), o seu uso possibilita que: quem faltou à aula possa assistir ao filme e pesquisar as questões no blog; as dúvidas que surjam possam ser compartilhadas entre os alunos e entre eles e o professor; que o professor possa tecer outros comentários sobre o filme antes de relacionar as questões; e, principalmente, que todo o processo possa ser registrado, permitindo que a discussão não se esgote mesmo que o assunto deixe de ser abordado em sala de aula. Esta dimensão é importante para a possibilidade de construção de uma *consciência crítica* pelos alunos, respeitando os seus *tempos de aprendizagem*. Uma postura pedagógica orientada para a *consciência crítica* não encerra arbitrariamente as discussões, mas se dispõe revê-las. Relembramos os elementos das consciências propostos por FREIRE (1959 apud GUSMÃO, 2002, p. 39-40)

Quadro 7. Elementos da consciência na perspectiva de Paulo Freire

CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CONSCIÊNCIA CRÍTICA
Interpretação simplista dos fenômenos, opera ao nível do senso comum (simplismo).	Busca uma profundidade na análise através dos nexos de causalidade que não são percebidos na aparência dos fenômenos (complexidade).
Valoriza o passado (saudosismo), negando o presente e o futuro, negando a história (fatalista).	É genética (histórica) e busca a causalidade.
Absolutiza o próprio conhecimento (autobasismo /elitismo)	Não é arrogante, compartilha o conhecimento e reconhece quando há limitações para analisar um problema (comunhão).
Superestima o conhecimento das elites e despreza a cultura popular.	Denuncia a cooptação e incentiva o diálogo e as trocas sem preconceito (<i>dialogicidade</i>).
Considera suas verdades universais (positivismo) e por isso tende ao sectarismo e ao fanatismo.	Opõe-se ao empirismo, ao positivismo e às explicações mágicas dos fenômenos (dialética).
Demoniza as opiniões contrárias (conservadorismo/magicismo).	Não encerra arbitrariamente as discussões, mas se dispõe revê-las (transformadora).

Os itens ④ “*queria aproveitar também para pedir que você assistisse o (sic) filme*” e ⑤ “*se eu tiver alguma dúvida ou sugestão, mando um e-mail a qualquer hora*” são exemplos da autonomia que o aluno exercita e que deseja legitimar ao fazer uma indicação de filme: ele quer compartilhar as sensações que o filme lhe provocou e procura o aval da professora quanto às opiniões que tem do filme.

Essa necessidade de compartilhar opiniões é fundamental para a mediação. O aluno traz novas [outras] experiências importantes ao professor e ao grupo. Conforme Masetto (2000), a *mediação pedagógica* é uma intervenção que busca incrementar a qualidade da relação entre os atores do ato educativo abrindo novos caminhos com “*os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro*” (apud QUADROS, 2001, p. 181). A *mediação pedagógica* é uma atitude constituída pelo diálogo multidirecional e que visa, sobremaneira, a autonomia do pensamento intelectual dos educandos.

O item ⑦ está relacionado ao novo perfil do leitor internauta: o leitor *imersivo* descrito por Santaella (2004, p. 47) como “*aquele que desenvolve determinadas disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo*”.

“*Aqui tem uma sinopse: <http://www.cinepop.com.br/filmes/senhordasarmas.htm>*” (⑦) é o modo como esse leitor faz uso do hipertexto para indicar outros *nós*, outros caminhos ao professor. Quanto maior for o grau de imersão nas tecnologias digitais e nos signos da rede desse *novo* leitor, maiores são as possibilidades de interatividade que ele inventa. O leitor *imersivo* navega pela rede “[...] *dentro de um espaço informacional, um ambiente de signos híbridos no qual imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras, textos, sons e mesmo vídeos misturam-se na constituição de uma metamídia complexa*”. Ao movimentar-se pelo ambiente é preciso explorar “*signos e rotas*”, fazer escolhas e interagir a partir (e por causa) delas, é

preciso agir. “É essa interação que está implícita no verbo ‘navegar’” (SANTAELLA, 2004, p. 144).

Portanto, embora seja uma ferramenta de comunicação assíncrona o que pode significar feedback não-simultâneo para o emissor da mensagem (fonte), o e-mail é uma ferramenta com possibilidades muito amplas e que pode engendrar quase todos os elementos que convergem para a interatividade. Assim como outras tecnologias, o e-mail tem renovado a relação do usuário-aluno com a imagem: agora passível de manipulação; com o texto linear: agora hipertexto; com a noção de tempo e de espaço: reconfigurada; com a linguagem que também tem sua temporalidade afetada pela alteração das coordenadas de espaço-tempo; e, com o conhecimento: ampliando os recursos de pesquisa e compartilhamento de informações. Apresentamos a seguir, quatro exemplos de mensagem que apresentam as características mencionadas anteriormente.

Compartilhamento de informações

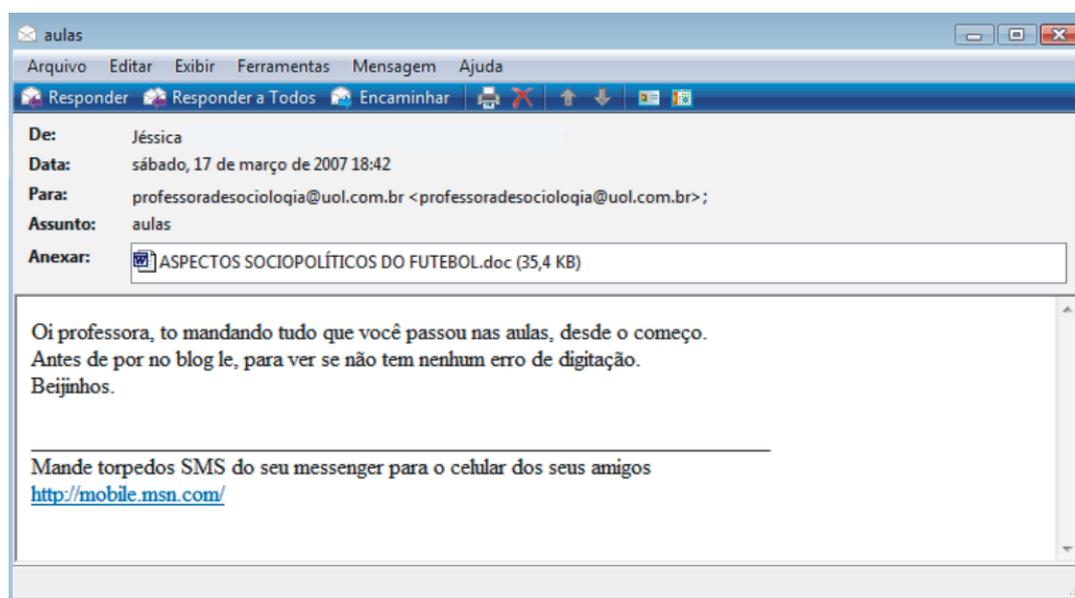


Imagem 4. Mensagem de e-mail. Assunto: aulas. 17/03/2007.

Redimensionamento da noção de espaço-tempo:

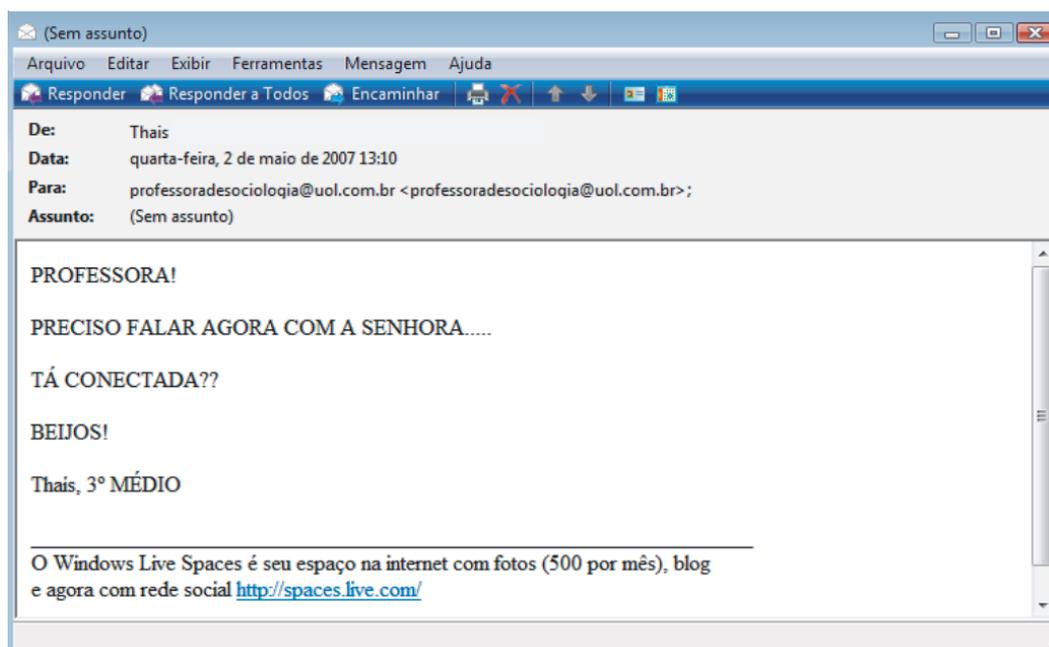


Imagem 5. Mensagem de e-mail. (sem assunto). 02/05/2007.

Nova relação com a imagem:

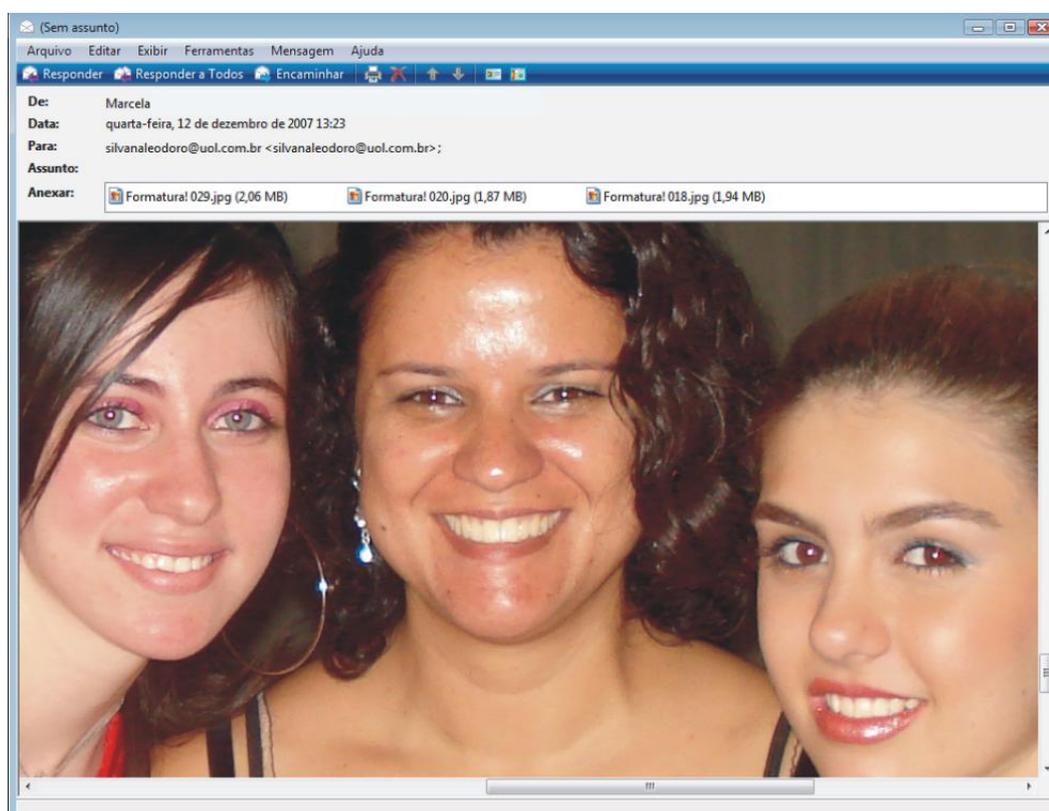


Imagem 6. Mensagem de e-mail. (sem assunto). 12/12/2007.

Nova relação com a linguagem

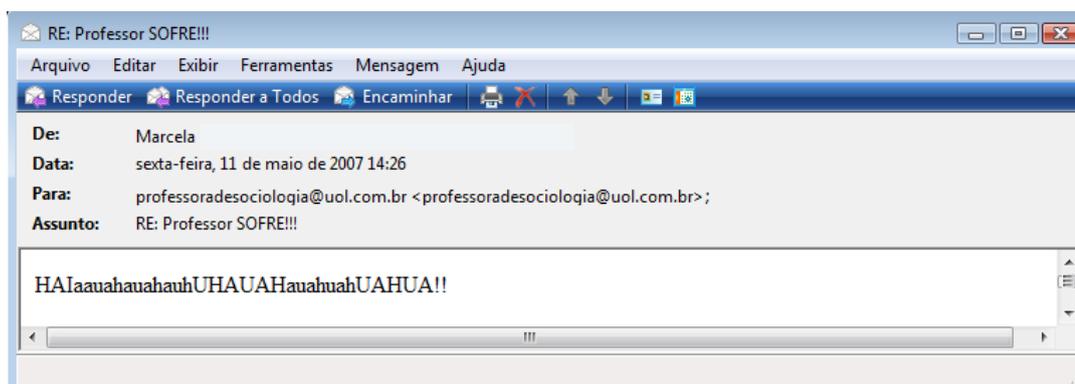


Imagem 7. Mensagem de e-mail. Assunto: Professor SOFRE!!! 11/05/2007.

Há varias outras mensagens que poderiam ser inseridas nesta análise, mas em linhas gerais os aspectos e propriedades principais estão referidos até então. Em verdade as outras ferramentas analisadas também possibilitaram mediações semelhantes ou complementares.

4.3.2 EXPLORANDO A WEB

A) WEB E CORREIO ELETRÔNICO: O DESPERTAR DA CURIOSIDADE SOBRE A REALIDADE

A seguir um e-mail sobre um texto extraído da internet:

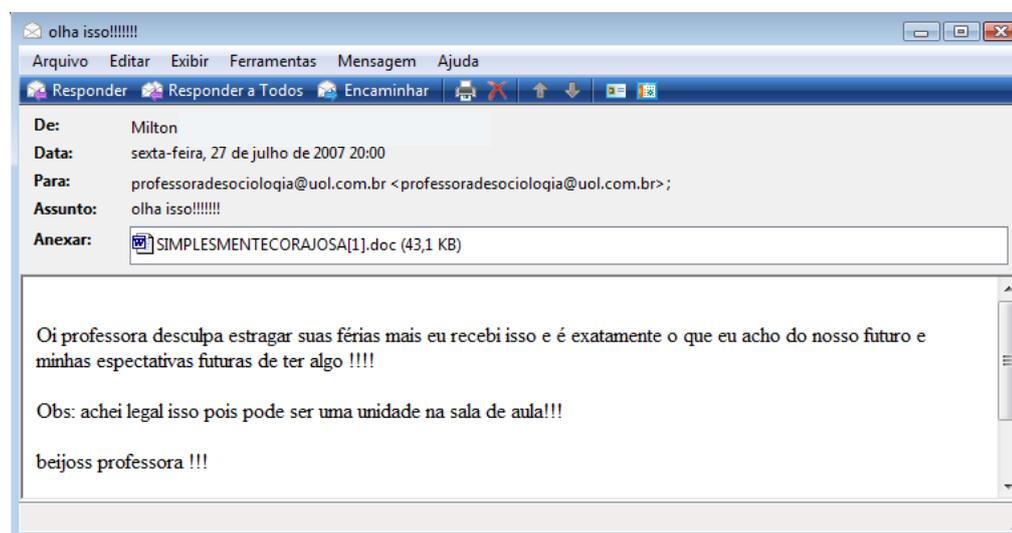


Imagem 8. Mensagem de e-mail. Assunto: olha isso!!!!!! 27/07/2007.

Este e-mail foi recebido durante o período de férias escolares! Por si só um dado curioso e relevante...

A mensagem, com um arquivo anexo cujo conteúdo era um texto publicado em um Blog sobre uma crítica ao atual presidente da república²⁴, exala uma *curiosidade epistemológica*, um desejo de compartilhar uma descoberta e possibilita-nos inferir que a *rede sinérgica* que construímos no decorrer do semestre anterior permaneceu ativa para esse aluno.

Curiosidade e autonomia combinadas em um espaço interativo, híbrido e bidirecional que combina um texto encontrado na web com uma mensagem de correio eletrônico. Esse é o resultado pretendido pela *educação dialógica* em que não há a polarização entre os que sabem e os que precisam aprender. Neste contexto, a presença das TIC facilita diálogos educacionais: fornecendo novos saberes e opiniões; como suporte para a realização do diálogo possibilitando, inclusive, seu registro (memória) e como espaço de compartilhamento desses registros.

Se o ato de conhecer implica o ato de comunicar, potencializar a curiosidade epistemológica é um processo dialético que envolve levar o adolescente ao “*compartilhamento de outros pontos de vista*” (LEODORO, 2007, p.13), à *rede sinérgica*. A curiosidade, desse modo, constitui-se em um vetor que auxilia o trabalho do professor.

A mensagem a seguir, enviada pela professora, exemplifica essas possibilidades de circulação de saberes, registro (memória) e compartilhamento:

²⁴ Texto intitulado “Simplesmente corajosa” de Adriana Vandoni Curvo. Disponível em <<http://argumento.bigblogger.com.br>>. Acesso em: 30 set. 2007.

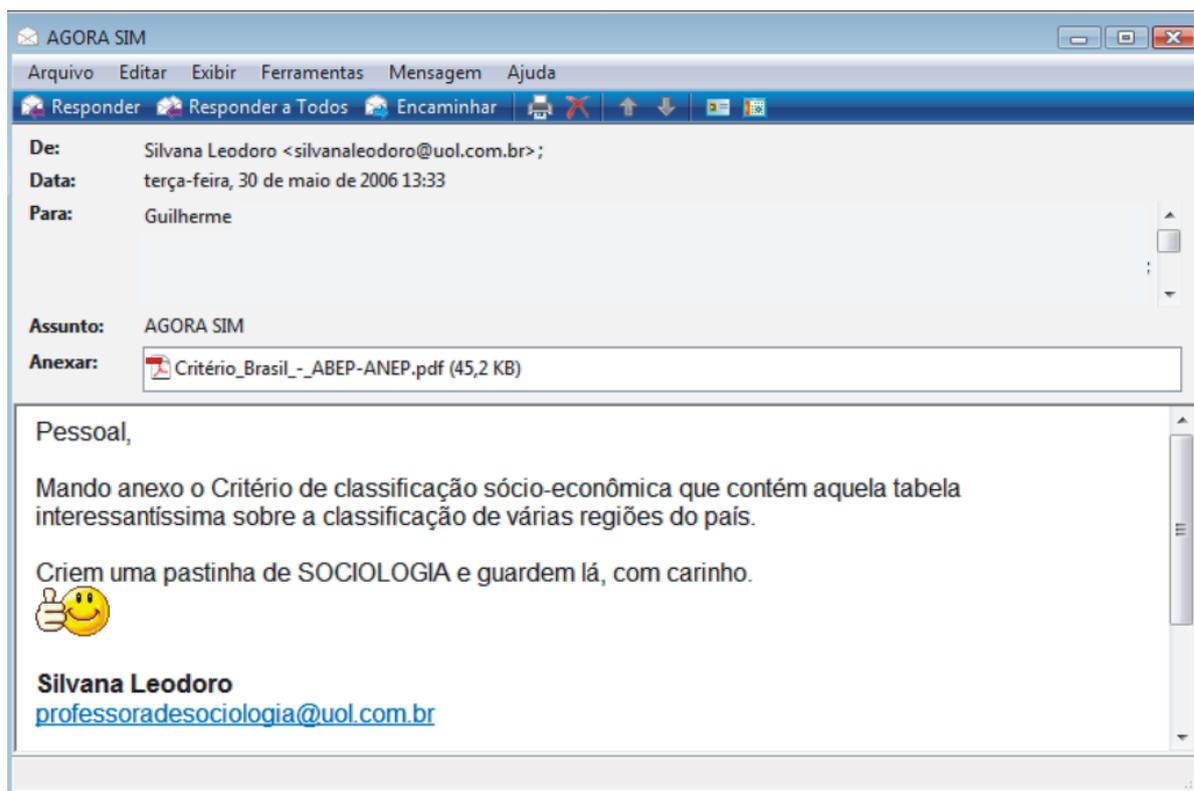


Imagem 9. Mensagem de e-mail. Assunto: Agora sim. 30/05/2006.

B) PRÁTICAS DE PESQUISA NA WEB

Ao longo de toda a coleta de dados, tivemos uma postura exploratória e curiosa em relação à web. De fato, ela foi uma importante fonte de pesquisa para a professora e para os alunos, no entanto, foram necessários alguns ajustes para que os alunos compreendessem nossa postura diante da rede, postura esta não compartilhada pela maioria dos outros professores e pela direção da escola.

Em geral, os professores de nossa escola não vêem a internet com *bons olhos pedagógicos* e poucos a utilizam cotidianamente, embora haja certo interesse uma vez que o professor de informática tem organizado turmas de *alfabetização digital* só para professores, durante o horário de almoço.

O principal argumento desses professores é de que os alunos não são mais responsáveis por seus próprios trabalhos porque apenas os copiam da internet imprimindo “*páginas e mais páginas*” de autoria de outrem(ns). Este argumento tem sua razão de ser porque observamos durante os meses iniciais de nossa coleta de dados que em alguns casos o que o aluno faz é costurar uma colcha de retalhos com fragmentos de textos da web. Talvez pudéssemos atribuir uma co-autoria nesse caso, porque houve uma seleção prévia dos conteúdos em algum nível de leitura. Mas em alguns casos o conteúdo não tem nenhuma relação com o solicitado pelo professor.

Outro argumento diz respeito à origem, veracidade e correção das informações disponíveis na web. Ou seja, além de não lerem (ou lerem apenas as primeiras linhas para se certificarem do assunto tratado) o que entregam como *trabalho seu ou do grupo* pode ser um “*tratado de baboseiras*”, como uma vez observou uma professora de geografia do Ensino Médio, prestes a se aposentar.

Já na primeira reunião pedagógica da qual tivemos acesso, reuniões que acontecem no início do ano letivo e nas férias de julho, a diretora da escola recomendou aos professores que não aceitassem trabalhos impressos, apenas os manuscritos seriam recomendáveis porque assim: “*os alunos, que são sempre muito preguiçosos, são obrigados a treinar a caligrafia (sic) e acabam estudando porque são obrigados a ler enquanto copiam, afinal, a memorização é importante*”.

Essa *cultura* da escola, de fato, era uma questão a *ser desvendada* e, se possível, transformada ao menos no âmbito de nossa disciplina: um micro-cosmo dentro da complexa cultura escolar. Para tanto, reuni os alunos para um debate sobre os usos escolares que faziam da rede uma vez que o perfil digital do grupo (obtido no primeiro questionário) apontava que todos eram potencialmente internautas.

As perguntas que fizemos foram as seguintes:

- “Vocês usam a internet para fins escolares? Se sim, quais esses usos?”
- “Quais os problemas quanto ao uso da internet? Têm sugestões?”
- “Como os demais professores lidam com a internet? Gostariam que seu uso fosse adotado?”
- “Dá para fazer bons trabalhos a partir da pesquisa na rede?”

Em aspectos gerais, sem pretender fornecer uma compilação minuciosa das opiniões manifestas, as respostas podem ser agrupadas conforme segue:

<p>Quanto aos usos da internet pelos alunos</p>	<p>Sim, os alunos utilizam freqüentemente a rede para suas pesquisas escolares e também para trocar informações sobre conteúdos, trabalhos, notícias e eventos. Embora alguns disponham de livros em casa, a maioria destes livros é de literatura, estórias e ficção. As publicações jornalísticas como revistas, semanários, jornais diários são amplamente utilizados nas pesquisas, principalmente naquelas que solicitam gráficos e tabelas sobre algum tema. <i>“A banca de jornal é nossa biblioteca”</i>. Como a escola não dispõe de uma biblioteca e poucos alunos freqüentam bibliotecas públicas, muitos não têm qualquer familiaridade com a manipulação de livros que não sejam os didáticos ou os de literatura. Qualquer texto sociológico que ultrapasse duas laudas é considerado muito extenso...</p>
<p>Quais os problemas quanto aos usos e sugestões</p>	<p>Foram duas as principais dificuldades apontadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como realizar adequadamente uma busca (escolha das palavras-chave e termos) • Como escolher entre os resultados da busca. Enfim, como prosseguir e quando decidir parar. <p>Uma sugestão foi apontada pelos alunos para auxiliar nessa questão: a de que os professores definam melhor o que desejam nos trabalhos solicitados, isto é, que forneçam um roteiro e não um tema genérico: <i>“Feudalismo, por exemplo. Quando procuramos na internet surgem milhões de páginas! Não sei nem por onde começo!”</i> (aluna do 2º ano).</p>
<p>Quanto aos usos pelas</p>	<p>Os demais professores não proíbem a utilização da rede, mas não apreciam os trabalhos impressos com grande volume de páginas e</p>

<p>outras disciplinas e aceitação pela escola.</p>	<p>textos reproduzidos na íntegra da web. Mas para os alunos, de modo geral, a internet continuará sendo utilizada como fonte de pesquisa com ou sem a aceitação pela direção da escola pesquisada e dos professores: <i>“Como vou fazer meus trabalhos? Meus pais não vão querer comprar mais livros e eu nem sei onde fica a biblioteca...”</i> <i>“São milhões (sic) de trabalhos para fazer, ainda bem que tem a net!”</i></p>
<p>Quanto aos resultados obtidos nos trabalhos</p>	<p>Os alunos se dividem quanto a essa questão: para alguns, os trabalhos não ajudam no processo de aprendizagem sendo válidos mais pela sociabilidade que promovem do que pelos resultados. A crítica, portanto, é quanto ao volume e natureza dos trabalhos e não quando ao suporte da informação. Para outros, os trabalhos são importantes e a internet facilita, amplia, oferece <i>“um leque de possibilidades”</i> muito maior, embora o problema da seleção de conteúdos permaneça. <i>“Dá trabalho do mesmo jeito. Eu mesma fico horas fazendo a pesquisa e leio muita coisa, até o que não tem nada a ver com o tema.”</i> <i>“Eu acho que para o aluno que não quer nada com nada tanto faz fazer pela internet ou numa biblioteca. Só sai baboseira...(sic)”</i> <i>“O problema é que quando a gente deixa tudo para a última hora, porque não temos tempo pra nada, o jeito dar control c e control v²⁵ ...”</i></p>

Quadro 11. Respostas dos alunos às perguntas sobre internet

A partir das opiniões e comentários e da prática estruturamos – ao final do primeiro ano de coleta de dados - algumas práticas e procedimentos visando melhorar os hábitos de pesquisa e a relação dos alunos com a autoria:

Sobre a autoria dos textos: a importância de citar a fonte da pesquisa.

Percebemos que os alunos não têm a cultura de mencionar a fonte da pesquisa em seus trabalhos e isso é um dado muito importante para a avaliação do próprio trabalho, uma vez que dá pistas do caminho percorrido ao longo da pesquisa, de sua coerência e do próprio esforço empreendido.

A estratégia adotada foi seguinte: à medida que íamos entregando os textos para as aulas uma vez que não tínhamos adotado nenhum livro didático [não houve o consentimento da direção para essa adoção, isso só ocorreu em 2008] enfatizávamos a nossa fonte de pesquisa: ora livros ou jornais e revistas ou internet. O mesmo ocorria nas provas e em nossas falas sempre preocupadas em destacar a fonte das informações. Os alunos foram compreendendo, ao longo dos meses - que ao contrário do que pensavam – citar corretamente a fonte de pesquisa é uma atitude ética e não compromete a qualidade do trabalho. Pelo contrário! Denota o cuidado com a pesquisa e rigor metodológico.

A seguir um exemplo de citação da fonte em duas provas bimestrais:

	COLÉGIO EDUCACIONAL PROGRESSO	
	Nome: _____	Nº _____
Data / / 2007	Série _____	
Avaliação Mensal – 2º Bimestre Livro: A revolução dos Bichos – George Orwell		
<p>a)</p> <p><i>George Orwell foi um libertário. A Revolução dos Bichos, em suas metáforas, revela uma aversão a toda espécie de autoritarismo, seja ele familiar, comunitário, estatal, capitalista ou comunista. A obra é de uma genial atualidade. Apesar de tudo o que alguns poucos homens já fizeram e lutaram, ainda estamos e vivemos sob os que insistem em dominar aquém da ética e da lei. Sejamos diligentes, a luta continua. Um dia conseguiremos distinguir a diferença entre porcos e homens.</i></p> <p style="text-align: right;">Nelson Jahr Garcia disponível em www.comunismo.com.br</p> <p>Refleta sobre as afirmações e questões levantadas por Garcia e responda com base nos textos lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que Orwell foi um libertário? • Por que a obra é "de uma genial atualidade"? • Que "luta continua"? • Você distinguiria "porcos e homens"? 		

Imagem 10. Avaliação mensal. Livro: A Revolução dos Bichos. 2007.

²⁵ São duas funções (comandos) que podem ser realizadas no teclado do computador: *control c* (copiar) permite que um trecho selecionado seja copiado e armazenado na área de transferência (memória temporária) do computador; *control v* (colar) permite que o conteúdo armazenado seja reproduzido, colado.

	COLÉGIO EDUCACIONAL PROGRESSO	
	Nome: _____	Nº _____
	Data / / 2007	Série _____
<p>Prova mensal de Sociologia 2º M – Professora Silvana Leodoro</p>		
<p>Questão 1 - vale 2,5 pontos</p>		
<p>GILBERTO DIMENSTEIN <u>jornalismo comunitário</u> 29/03/2006 75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos A maioria dos brasileiros tolera políticos corruptos. Não só tolera, como é conivente com a roubalheira e a falta de ética no dia a dia. E o que revela pesquisa inédita do Ibope Opinião, feita com 2 mil pessoas em todo o país em janeiro. Título: "Corrupção na Política: Eleitor - Vítima ou Cúmplice?". Conclusão: 75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos. <Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/ acesso em 03/04/2006></p>		
<p> "Os fins justificam os meios". É possível que muitos brasileiros justifiquem essa tolerância em relação à corrupção cometida na política por entendê-la como própria da vida pública, necessária ao "bom andamento" da máquina do governo...</p> <p>Mas, pensando eticamente: "Os fins justificam os meios?" Defina Ética, exponha o seu ponto de vista e argumente o papel da Ética na vida em sociedade.</p>		

Imagem 11. Avaliação mensal. Gilberto Dimenstein. 2007.

Ressaltamos diversas vezes que o hábito de citar fontes é exigido nos trabalhos realizados no ensino superior e que eles devem, desde já, exercitá-lo. Por várias vezes, enfatizamos que para aprender é preciso ler, pesquisar, saber ouvir, ter um olhar cuidadoso e compartilhar aquilo que nos comove intelectualmente. Esse caminho não é solitário, mas trilhado na companhia de muitas vozes de outros autores. Devemos isso a eles, devemos citar as fontes, citar a autoria. Isso só enriquece o trabalho e demonstra a maturidade de quem o faz.

Com o passar dos meses pudemos colher os primeiros resultados com uma mudança de atitude em muitos trabalhos. Alguns alunos começaram a relatar que não citaram todos os textos lidos porque alguns foram rejeitados. Nestes casos havia até a possibilidade de fazer uma bibliografia de leitura e outra citada!

Esta mudança de comportamento revelou duas questões importantes:

- Em cada trabalho, individual ou em grupo, uma variedade de fontes era citada o que contraria a noção de que os alunos selecionam os primeiros links listados em sua busca e param na primeira página de resultados. Há um roteiro, uma trajetória de pesquisa.
- O conjunto dos trabalhos revelou uma profusão de fontes citadas. Embora o www.wikipidea.org.br (ver glossário de termos) seja o mais popular entre os alunos, a diversidade de fontes revela que cada aluno ou grupo traça diferentes rotas de pesquisa.

Com base nesses dados definimos uma prática para estimular a citação de fontes de pesquisa e o respeito à autoria:

Feedback e compartilhamento: ao ler os trabalhos relacionar os pontos de divergência, complementaridade e originalidade. Apresentar à sala os resultados relacionados, comentar sobre as trajetórias de pesquisa perceptíveis, sobre as fontes utilizadas (por exemplo, quais devem ser evitadas) sobre erros e acertos conceituais. O *feedback* além de fazer os alunos perceberem que o professor está atento possibilita que eles avaliem o próprio trabalho e reflitam, em alguma medida, se tinham consciência ou noção do conteúdo que entregaram. A continuidade desse *feedback* pode ser feita nas avaliações da disciplina: após discutir com os alunos o feedback e disponibilizar um texto (por e-mail, por exemplo) sobre as convergências e divergências conceituais dos trabalhos, abordamos esses temas nas avaliações de modo que eles se sintam co-autores das questões.

Sobre a credibilidade das fontes, principalmente na web

Em maio de 2006, enquanto discutíamos *Maquiavel e relações de poder* (Plano de Aulas disponível no Anexo F) e presenciávamos vários ataques do PCC (uma facção criminosa controlada por presidiários e que se autodenomina: Primeiro Comando da Capital)

às forças policiais do Estado de São Paulo, um aluno trouxe impressa uma cópia de uma entrevista (obtida na internet) do líder do PCC: um presidiário de alcunha Marcola.

Muito bem escrito em tom provocativo e desafiador, o texto trazia elementos importantes e pertinentes aos temas das aulas e foi bastante explorado nas duas aulas seguintes. Durante esse período pesquisamos a verdadeira origem do texto: o jornalista Arnaldo Jabor se fizera passar por Marcola...

Este fato ilustra bem os cuidados que devemos ter com as informações que circulam em sala de aula. No exemplo ilustrado estávamos lidando com um texto de qualidade, mas isso nem sempre ocorre e este cuidado não se restringe a web.

Uma prática que adotamos para lidar com essa fragilidade foi:

A vigilância sistemática dos conteúdos: seja da web, da mídia, dos livros didáticos etc., as informações devem estar sujeitas a outros pontos de vista. Apresentamos aos alunos os processos envolvidos na publicação de um livro acadêmico; os interesses editoriais em jogo nos veículos jornalísticos; as características e objetivos do texto publicitário; e, as diversas formas e modalidades de publicação de conteúdos na internet que aglutina outras mídias, inclusive. Estes temas que podem ser abordados pela disciplina na unidade sobre os meios de comunicação de massa e Indústria Cultural ajudam o aluno a compreender a complexidade imbricada na legitimação dos conteúdos.

Ressaltamos que estamos sujeitos a erros e equívocos, inclusive o professor, e que todos podem apontá-los. Esta noção está presente no processo de *desnaturalização* pelo aluno ao definirmos que educar não é somente *transmitir* conceitos, que a *dúvida epistemológica* está presente no ato educativo para além da curiosidade. A *rede sinérgica* de reflexões, mais uma vez pode ser definida como um conjunto de práticas adotadas pelo professor [em detrimento de outras] para facilitar este processo. Práticas que definem,

inclusive os papéis da curiosidade e da dúvida. Práticas propostas não práticas impostas.

Segundo Paulo Quadros (2001, p. 177):

A argumentação proposta pela mediação pedagógica é a de que somente a integração de saberes pode conduzir ao sentido de essência para a prática pedagógica, e que o sentido que a educação acresce à vida dos aprendentes, relaciona-se com o grau de integração das Ciências Sociais em processos de aprendizagem e realização humanas.

A prática da vigilância sistemática dos conteúdos é constante e como veremos no exemplo a discussão esteve presente ao longo de toda a coleta e fora da sala de aula:

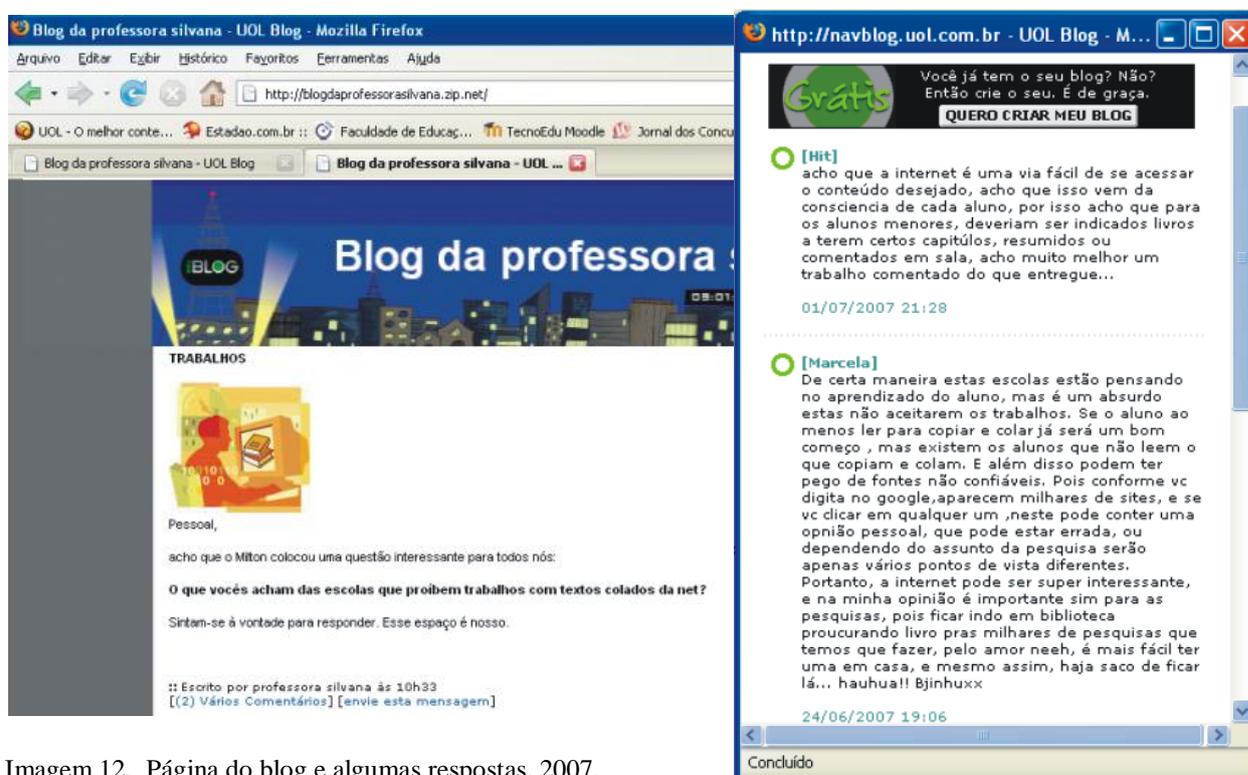


Imagem 12. Página do blog e algumas respostas. 2007.

Orientando as rotas de pesquisa

A direção do Colégio Progresso repreendeu-nos certa vez porque os alunos do 2º ano do Ensino Médio estavam combinando um encontro fora do período escolar para fazerem um trabalho solicitado por nós. A determinação do Colégio, que nós desconhecíamos até então, é de que nenhum trabalho em grupo deveria ser feito fora do horário de aula, porque a escola não poderia responsabilizar-se pelo trânsito de alunos além dos limites da escola e do horário

das aulas porque os pais reclamam – constantemente - dos perigos de os jovens circularem pela cidade...

Evidentemente, não poderíamos seguir a determinação de os alunos realizarem seus trabalhos no período escolar ou de somente darmos trabalhos individuais – como fora sugerido também – porque isso implicaria abrir mão das já poucas aulas disponíveis, tanto pela grade horária quanto pelos inúmeros feriados que existem no Brasil.

Isto posto, o uso da web, e-mail, MSN e blog serviram [também] para contornar estas dificuldades e proporcionar a continuidade do nosso planejamento inicial (de curso e de coleta de dados). Os trabalhos em grupo podem até gerar alguns “*desgastes*” entre os alunos, mas são importantíssimos para a sociabilidade que se desenvolve entre eles porque demandam negociações e atribuições de responsabilidades. Nessas ocasiões o professor percebe o jogo das lideranças em sala de aula e quais são os alunos apáticos: as duas condições podem se alterar ao longo do jogo... e a *rede sinérgica* da sala de aula.

Outra dificuldade relacionada aos trabalhos solicitados, conforme referimos antes, diz respeito ao quê, onde e como pesquisar na web. Percebemos que quanto mais genérico for o tema solicitado, maior a profusão de *páginas e mais páginas impressas* diretamente dos sites pesquisados. A prática que adotamos para lidar com essa superficialidade nas pesquisas foi:

Orientar as rotas de pesquisa: na pesquisa de temas, conceitos, teorias (ou ambos) realizamos uma pesquisa prévia em vários sites e selecionamos elementos pertinentes ao trabalho. O resultado é um roteiro de perguntas que irá orientar a pesquisa dos alunos sem, necessariamente, conduzi-los aos mesmos sites pesquisados pela professora. Desta forma, podemos orientar (verbalmente), inclusive, sobre palavras-chave e termos a serem utilizados na pesquisa e o tipo de resultados que poderão encontrar. Enfatizamos que não é a *expertise* no uso da web que está sendo avaliada, mas a pesquisa e reflexão sobre os objetos da

disciplina Sociologia, portanto, estamos ali para ajudá-los na pesquisa, embora o esforço individual seja sempre necessário.

Esta iniciativa pode fazer com que os alunos sejam mais cuidadosos quanto às escolhas e a seleção de conteúdos porque acham que [talvez] o professor já tenha passado por ali. Evidentemente, a prática do *feedback* após a avaliação dos trabalhos complementa essa prática.

Apresentamos a seguir um exemplo dessa prática nas orientações que fizemos para um trabalho sobre o tema *violência* a partir do interesse pelo tema entre os alunos após assistirem ao filme *Tiros em Columbine*.

Professora Silvana Leodoro	SOCIOLOGIA
TRABALHO MENSAL- 2º BIMESTRE/2007	
<p>Orientações gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de 3 alunos ▪ Os trabalhos poderão ser manuscritos ou digitados. ▪ Se manuscritos usar folha pautada (com linhas). ▪ Deverão conter uma capa com o título do trabalho, nome da disciplina e professora, nome e número dos participantes; nome do colégio, bimestre e data. ▪ Mínimo de 4 páginas (sem contar a capa). <p>Sobre o conteúdo:</p> <p>Temática: Pesquisa recentemente realizada em São Paulo revelou que as maiores preocupações do paulistano são a violência e a "correria" causada, principalmente, pelo trânsito caótico de nossa cidade. O paulistano não revela grandes sonhos, não entende o espaço urbano como uma possibilidade de lazer e exercício de sua cidadania, está imerso nos problemas da cidade, preso ao cotidiano.</p> <p>Inspirados nas reflexões que o documentário "Tiros em Columbine" nos despertou, como pensamos a questão da "violência" e as suas causas em nossa sociedade? Admitindo sua incontestável participação nos problemas de nossa cidade como compreendê-la, explicá-la para tentar, quem sabe, diminuí-la?</p> <p>Objetivo do trabalho: A partir das fontes fornecidas e de sua própria pesquisa, analise algumas possíveis causas e efeitos do fenômeno da violência urbana em São Paulo e algumas perspectivas para sua solução.</p>	<p>Estrutura que o trabalho deverá conter:</p> <p>Introdução: apresente o tema, quais aspectos dele você pretende investigar, qual sua opinião primeira sobre ele, faça perguntas que pretende responder, cite questões que o documentário apresentou.</p> <p>Panorama atual: apresente dados, tabelas, gráficos, reportagens, fotos ou outras imagens sobre os aspectos da violência/criminalidade que você pretende abordar. Descreva o caminho de sua investigação, ou seja, como pretende responder às questões propostas.</p> <p>Referências teóricas: São Paulo é uma sociedade de que tipo? Uma comunidade? Defina esses conceitos e explique como define a população de sua cidade, de seu bairro por exemplo. Quais as razões que você aponta para a questão da violência, citando as suas fontes teóricas. Como esses autores o ajudam a responder às perguntas propostas no "panorama atual".</p> <p>Conclusões: Esse é o momento de expor suas conclusões finais, se está satisfeito com todas as afirmações que apresentou, se existem novas dúvidas, se deseja fazer propostas para a solução dos problemas apontados.</p>
Entrega do trabalho: dia 04 de junho	

Imagem 13. Orientações para trabalho mensal sobre violência. 2007.

Enfim, as três práticas apresentadas se complementam e auxiliam no processo de mediação tecnológica. Representamos na figura a seguir o movimento destas práticas:

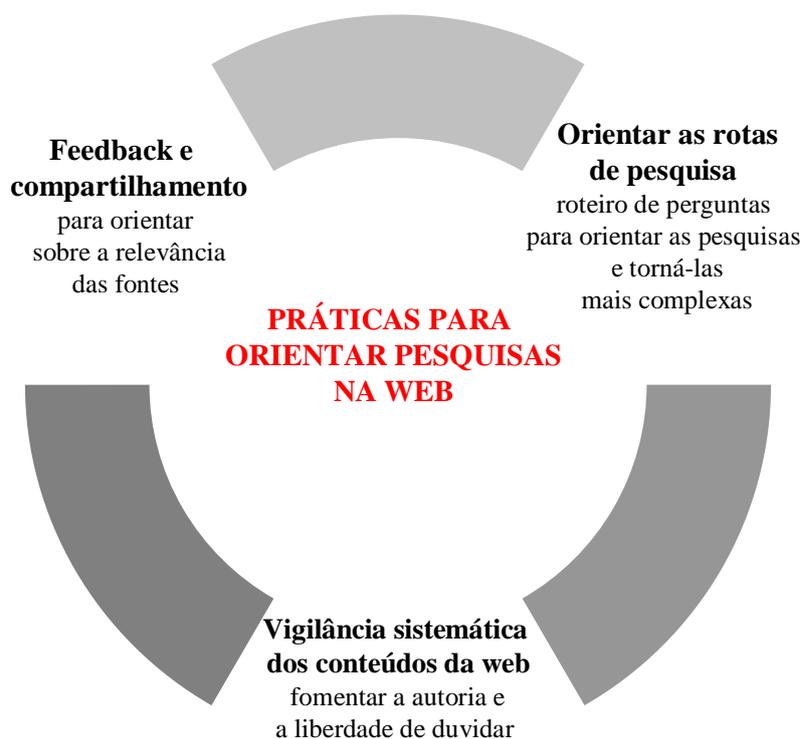


Figura 14. Práticas para orientar pesquisas na web

4.3.3 EXPLORANDO O VÍDEO E O DVD EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE DESNATURALIZAÇÃO

No Colégio Progresso, o aparelho de tv e DVD ficam localizados no laboratório de ciências que permanece trancado. Para utilizá-los é preciso fazer uma anotação em uma prancheta afixada na recepção com as informações sobre dia, horário, disciplina e finalidade do uso. A direção solicita que o agendamento seja feito com, no mínimo, uma semana de antecedência.

No primeiro ano de coleta de dados, nas inúmeras vezes em que procedemos à exibição de filmes fomos repreendidos pela direção do Colégio. Ora porque o laboratório continha as últimas provas bimestrais que seriam entregues aos pais dos alunos na próxima

reunião de pais; ora porque o laboratório continha os materiais e fantasias do desfile do dia da independência; ora porque “*os alunos do ensino médio mexem e bagunçam tudo...*”; ora porque não respeitamos o prazo mínimo para a reserva do espaço; etc. Em uma dessas ocasiões fomos perguntados: “*Mas porque você não passa matéria para os alunos?*”

Para tentar contornar estas dificuldades, em 2007, adquirimos um computador portátil – um *notebook* – com uma tela de quinze polegadas, uma das maiores disponíveis, e duas caixas de som portáteis [as mais potentes que encontramos no mercado]. A solução encontrada foi exibir os filmes e documentários pelo *notebook*. Infelizmente, não contávamos com os mesmos recursos de áudio e vídeo que os aparelhos de tv proporcionam o que de algum modo “*empobrecia*” a exibição, mas foi uma solução satisfatória. Pudemos investir em filmes e documentários e apresentá-los conforme nossa programação e até ouvir músicas em sala de aula...

A exibição de filmes e documentários fomentou a maior parte de nossas práticas na internet. De fato foi o vetor de outras práticas. Isto porque do ponto de vista pedagógico foi possível contemplar temas da atualidade, conceitos sociológicos e teorias simultaneamente através de uma obra exibida. Do ponto de vista tecnológico, esta prática derivou várias outras pelo blog, pelo e-mail e nas pesquisas escolares. Como ressalta SETTON (2004, p. 17): “[...] *estou convencida de que a produção midiática revela-se interessante acadêmica e pedagogicamente porque se trata de um discurso sobre a realidade do social.*”

Anteriormente, reproduzimos uma mensagem de e-mail na qual um aluno indicava um filme para a professora (*Senhor das Armas*). Agora apresentaremos um exemplo de uma mensagem da professora no blog derivada da exibição do filme *Tiros em Columbine*:

Blog da professora silvana - UOL Blog - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://blogdaprofessorasilvana.zip.net/

UOL - O melhor conte... Estadão.com.br :: Faculdade de Educaç... TecnoEdu Moodle Jornal dos Concursos... Blog da professora sil... Google Acadêmico

Blog da professora silvana - UOL Blog Blog da professora silvana - UOL ...

12.05.2007

★

TIROS EM COLUMBINE



Pessoal,
pedi a vocês que postem suas opiniões sobre o documentário.
Essa é a minha parte favorita. Acho sensacional a entrevista de Marilyn Manson a Michael Moore e por isso a reproduzo:

MANSON - Quando estava crescendo, a música era uma fuga. Era a única coisa que não tinha restrições. Coloque um disco, e ele não criticará sua forma de se vestir. Ele vai te fazer sentir melhor. Eu sei porque eles me escolheram. Porque é fácil jogar a minha cara na TV. Porque eu sou um tipo de símbolo do medo. Porque eu represento o que todos temem. Porque eu faço e falo o que quero. Os dois assuntos mais citados em toda aquela tragédia foram "violência nos entretenimentos e controle de armas". Eram assuntos perfeitos para se debater com as eleições chegando. E com isso, todos se esqueceram de Mônica Lewinsky e nos esquecemos dos bombardeios que o presidente ordenou.
E eu sou um cara mau...
Porque canto músicas de rock and roll.
Quem é mais influente, o presidente ou Marilyn Manson? Gostaria de achar que sou eu, mas acho que é o presidente.

MOORE - Sabia que no dia da tragédia em Columbine os EUA lançaram mais bombas em Kosovo do que durante toda a guerra?

MANSON - Eu sei disso e acho realmente irônico ninguém ter dito: "Bem, talvez o presidente tenha influenciado essa violência".
Não, pois não é assim que a mídia quer mostrar o fato e transformá-lo em medo. Pois quando estiver assistindo à TV vendo o noticiário, estará sentindo a adrenalina. Enchentes, AIDS, assassinatos. Corte para o comercial, compre um carro. Compre Colgate, se tiver mau hálito ninguém falará com você. Se você tem espinhas, as meninas não transarão com você. É apenas uma campanha de medo e consumo.
Acho que é isso que se baseia a nossa economia; mantenha a adrenalina e as pessoas consumirão. E é assim que as coisas funcionam.

Categoria: [Sociologia](#)
:: Escrito por [professora_silvana](#) às 22h33
[(10) Vários Comentários] [[envie esta mensagem](#)]

19.04/2007

javascript:abre("http://navblog.uol.com.br/comment.html?postFileName=2007_05-12_23_31-5707251-26&idBlog=1824794','356','478','1');

Imagem 14. Página do blog. Tiros em Columbine. 12/05/2007.

E algumas das interações dos alunos:

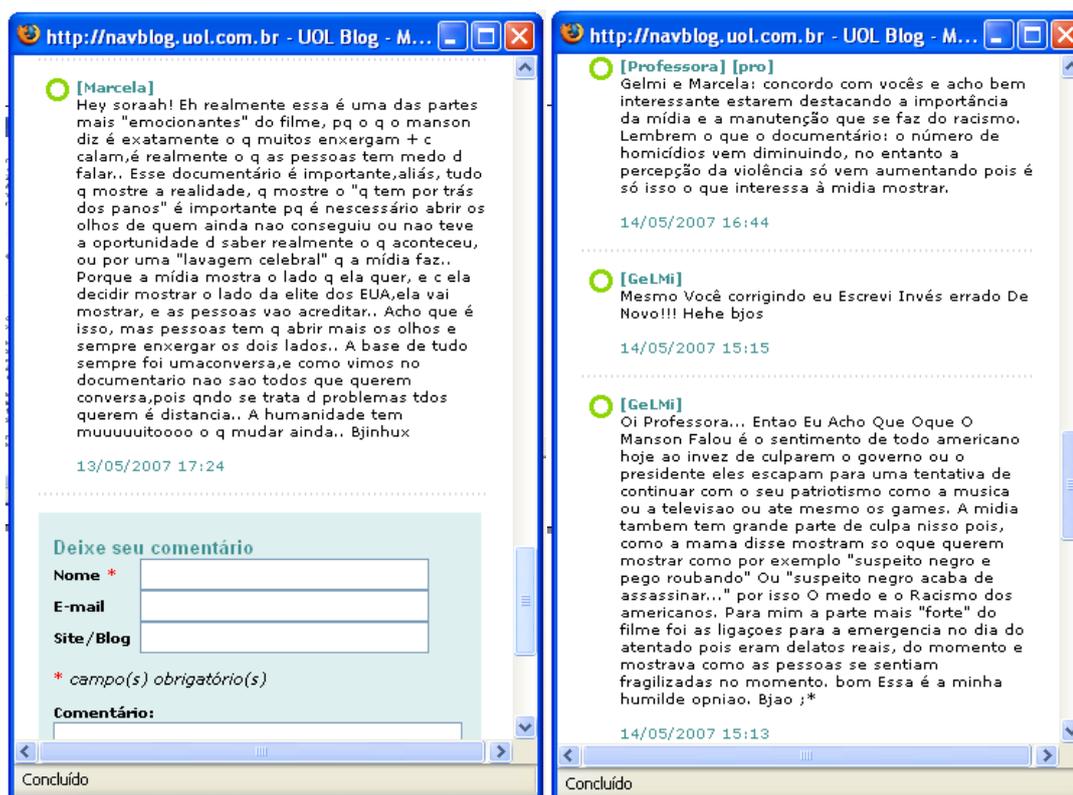


Imagem 15. Participações de alunos no blog. Tiros em Columbine. 2007.

Notadamente, a exibição de filmes em sala de aula teve grande valor pedagógico e tecnológico para nossas práticas. Embora os usos que possamos fazer dessa atividade demandem, por si só, um novo projeto de pesquisa porque podem abranger a linguagem e a estética cinematográfica, jornalística, televisiva etc., enfim, a linguagem dos meios; podem abranger o estudo desses circuitos de comunicação em suas técnicas específicas de produção e veiculação de sentidos; abranger os aspectos puramente pedagógicos da relação escola-mídia; e, por fim, a análise de produções (filmes, documentários, peças etc.). Ou seja, essa prática não pode ocorrer sem um planejamento.

Entre nossos jovens alunos há sempre uma linha tênue entre o *duvidar* típico do processo de *desnaturalização* e aquele que redunde em teorias conspiratórias... Ou seja, é preciso contar a história que o filme conta, mas também contar a história do próprio filme,

reunindo tantos elementos quanto for possível sobre os discursos elaborados, nas técnicas e efeitos empreendidos, na relação com a história original, nos objetivos da produção etc.

Desnaturalizar o aprendido significa abrir algumas brechas para novas possibilidades de percepção das causas que regem e das conseqüências possíveis dos eventos sociais, históricos, culturais, econômicos, educacionais etc. e, como dissemos antes, requer do professor um conteúdo programático e um arsenal teórico e conceitual. Não se trata, pois de “matar aula” como apregoa a velha cartilha dos que rejeitam essa hipótese.

Uma prática que adotamos para discutir a linguagem dos meios foi:

A produção de vídeos pelos alunos: propusemos aos alunos que gravassem um vídeo, de até um minuto, com uma mensagem eleitoral. Vários comentaram que foi muito difícil sintetizar a mensagem em tão pouco tempo e combinar iluminação, fala, cenário etc. Comentaram com interesse sobre o trabalho de edição no qual introduziram legendas, música e efeitos. No conjunto, não tiveram problemas em lidar com equipamentos e *softwares*, mas sim em elaborar o texto e selecionar o que fazer entre uma infinidade de possibilidades na composição do vídeo. Para fazer a gravação um aparelho de celular ou uma máquina de fotografia digital já bastam. Para a edição posterior existem vários *softwares* disponíveis.

Os vídeos foram apresentados em nosso *notebook* e havia muita expectativa quanto ao nosso parecer. O resultado foi muito além do esperado...

A seguir, apresentamos dois *candidatos* em ação:





Imagem 16. Vídeos produzidos pelos alunos.

E uma combinação, muito explorada atualmente, entre propaganda política e *conteúdo jornalístico*:



Imagem 17. Vídeo produzido pelos alunos.

4.3.4 EXPLORANDO O BLOG NOSSO LUGAR NO CIBERESPAÇO

O blog começou a ser explorado no início de 2007. Optamos em abri-lo no provedor UOL porque tínhamos uma conta de e-mail nesse portal e poderíamos contar com o serviço de atendimento ao cliente (SAC) caso fosse necessário, sem nenhum custo adicional. Naquela época, os blogs eram estavam *em moda* e novos surgiam a cada instante.

Já havíamos planejado criar uma página pessoal ou algo do tipo, mas os alunos tinham preferência pelo modelo do blog, semelhante a um diário de anotações. Sua criação e publicação foram processos relativamente simples do ponto de vista técnico e não demandaram muito tempo. Como existia a possibilidade de receber por e-mail aviso de novas mensagens postadas no blog, não era necessário visitá-lo a todo instante. O nome escolhido *blogdaprofessorasilvana.zip.net* foi bem recebido e memorizado pela turma, mas era preciso criar situações estimulantes para que os alunos participassem dele. Ao final do segundo bimestre contávamos com mais de 30 participações, o que equivaleria a duas participações por aluno. Ao final do ano, este número era mais de uma centena de participações e cerca de 600 visitas.

O interesse em participar foi surgindo à medida dos conteúdos propostos em sala e, principalmente, dos filmes assistidos. Em alguns meses, o blog se tornara uma ferramenta dinâmica e muito valiosa à nossa prática porque permitia uma simbiose com as demais ferramentas, principalmente o vídeo; era de fácil acesso e utilização (nossa e dos alunos); era aberto à visitação e participação de qualquer outra pessoa; permitia-nos monitorar a quantidade de visitas, ou seja, fornecia um *feedback* do interesse dos alunos; possibilitava a todos os alunos acompanharem o que era postado; e o mais interessante: era a nossa sala de aula virtual, nosso lugar no ciberespaço...

Nossa utilização do blog não se restringiu à reflexão sobre conteúdos, mas também para a distribuição de tarefas na organização de eventos como a feira cultural e para aprofundar questões e dúvidas dos alunos. Apresentaremos a seguir exemplos das três situações citadas:

Explorando o blog para refletir sobre conteúdos:

A seguir uma postagem no blog sobre nossa *identidade nacional*:

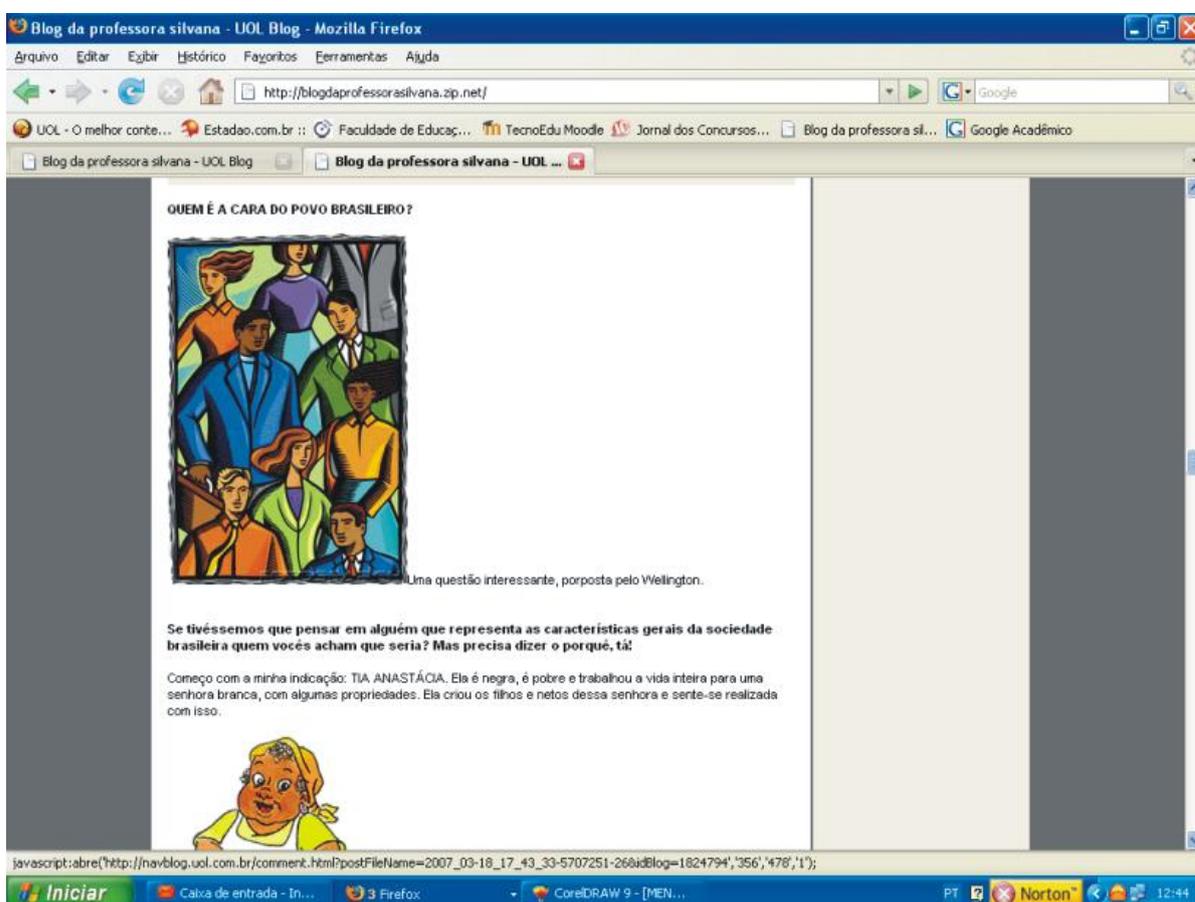


Imagem 18. Página do blog. Quem é a cara do povo brasileiro? 2007.

E a resposta de um aluno do 3º ano:

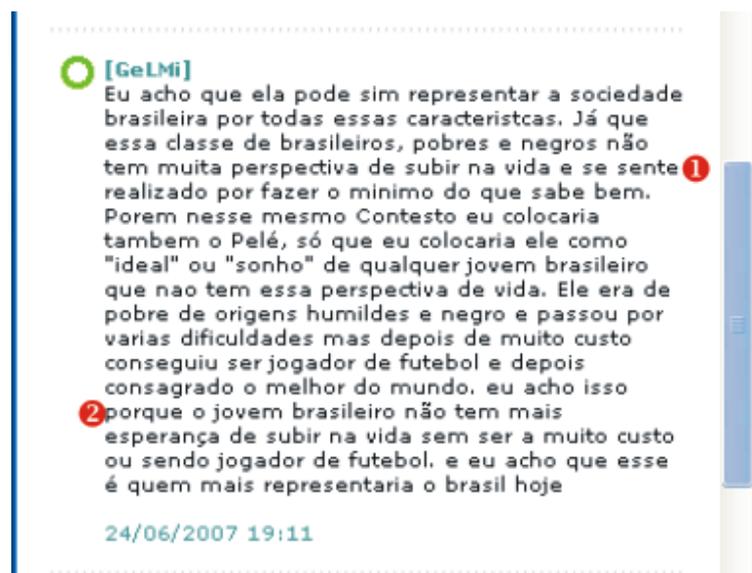


Imagem 19. Participação de aluno no blog. Quem é a cara do povo brasileiro? 24/06/2007.

Esse diálogo foi uma *pequena* provocação porque estávamos tratando do tema futebol: fizemos uma incursão pela história do esporte no país desde sua introdução por Charles Miller, passando pelo *futebol de várzea* jogado nas periferias das grandes cidades pelos operários das fábricas e chegando à sua explosão econômica nas duas últimas décadas com os *jogadores-milionários*. O futebol em sua profunda relação com a noção de *cultura brasileira* está imbricado no processo de construção de nossa *identidade* e na própria idéia de nação, consagrada inclusive pela célebre expressão de Nelson Rodrigues: “*Brasil, a pátria de chuteiras*”.

Mas será que as relações de poder, econômicas, políticas, sociais, raciais (embora não mais seja adequado usar o conceito de raça), de classe que se dão na esfera do futebol são as mesmas da *contextura* nacional? A participação *do negro* no futebol e na sociedade é a mesma? E se não é porque essa diferença é sociologicamente importante?

Estas reflexões se dão na dimensão da formação de uma consciência *crítica pelo aluno* porque embora nem sempre reveladas, a *desequilíbrio* e *reflexão* são indispensáveis ao processo e plenamente possíveis na medida em que não há como concebermos um indivíduo totalmente *incomprometido* diante de sua circunstância (FREIRE). Segundo Freire (apud

ROMÃO, 2002, p. 39), o homem “*é um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador da cultura. A posição que ocupa na sua ‘circunstância’ é uma posição dinâmica*”.

Portanto, nem mesmo o estágio mais profundo de alienação torna o homem um ser estático, *intransitivo*, porque há uma *transitividade* ontológica até mesmo nos conservadores. Em nosso proveito, acreditamos que esse argumento define bem o jovem estudante: ainda que as explicações sobre sua realidade sejam simplistas não são, por isso, seres predeterminados. Sua ingenuidade e os erros dela decorrentes demonstram apenas o caráter do *ser indeterminado*.

A partir do comentário postado pelo aluno, é possível apreendermos elementos indicativos do seu estágio de ❶ *consciência transitiva ingênua* uma vez que ele demonstra a percepção das desigualdades sociais que existem no país, desigualdades marcadamente ampliadas por questões raciais, mas pensa estes segmentos da população absolutamente resignados com sua condição. O aluno interpreta que o jovem, negro, pobre e sem perspectivas “*se sente realizado por fazer o mínimo do que sabe bem*”.

Mais adiante ❷ ele afirma que “*porque o jovem brasileiro não tem mais esperança de subir na vida sem ser a muito custo ou sendo jogador de futebol*”. Podemos inferir que, para ele, esses jovens são resignados porque não têm mais esperança, no entanto ele atribui ao esforço individual, ou de modo quase sarcástico “*sendo jogador de futebol*”, a possibilidade de um jovem negro e pobre alcançar o sucesso obtido por Pelé, por exemplo.

O aluno opera ao nível da *consciência transitivo ingênua*, porque sua fala expõe um fatalismo ao qual está fadada a condição do jovem negro e/ou pobre em permanecer nessa condição de “*sem subir na vida*” e, se há alguma possibilidade de não se dar pela sociedade, mas pelo esforço individual.

Embora, ele não forneça mais elementos para a compreensão dessa idéia de “*esperança*” (esperança em que? em quem?) e de “*subir na vida*” (fama? dinheiro? realização profissional?), há um argumento bastante sintomático do processo de reflexão sociológica quando ele diz “*e eu acho que esse é quem mais representaria o Brasil hoje*”, pois ele está construindo sua idéia de país e inserindo nessa reflexão o tema central proposto na disciplina: o futebol.

Explorando o blog na organização de tarefas:

05-11-2007

SOBRE A FEIRA CULTURAL - SEGUNDA-FEIRA

PROGRESSO

CONSCIENTE

Pessoal,

hoje decidimos que:

1. O projeto se chama "Progresso Consciente"
2. O TNT utilizado será o preto, que a escola já dispõe (Dona Malu autorizou)

Tarefas e responsabilidades assumidas:

Conteúdo do folheto (Camila, Nollm, Jéssica, Daniela e Marcela) - até quarta
Expositores (Gelmi, mas não será o único. Outros podem se habilitar...)
Folhas decar no setor quente (Well)
Folhas de bananeira e cotão das cementes (Elaine e Nathália. Mais alguém?)
Pendurar e complementar o TNT, para chegar até o piso (Milton e Felipe)
CD com "sons da natureza" (Renata)
DVD Portátil (Thais)
Aparelho e TV (professora Silvana)
DVD do Green Peace (professor Klayton) - POR FAVOR CONFIRMAR.
Plantas naturais (professora tem um vaso. PRECISAMOS DE MAIS)
Bichos de pelúcia (TODOS. Professora tem um macaco)
Lixo para o setor quente: peti, embalagens vários. Precisam estar limpos. (TODOS, até sexta)
Perguntas:
Precisamos de um desenho OU OUTRA COISA, grande, representando o setor de aquecimento (prédios).

Concluído

Imagem 20. Página do blog. Progresso consciente: proposta para feira cultural. 05/11/2007.

Utilizando o blog registrar comentários de alunos:

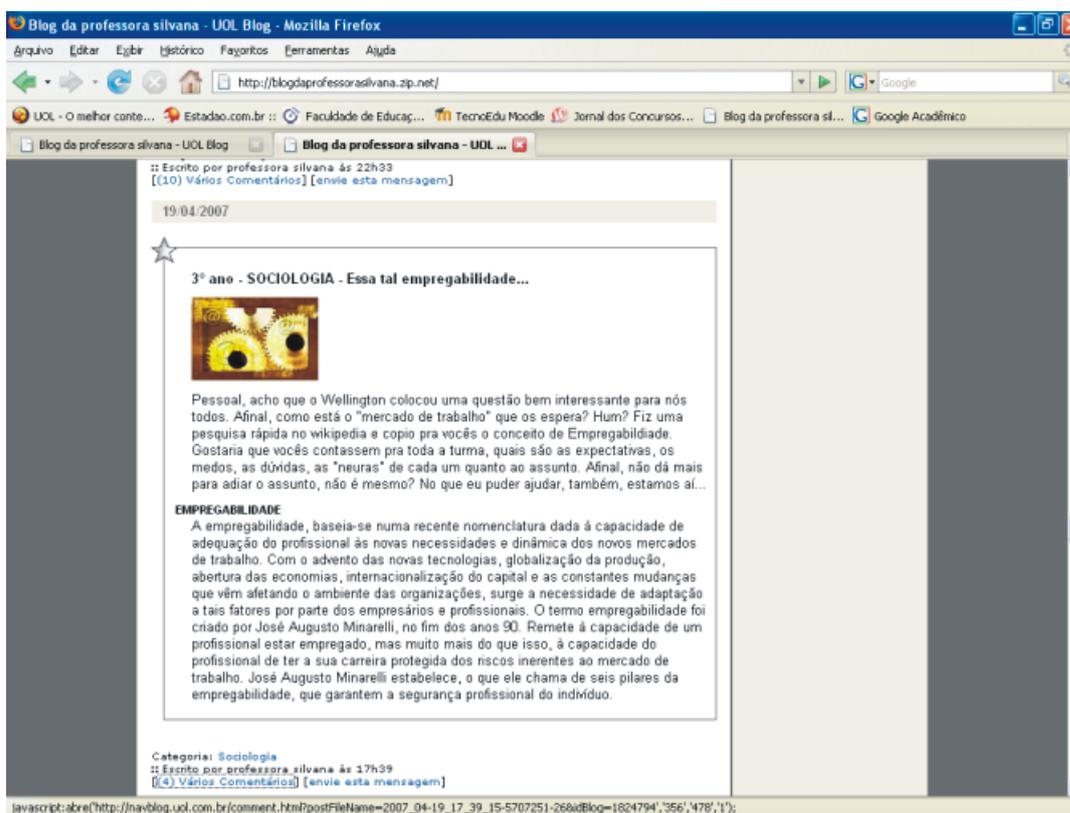


Imagem 21. Página do blog. Essa tal empregabilidade. 19/04/2007.

4.3.5 EXPLORANDO O MSN LINGUAGEM EM MOVIMENTO

O MSN é uma ferramenta de comunicação síncrona (simultânea) através de imagens, sons e texto. Para utilizá-la basta instalar o *software* Windows Messenger (existem outros disponíveis) e logar-se (conectar-se) utilizando um endereço de e-mail. Quando conectado é possível visualizar se outros usuários, cujos e-mails foram previamente aceitos, estão conectados ou convidar outros a participarem da conversa. Ou seja, só participam dos encontros usuários previamente aceitos.

Nossas experiências com esta ferramenta têm mostrado que o número máximo ideal de pessoas – ao mesmo tempo – não deve ser superior a 8, porque o diálogo será tanto melhor

quanto maior for a motivação das pessoas pelo mesmo assunto e à medida que o grupo aumenta vão ocorrendo diálogos paralelos e tudo fica muito confuso...

Durante a conversa é possível trocar arquivos de qualquer natureza (texto, som, imagem) o que amplia o caráter interativo da ferramenta e também é possível representar nossas emoções através de uma infinidade de pequenos ícones animados (também chamados de *emoticons*) disponíveis no software e outros que são incorporados ao longo dos diálogos (enviados pelos colegas). Na ausência de *emoticons* os usuários costumam abreviar as palavras, suprimir acentos e utilizar-se de expressões de difícil compreensão pelos *não-iniciados* nesta prática, verdadeiros neologismos do ciberespaço...

Utilizamos esta ferramenta apenas uma vez para tratarmos de alguns autores (Hobbes, Lock, Rousseau e Maquiavel) e de alguns conceitos (liberdade, democracia e poder) uma vez que o no letivo findava e alguns alunos estavam confusos em relação a eles. Propusemos a reunião, que a princípio tínhamos pensado em ser um *chat*, em uma noite de feriado prolongado e o blog foi a ferramenta utilizada para convocá-los:

UOL **BLOG** UOL BUSCA Web Blog Neste blog Fotoblog Sites pessoais

Buscar

Blog da professora silvana

16/11/2007

convocação para o chat

que tal fazermos um chat para discutir a matéria? Ele deve durar no máximo 1 hora. sugiro quarta-feira, às 21h.

confirmem a participação no blog, por favor.

Escrito por professora silvana às 17h34
 [(10) Vários Comentários] [envie esta mensagem] [link]

surpreso(a)

HISTÓRICO

- 11/11/2007 a 17/11/2007
- 04/11/2007 a 10/11/2007
- 28/10/2007 a 03/11/2007
- 12/08/2007 a 18/08/2007
- 24/06/2007 a 30/06/2007
- 06/05/2007 a 12/05/2007
- 15/04/2007 a 21/04/2007
- 18/03/2007 a 24/03/2007
- 11/02/2007 a 17/02/2007

+ veja mais

Imagem 22. Página do blog. Convocação para o chat. 16/11/2007.

A seguir reproduzimos um trecho do diálogo:

ALUNO 1: **Gnt** ①

ALUNO 1: **Vamo Fla Sem Gíria**

ALUNO 1: **Pra Sora entende...** ^^

ALUNA 2: **não é FLA é FALA**

ALUNO 1: **Fmz Entao Galera... ?? Eh Noiss no Baguiu**

ALUNO 1: **zuera**

PROFESSORA: **a sora é do tempo da máquina de escrever...não se esqueçam!**

ALUNA 2: **FMZ nao é FMZ é firmeza**

ALUNO 1: **Pronto... Agora Daremos Seguimento ao Assunto Em Pauta**

ALUNA 2: **melhororoororororo**

Imagem 23. Trecho de diálogo pelo MSN.

O diálogo ocorreu em uma noite de quarta-feira, por volta das 21 horas, entre sete alunos e a professora e durou cerca de duas horas.

Quando nos conectamos alguns os alunos já estavam à nossa espera e então se deu esse trecho de diálogo em que eles, generosamente, combinam usar uma linguagem *acessível* à professora. Como dissemos, os usuários da internet desenvolveram um estilo próprio de conversar pela rede: como o diálogo pela escrita exige certa rapidez na digitação e atribuímos diferentes entonações e gestos àquilo que dizemos, os usuários foram adaptando as palavras e criando outras que manifestassem emoções ou reduzissem a quantidade de caracteres, abolindo, quase que por completo, os sinais de pontuação. Por isso, no exemplo mostrado temos a abreviação de ① *gente* que ficou “*Gnt*”.

Este encontro virtual constituiu-se, a nosso ver, em exemplo de *dialogação* indispensável à construção do conhecimento em comunhão. Ao mesmo tempo, a professora estava preocupada em *traduzir* conceitos sociológicos em uma linguagem mais acessível aos seus alunos e os alunos, por sua vez, preocupavam-se em se fazerem entender por ela. Quando há essa *confluência de intenções* o processo conta mais do que os resultados porque a interação torna a comunicação mais viva, dinâmica e múltipla.

A *interatividade* representa uma mudança paradigmática na comunicação alterando a lógica da produção e circulação dos sentidos na *contextura* social. Segundo Silva (1999, p. 8-10): “Esta lógica apresenta-se como modo dialógico que se introduz em todos os níveis da produção e da socialização dos signos. [...] As novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento”. A *interatividade* transforma (ou) o modelo massivo de produção e circulação da *informação* em um modelo de *comunicação interativa*, múltipla, bipolar. A *interatividade* coloca a linguagem em movimento...

ALUNO 1: isso Leva a gente a Outro dilema

PROFESSORA: ok...

ALUNO 1:uns tem mais Liberdade que Outros

ALUNO 1:???

ALUNA 3: que nossa liberdade tem um limite, e o meu termina aonde começa o seu, e o seu termina aonde começa o da dani, e assim por diante

ALUNA 4: eu entendi !!!!

PROFESSORA: as pessoas têm que abrir mão de sua liberdade para poder viver em segurança...

ALUNO 1: Ah...

PROFESSORA:daí o leviatã...

ALUNA 3: isso quer dizer que vc nao tem a liberdade de sair e matar a jéssica só pq vc quer, pq ela tb tem LIBERDADE para viver.. é mais ou menos isso

ALUNO 1: Entendi.. entao.. a Lei.. Seria aquilo que rege pela mesma liberdade de todos ??

PROFESSORA: isso Mah...eu não posso andar armada...

PROFESSORA: a lei diz quem pode...o policial

ALUNO 1: logo

PROFESSORA: e só quando está fardado, pois ai ele é o Estado

ALUNO 1:o Policial Tem Uma Liberdade diferente do civil ??

ALUNA 3: por isso que esses que nao seguem a lei não sao punidos

PROFESSORA:porque daí ele representa o ESTADO, a LEI

ALUNO 1: Mais Concorda que ele Seria " a Lei " Nesse Momento

ALUNO 1: o Momento que ele esta fardado

ALUNA 2: E ai entra outra questao, pois nem sempre são punidos neeh? ❶

Imagem 24. Trecho de diálogo pelo MSN.

O trecho selecionado refere-se à discussão sobre que tipo de Estado é representado pela figura do Leviatã²⁶ na obra de Thomas Hobbes e de que modo ele está associado a um poder forte, sob o qual os indivíduos têm de abrir mão de algumas liberdades para que possam viver, o maior período de tempo possível, em estado de paz e não em guerra permanente.

Propusemos algumas reflexões sobre as forças que representariam este Estado hobbesiano e não tardou para que a polícia surgisse como um exemplo. Em nossa experiência de sala de aula temos verificado que é difícil para os alunos compreenderem - a partir do exemplo brasileiro - que o Estado é ao mesmo tempo a *instituição que detêm legítimo uso do direito da força* e a que representa o *Estado de Direito*, portanto, deve subordinar-se à lei. Diante de tantos casos de abusos de poder pelas forças do Estado, de violências praticadas por policiais, da brutalidade do sistema prisional etc., amplamente divulgados pelos meios jornalísticos, os alunos tendem a interpretar que um policial, por exemplo, tem de fato mais poderes que qualquer outro cidadão e, como o Estado, está *acima da lei*.

Quando tratamos na disciplina sobre as teorias que explicam o processo de formação do Estado e do estatuto legal que ele pressupõe temos à frente o desafio de discuti-las à luz do modelo brasileiro cuja história democrática é repleta de *rupturas, descontinuidades e crises*, embora eles próprios (os alunos) não tenham presenciado a ditadura.

São necessários alguns esforços no sentido de fazê-los refletir a partir de dados históricos, sociais, antropológicos, econômicos etc., possíveis causas para o Estado que temos. É preciso *(re)significar* a noção de política e o papel de cidadão brasileiro no esforço de superar o que Freire chamou de nossa antinomia fundamental: a *inexperiência democrática*.

A superação desta antinomia fundamental, asfixiantes da nossa marcha democrática, não poderá ser feita se continuarmos a alimentar o seu primeiro

²⁶ Leviatã é um monstro bíblico cruel e invencível que simboliza, para Hobbes, o poder do Estado absoluto. No desenho, seu corpo é constituído de inúmeras cabeças e ele empunha os símbolos dos dois poderes, o civil e o religioso. De acordo com Hobbes, tal sociedade necessita de uma autoridade à qual todos os membros dessa sociedade devem render o suficiente da sua liberdade natural, por forma a que a autoridade possa assegurar a paz interna e a defesa comum. Este soberano benevolente, quer seja um monarca ou um estado administrativo, deveria ser o *Leviatã*, uma autoridade inquestionável. Disponível em >http://pt.wikipedia.org/Thomas_hobbes> Acesso em: 22 ago. 2006.

termo – a ‘inexperiência democrática’ – através de procedimentos – inclusive em parte – enraizados nele mesmo. Neste sentido é que uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem que ser uma educação para o diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem brasileiro sua criticidade. (FREIRE, 2001, p. 51).

A fala da Aluna 2¹ nos aponta alguns elementos que indicam esse *estranhamento* quando ela reflete se há subordinação do policial à lei. Sua argumentação apresenta alguns elementos da *consciência crítica*, porque ela aprofunda sua análise buscando os nexos de causalidade e compartilha suas opiniões com os colegas, inclusive, sugerindo outras indagações. Quem sabe ela possa aprofundá-las no Ensino Superior.

4.3.6 EXPLORANDO FERRAMENTAS E AVALIAÇÃO O FEEDBACK DOS ALUNOS

Na Faculdade de Educação, durante a Licenciatura, tivemos acesso a um modelo de formulário de avaliação de curso (ver Anexo H) desenvolvido pela professora Stela Piconez. Aplicamos este questionário ao final do ano letivo para as turmas de 3º ano, pois acreditamos que o fato de estarem deixando a escola conferiu maior honestidade às respostas. A coleta destes dados permitiu-nos identificar questões pertinentes a aprendizagem, a disciplina e ao uso das TIC.

Esta prática pareceu-nos a mais indicada para a obtenção de um *feedback* dos alunos quanto às ações que empreendemos, embora o formulário avalie mais do que esta pesquisa se propôs investigar.

Assim como procedemos com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, não pretendemos apresentar percentuais, tabelas e gráficos acerca dos dados colhidos, mas apenas

aspectos gerais e outros que mereçam destaque, lembrando que as avaliações foram distribuídas entre os critérios: 1. Deficiente; 2. Regular; 3. Bom e 4. Excelente.

Para uma percepção geral dos resultados, optamos por apresentá-los no mesmo formato do formulário indicando em cinza os resultados. As tonalidades indicam a predominância das avaliações:

I – Carga Horária		1	2	3	4
2 aulas por semana	a) foi ideal/compatível				
	b) a carga de estudo (leitura) exigida foi adequada				
II. Conteúdos		1	2	3	4
	a) relação entre teoria (aulas) e prática (dia a dia), ou seja, o curso atende a interesses pessoais e/ou intelectuais e/ou profissionais e/ou cotidianos				
	b) os temas provocaram reflexões fora da sala de aula				
	c) novidade dos temas em relação aos conteúdos já aprendidos em outras disciplinas				
	d) dinâmica e recursos didáticos (material impresso, leitura em sala de aula, filmes e documentários, seminários etc.)				
	e) disponibilizar conteúdos em ambientes virtuais como blog, e-mail, MSN, Orkut etc. facilitou o acesso a eles				
III. Professor		1	2	3	4
	a) habilidade para criar interesse sobre os assuntos				
	b) clareza e objetividade das exposições/desempenho				
	c) conhecimento do assunto				
	d) preparação/planejamento das aulas/atividades				
	e) capacidade de integração entre teoria/prática (dar exemplos práticos, cotidianos sobre o tema abordado)				
	f) confiança e credibilidade				
	g) respeito à autonomia dos alunos				
	h) atividades propostas em ambientes virtuais				
IV. Aluno		1	2	3	4
	a) o curso possibilitou-me aprendizagem dos temas				
	b) consegui acompanhar conteúdos e atividades propostas				
	c) minha participação contribuiu para desenvolvimento do curso e do grupo				
	d) o uso de ambientes virtuais facilitou/estimulou minha participação no curso				
V. Participações do aluno		1	2	3	4
	a) por e-mail, blog, MSN				
	b) em sala de aula				
	c) leituras recomendadas				

Quadro 12. Avaliação do curso – 1ª parte

Quanto às sugestões, reproduzimos o maior número possível de opiniões excluindo as redundantes:

Sugestões para aperfeiçoamento da disciplina

MAIS	Se você pudesse acrescentar algo ao curso, o que seria em relação à:
Temas propostos/ conteúdos	<p>“Mais discussões em grupo”</p> <p>“Falar mais sobre a ditadura no Brasil”</p> <p>“Futuro, profissões”</p>
Apoio tecnológico (pela internet)	<p>“Poderia ter tido mais aulas pela internet”</p> <p>“O apoio tecnológico está bom, mas de trocar o blog por um site.hpg ou .com seria bem mais prático para o aluno”</p> <p>“Mais conversas por MSN”</p> <p>“Maior participação de todos no blog”</p> <p>“Seria bom ter explorado mais a internet para um melhor desenvolvimento”</p> <p>“Foi bom a criação de vídeo. A postagem em sites de vídeo seria ótima”</p>
Atividades em sala de aula	<p>“Deveriam ter mais aulas, duas por semana é pouco!”</p> <p>“Cobrar opiniões de todos”</p> <p>“Se não fosse o notebook da professora teria sido impossível”</p> <p>“Se tivesse aulas práticas, em alguns assuntos ficaria mais interessante, aulas que não tivesse só que ficar falando”</p> <p>“Mais dinâmica...”</p>
Desempenho do professor	<p>“A professora fez o que pode, mas tudo dependia da atenção do aluno”</p> <p>“Foi muito bom pela paciência e entrosamento para nos fazer ficar interessados pelo assunto proposto”</p>
Qual conteúdo ou autor ou atividade do curso que você MAIS apreciou:	
<p>“Maquiavel”; “Violência urbana”; “Temas atuais como o filme Tropa de Elite”; “Revolução Russa, Rousseau”; “Futebol”; “Hobbes”; “A sociedade de modo geral”; “Auschwitz”; “Thomas Hobbes”; “Atividade pela internet, prende muito mais o aluno e faz com que ele seja obrigado a ler o que está escrito”</p>	
Qual conteúdo ou autor ou atividade do curso que você MENOS apreciou:	
<p>“Futebol”; “Marx”; “Maquiavel”; “Lazer”</p>	

Quadro 13. Avaliação do curso – 2ª parte

Sua auto-avaliação

Em uma escala de 0 a 10 e considerando todo o ano letivo, qual nota final você se atribui como aluno da disciplina de Sociologia:

Média 7,0

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Pela internet circulam a leitura e a escrita, criando outras narrativas nas quais a mediação é o eixo de um processo educativo, artístico, tecnológico e científico gerado na rede. O cerne da questão está na politicidade do ato educativo, na escuta de homens e mulheres em situação de inclusão digital para que exerçam seu direito de acesso e inclusão de outros nessa esfera.

Margarita Gomez

Nossa hipótese de pesquisa revela um ordenamento de concepções que precisa ser desvendado porque os territórios da educação e da tecnologia, embora se avizinhem, abrigam diferentes e, não raro, conflituosas dimensões simbólicas. É na porção que cada território revela de mais nobre à obra do espírito humano que procuramos delimitar a intersecção de ambos. À educação atribui-se a responsabilidade de emancipar o sujeito social do conhecimento e não conformá-lo; à tecnologia atribui-se a amplificação da capacidade de compartilhar e transformar esse conhecimento... Portanto, a legitimidade das mediações propostas nesta pesquisa (pedagógica e tecnológica) é pensada a partir destas atribuições.

Mas é do território da educação, para continuarmos na metáfora geográfica, que alcançamos as fronteiras da tecnologia. Se hipoteticamente sugerimos que “*a comunicação em ambientes virtuais amplia uma perspectiva dialógica de construção do conhecimento escolar*” a perspectiva dialógica preexiste à comunicação em ambientes virtuais, sem ela o conhecimento pode até ser compartilhado, mas dificilmente transformado (superado). Sem a perspectiva da autonomia do aluno-sujeito-do-conhecimento esta hipótese tornar-se-ia outra.

Mas como pretender ter alcançado tais objetivos e processos - a provocação cognitiva, a comunicação dialógica, a autonomia, o compartilhamento e superação de conhecimentos – em um ambiente escolar pouco favorável, para dizer o mínimo?

Pela convicção de que a perspectiva de mediação pedagógica orientada pela *dialogicidade* (FREIRE) esteve em consonância com o *nobre* papel da educação; pelo prazer

que a condução do processo proporcionou no qual a tecnologia em nenhum momento constituiu-se obstáculo aos objetivos da disciplina e deste projeto; pela constatação de que os recursos de pesquisa e armazenamento que a tecnologia proporcionou enriqueceram, sobremaneira, a metodologia da pesquisa e o resgate da história da disciplina Sociologia [muitos bancos de dados acadêmicos já disponíveis na web²⁷ tornam a pesquisa mais dinâmica]; e, por fim, pela análise dos dados e dos resultados obtidos quanto ao *tempo pedagógico* expandido (ASSMANN, 1998): os alunos foram exuberantes, cooperativos e interessados embora estivessem imersos em um processo educacional que privilegia o individualismo e condena a cooperação.

Os alunos estão prontos para a complexidade. É preciso educar para a complexidade! Aqui compreendida como “*uma modalidade de pensamento que investe na polifonia de idéias e no resgate da multiplicidade e não no movimento linear de causa-efeito*” (GOMEZ, 2004, p. 37). O diálogo entre educação↔tecnologia deve pretender uma “*educação aberta*” (MORÁN) porque implicará necessariamente em processos democráticos, ainda que possamos estar “*a serviço de pessoas ou instituições interessadas em manter interações autoritárias e de dependência*” (GOMEZ, 2004, p. 48). Esta democracia é estimulada devido a alguns fatores:

- As tecnologias são interativas (possibilitam o *feedback*);
- Porque é preciso respeitar o tempo-de-interação dos alunos e saber como integrar a comunicação de um com toda a turma, pois nem sempre eles desejam compartilhar com os demais alunos um diálogo que começou apenas com o professor. Saber, portanto, integrar comunicação pessoal e comunitária;

²⁷ A este respeito, a tese de doutorado de Gilson Lima defende que as ciências em geral e a própria Sociologia devem “*enfrentar, na própria produção do saber, a emergência das novas máquinas cognitivas*”. (2004, p. 335).

- Porque as mensagens que os alunos enviam, as pesquisas pela internet (do professor e dos alunos), o turbilhão de acontecimentos divulgados pelos meios de comunicação traz novas demandas à prática. O professor precisa descortinar os discursos e elos de sentido que estas demandas trazem para a sala de aula. A linguagem nunca é neutra...
- É preciso respeitar os alunos que não têm acesso à internet ou tempo disponível ou interesse. Condená-los ou excluí-los por não navegar pela rede, não pesquisar na web, não escrever em editores de texto, não se comunicar por e-mail seria o *crimidéia* orweliano no *reich* tecnológico...

Voltando a nossa hipótese, quando pesquisamos se a comunicação em ambientes virtuais amplia uma perspectiva dialógica de construção do conhecimento escolar “*na qual o professor provocador cognitivo possa (re)avaliar as relações ensino-aprendizagem na disciplina Sociologia*”, algumas noções importantes emergiram de nossa prática e da análise dos dados.

Primeiramente, a ampliação do “*tempo pedagógico*” significou **ampliar o tempo destinado à disciplina** no currículo escolar, atualmente, de duas aulas de cinquenta minutos por semana. Embora, em 2008, tenha sido sancionada a lei que amplia as duas aulas semanais para os três anos do Ensino Médio é sabido que muitas escolas vão demorar muitos anos para adotarem a norma [se adotarem]. Mas *os tempos* dentro e fora da sala de aula não são excludentes e sim complementares.

É preciso **redimensionar o uso do computador e da web** como uma possibilidade pedagógica, institucionalizando-o como uso escolar, ao menos na disciplina Sociologia. Mas este caminho é longo... A realidade escolar pesquisada não tem como prioridade ainda a consolidação dos dispositivos tecnológicos como instrumentos de comunicação e pesquisa

que engendram novas formas de representações simbólicas pelos alunos e professores. Concordamos que o livro didático continua sendo importantíssimo [assim como todos os outros!], mas a prática não pode estar encerrada nele.

Quando iniciamos as aulas de Sociologia em 2006 o seu significado era desconhecido pelos alunos, professores e direção da escola. Embora a escola dispusesse de um pequeno laboratório de informática com acesso à internet em conexão de baixa velocidade os alunos do Ensino Médio não tinham mais acesso a ele! A direção pressupunha que esses alunos já tinham suficiente fluência digital e passariam o tempo navegando por sites impróprios... Soma-se a isto o fato de a disciplina de Informática não ter qualquer peso no processo de avaliação mensal ou bimestral dos alunos, sem atribuição de critérios de nota.

Conversando com os demais professores e com a direção da escola percebemos que devido a estas circunstâncias não havia nenhum tipo de proposta ou projeto pedagógico, para o Ensino Médio, que incluísse a utilização da internet. Conversando com os alunos percebemos que a maioria dos professores não indicava ou vetava, por completo, a utilização de sites de pesquisa, exigindo a entrega de trabalhos escritos à mão e não impressos em meios eletrônicos, como uma forma de evitar que fossem copiados da internet sem qualquer leitura prévia.

Para os alunos, conforme observamos em nossos diálogos iniciais, restava criar estratégias para contornar as proibições e críticas dos professores quanto às tarefas realizadas a partir da internet. Quando perguntados sobre a possibilidade de a internet ser legitimamente tida, pela escola, como um espaço de discussão sobre temas escolares, de pesquisa, de aprendizado e de debates fora do horário escolar a grande maioria reagiu demonstrando concordar, mas que duvidavam desta possibilidade.

A experiência do campo, ao longo desses três anos, confirmou a profecia dos alunos: pouca coisa mudou quanto ao projeto pedagógico, mas hoje a escola dispõe de uma página na

internet que foi gentilmente produzida pelo professor de informática, em 2007 (Anexo L). Já é um começo...

Também é **preciso educar para a linguagem dos meios!** Ao aglutinar várias mídias (rádio, tv, jornais, revistas, cinema etc.) a web mantém elementos de comunicação massiva ainda que a relação com as fontes tenha mudado. Os conteúdos destas mídias continuam a ter suas especificidades e estratégias: a mídia continua a interessar-se por espectadores e nós em sujeitos ativos do conhecimento...

É **preciso educar para a leitura das fontes!** E não prosseguir num jogo de máscaras no qual os alunos fingem que não copiam e nós fingimos que eles só copiam... A preocupação com as fontes de pesquisa e a compreensão da noção de autoria não devem ser mero procedimento ou método, mas parte de um processo de crescimento intelectual.

Estamos no âmbito dos perfis de leitor e dos modos e usos que fazem do suporte de texto (livro, jornais, computador, aparelho de celular etc.). **Se** o hábito dos alunos em pesquisar em bibliotecas físicas (e também em enciclopédias e livros impressos) implica dedicar mais tempo ao trajeto, à pesquisa, à seleção dos conteúdos, à cópia manuscrita ou reprográfica e **esse tempo** significa uma leitura mais acurada é uma hipótese que demandaria outra pesquisa. No entanto, **se** considerássemos que pesquisas na web demandam **menos tempo** porque a leitura tem um carácter imediato e superficial, esta hipótese desqualificaria não apenas o suporte (computador) como o próprio aluno-pesquisador (usuário). Se ela for validada em alguma prática então havemos de repensar esta prática!

Dissemos que a coordenada espaço-tempo altera as temporalidades dos suportes e da própria linguagem que, por sua vez, resultam de processos, relações e discursos vividos. Há conseqüências da compressão do espaço-tempo que as TIC promovem nas linguagens e nos protocolos de leitura: o hipertexto não é mais linear (com começo-meio-fim), a autoria nem sempre é quem diz ser (quando diz). Mas as TIC têm ampliado fortemente a relação do

usuário com a escrita, com o desenho, com a imagem, com a sonoridade. Como ressalta José Antonio dos Santos (2007, p. 120) “[...] *inerente às novas tecnologias há um novo universo simbólico que introduz a vida em sociedade em um novo universo comunicativo*”. Um universo novo no qual a leitura e a escrita continuam fundamentais, mas não mais suficientes:

Assim como para se integrar no mundo da escrita não era suficiente saber manusear com destreza o lápis e ter sobre ele um domínio motor fino, integrar-se nesse novo universo comunicativo é dominar não apenas procedimentos técnicos. É sobretudo dominar uma sintaxe e uma semântica novas.

Por fim, a disciplina Sociologia precisa refletir sobre uma **nova concepção de sujeito e de modernidade** a fim de evitar o que Margarita Gomez refere como opressão dos sujeitos na rede. “[...] *o objeto tecnológico não pode ser o predominante, pois essa realidade virtual não se restringe à criada por meio de dispositivos que originam espaços imaginários. Se assim fosse, ela geraria uma cognição acabada do mesmo e não uma compreensão do mundo e da vida*”.

Quanto a outro momento de nossa hipótese, se a escola deve atender às demandas *do compartilhamento de informações através da rede e da mediação tecnológica*, a escola precisa ir além disto: precisa tomar decisões acerca de outras demandas relacionadas à mediação tecnológica:

- Decidir pelo investimento **na educação para as tecnologias e para a interatividade** e discutir novas modalidades de remuneração para as atividades extras que surgem dentro e fora dela a partir destas mediações.
- Repensar a **arquitetura de poder** da sala de aula, pelo menos, incentivando outras práticas de sociabilidade pedagógica via meios de comunicação tecnológicos (SETTON, 2004).

- Refletir sobre outro *sensorium das redes digitais* situando o debate sobre a formação dos sujeitos no contexto da sociedade atual e como estas mudanças devem ser contempladas no projeto pedagógico.
- Reconhecer a **politicidade do ato educativo** e fazer opções pedagógicas: orientar sua prática pela *educação problematizadora* e pela *dialogicidade* (FREIRE) ou, ao menos, reconhecer o há de potencialmente interativo ou reativo em suas práticas comunicacionais.

Se estas conclusões puderem legitimar, em algum nível, o trabalho solitário de professores que, como nós, estão repensando as práticas dentro e fora da sala de aula, então o *tempo pedagógico* desta pesquisa terá permanecido expandido.

Que assim seja...

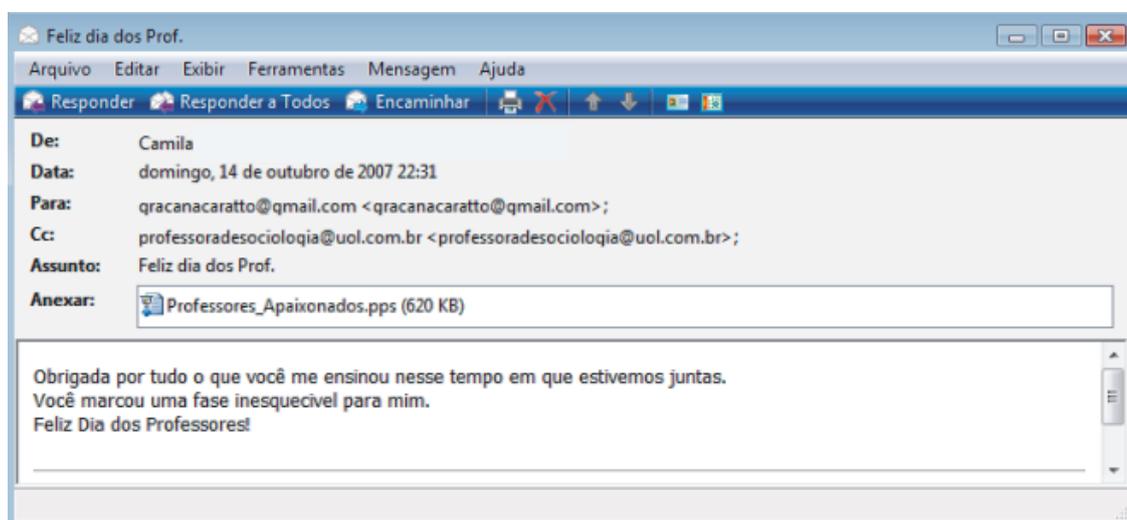


Imagem 25. Mensagem de e-mail. Assunto: Feliz dia dos Prof. 14/10/2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA:

ALBA, Carmen. Uma educação sem barreiras tecnológicas. TIC e educação inclusiva. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 131-152.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. ed. 12. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira; OLIVEIRA, Adolfo S. de. Entre o presencial e o virtual: o trabalho online no PEC-Formação Universitária. In: **II Semana de Educação da FEUSP**, 2005, São Paulo. Anais da II Semana de Educação da FEUSP, 2005, p. 1-20.

BAUMAN, ZYGMUNT. **A modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994, vol. 1.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Homologando a Deliberação CEE Nº 77/2008 que estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, p. 17, outubro/2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília: MEC, 2006. p. 101-133.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. p. 21-40; 87-98.p

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 1999. p. 37-45.

BRENNAND, Edna G. de Góes. **Paulo Freire e a Interconexão Planetária: a expansão da consciência na sociedade do conhecimento.** Disponível em <<http://www.paulofreire.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação.** A Linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: _____(org). **Outras linguagens na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, Ricardo C. R.; OLIVEIRA, Luiz F. **Sociologia para jovens do século XXI.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

DURKHÉIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

ERCÍLIA, Maria. **A internet.** Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

FREIRE, Paulo R. N. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Maria T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FREITAS, Maria T. A. Vygotsky e Bakhtin: um diálogo. In:_____. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. ed. 4. São Paulo: Ática, 2006. p.155-162.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GERACI, José Rodrigo. Cinema e Sensorium: a perspectiva de Walter Benjamin. **Etcetera: revista eletrônica de arte e cultura**. n. 10, 2004. Disponível em <<http://www.revistaetcetera.com.br/16/cinemasensorium/cinemasen3.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

GERALDI, João W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. Tradução de Roneide Venâncio Majer; Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: UNESP, 2001.

GOMEZ, Guilherme Orozco. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 10, 1997.

GOMEZ, Margarita V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. v. 11. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: DP&A, 2006.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1998.

ISTANCE, David. Os cenários da escola da OCDE, os professores e o papel das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 177-197.

JOBIM, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange;

KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo, Iluminuras, 1999.

LEFORT, Claude. O nascimento da ideologia e do humanismo. In: _____. **As formas da história**. Ensaios de antropologia política. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LEODORO, Marcos P. Curiosidade intelectual. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 3, p. 6-14, 2007.

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. **O computador e a internet na escola: proposta para o Colégio Giordano Bruno**. 2003. 132p. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão de Processos Comunicacionais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. ed. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o Virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Loyola, 2001.

MACHADO, Olavo. **O ensino das ciências sociais na escola média**. 1996. 199 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MARTÍN-BARBERO, Jesús M. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

_____. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 11, 1998.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000, 157p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. & BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida**. São Paulo: Loyola, 1985.

MORAES, Amauri César. **Sociologia pode tirar estudantes da indigência cultural**. [Depoimento a Paula King] Portal Aprendiz. Notícias de Educação. Disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jejophured.mmp>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

_____. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 95-104.

_____. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 105-112.

MORIN, Edgar. Ensinar a condição humana. In: _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. ed. 11. São Paulo: Cortez, 2006. p. 47-62.

OLIVEIRA, Paulo S. (org). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 13-26.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição** – cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 83-84.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Editore Forense, 1982.

PICONEZ, Stela C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Educação escolar de adultos: possibilidade de re-construção de conhecimentos**. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **A reconstrução do conhecimento pelos alunos adultos e a organização do trabalho pedagógico**. Pesquisa apresentada ao INEP, nº 29, Brasília, 1993.

QUADROS, Paulo S. **Cibernética pedagógica na era das redes: a ótica da educação digital na contemporaneidade**. 2001. 319 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROMÃO, José E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Novas práticas curriculares na educação a Distância. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 26, 2003.

SANTOS, José A. **Computador: a máquina do conhecimento na escola**. 2007. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 113-130.

SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

_____. A Educação popular no Brasil: a cultura de massa. **Revista USP**, Dossiê TV, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SILVA, Marco Antonio. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. **Comunicação interativa e educação**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar sociologia: análise dos recursos do ensino na escola média**. 2007. 277 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

_____; JÚNIOR, Edmilson L. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 61-76.

VILAÇA, Maria C. G. **A prática da autonomia na sala de aula: estudo de caso numa classe de 5ª série**. 2000. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. ed. 7. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA:

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

AGUIAR, Tânia M. B. SANTOS, José. **O discurso (pisco) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência**. 2007. 161 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Marcos Teóricos da Formação de Professores para incorporação do computador na educação. In: _____. **Inclusão Digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, p.93-128.

ANDRADE, Andressa. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. 2007. 192 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes/EDUNB, 1987.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Organización dos Estados IberoAmericanos. Disponível em <<http://www.oei.es/salactsi/bazzo03.htm>> Acesso em: 18 dez. 2008.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. A Tecnologia Educativa. In: **Tecnologia e Educação**: Portugal: Porto Editora, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale. Brasília: EDUNB, 1992.

BORGES, Donaldo de Assis. **Aspectos relevantes sobre sociedade da informação, educação e tecnologia**. Meu artigo: Brasil Escola. <<http://www.meuartigo.brasile scola.com/educacao/aspectos-relevantes-sobre-sociedade-informacao-educacao-.htm>> Acesso em: 18 dez. 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CARNEIRO, Maria Lucia; MARASCHIN, Cleci. Em busca de outro modelo para comunicação em rede. In: BARBOSA, Rommel Melgaço.(org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.113-140.

CARVALHO, Lejeune M. G. A trajetória da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: _____. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 17-60.

COHN, Gabriel. A forma da sociedade de informação in: DOWBOR, Ladislav et all (orgs.) **Desafios da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 21.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2002.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 33-68.

ERCÍLIA, Maria. **A internet**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela C. B. Educación en la red y modelos de diseño instruccional. **Revista Apertura**. Ediciones UEDG/INNOVA, Guadalajara, 2005.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempos de incerteza: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. 2002, 433.p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução de Maria Luísa X. de A. Borges Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JIMENEZ, Maria C. R. **A internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação**. 2002. 211 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KLEBERT, Clarice M. **Cidadão na linha**: uma aventura pedagógica. São Paulo: Summus, 2000.

LLERA, Jesús Beltran. B. **A Sociedade em Rede**. Educarede. Disponível em <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=664> Acesso em: 18 dez. 2008.

LIMA, Maria de Fátima Webber do Prado; TAROUCO, Liane Margarida Rockemback. Refletindo sobre interfaces nos ambientes virtuais: a utilização de grupos em ambientes virtuais. In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p.163-178.

LIMA, Gilson Luiz de Oliveira. **A reconstrução da realidade com a informação digital: a emergência da dupla competência sociológica.** 2004. 353p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LITTO, Fredric M.; PICONEZ, Stela C. B.; FILATRO, Andréa; ANDRÉ, Cláudio F. Pesquisa sobre Educação a Distância no Brasil: o Estado da Arte no período de 1999 a 2006. **Brazilian research on distance learning, 1999-2006: a state-of-the art study.** Open Praxis Electronic Journal, ICDE, 2007.

MARANHÃO, Carlos André Cantisani. **Quitundo, mídia e cidadania: A política de “Mídia e Educação” da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária.** 2007. 128p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY Greg. Teoria e conhecimento da educação à distância. In: **Educação a Distância: uma visão integrada.** SP: Thomson Learning, 2007, p.235-252.

MORAN, José Manoel. **Educação Inovadora na Sociedade da Informação.** Disponível em <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/MORAN.PDF>> Acesso em: 18 dez. 2008.

NASCIMENTO, Eveluz. **Informática Educacional.** Recanto das Letras. Disponível em <<http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/503830>> Acesso em: 18 dez. 2008.

NICOLODI, Sonia Terezinha; NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Globalização e educação: elementos para repensar a atuação do professor face às mudanças tecnológicas no atual contexto.** Centro de Educação. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/a4.htm>> Acesso em: 18 dez. 2008.

NIDELCOFF, Maria T. **As ciências sociais na escola.** Tradução de Déborah Jimenez. São Paulo: Brasiliense: 2004.

NOTARGIACOMO, Pollyana C. S. **Comunidade inteligente de jovens: desafios no desbravamento de novos mares metodológicos.** 1999. 152 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NUNES, Marina M. R. **Pensando sobre o pensamento.** 2001. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita Nelo Salles. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.** Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_10_MARIA_RITA_NETO_SALLES_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 18 dez. 2008.

OLIVEIRA, Pécisio S. **Introdução à sociologia**: série Brasil. ed. 25. São Paulo: Ática, 2004.

PALLACH, José. **A explosão educativa**. Rio de Janeiro, Salvat Editora do Brasil, 1979.

PAULA, Joelma Abadia Marciano. **Educação, sociedade e tecnologia**. Humanidades em foco. Revista da Ciência, Educação e Cultura. Disponível em <http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/antiores/humanidades_5/html/educacao_educacao_sociedade.htm> Acesso em: 18 dez. 2008.

PEREZ, Cilmaria Ferrari. **Formação Sociológica dos Normalistas nas décadas de 20 e 30**. 2002, 415p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002, 415p.

PERRENOUD, Philippe. **Utilizar novas tecnologias**. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=30430&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s> Acesso em: 18 dez. 2008.

PETERS, Otto. Três Concepções constitutivas. In: **Didática do Ensino a Distância**. S. Leopoldo: Unisinos, 1997, p.71-104.

PICONEZ, Stela. C. B. Cadernos Pedagógicos Reflexões. n. 6. **Educação & Tecnologia & Cidadania**: Ambientes de Aprendizagem no Ciberespaço. v. 1. 128p. São Paulo: NEA/Artcopy, 2005.

_____. Inclusão social e inclusão digital: elementos dinamizadores da inteligência coletiva e os desafios permanentes da educação básica. **Revista Momento do Professor**. São Paulo: Editora Anhembi-Morumbi, 2006. Ano 3, n.1, p.36-44, 2006.

_____.O impacto as novas tecnologias de EAD na Universidade de São Paulo: o sistema CoL e os desafios do corpo docente. **Revista Virtual da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVale)**. São Paulo: UNIVALE, 2006.

_____. Aprendizagem Cooperativa apoiada por Recursos da Internet como Estratégia de Educação Permanente e Qualificação Interdisciplinar. **Cadernos Pedagógicos Reflexões**. São Paulo: NEA/Artcopy, v.1, n.6, p.81 – 89, 2005.

_____; LINDE, M. V; ANDRE, Cláudio F. Avaliação do processo comunicacional interativo na aprendizagem apoiada por recursos da internet. **Cadernos Pedagógicos Reflexões**. São Paulo: NEA/Artcopy, 2004. v.1, n.6, pp. 12-23.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios do direito político.** Tradução de Antonio de P. Machado. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [?].

SANTANA, Neide A. R. **O computador na escola: um olhar sobre o cotidiano.** 2001. 159 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação à distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço.(org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.29-49.

_____. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede de cultura de aprendizagem, In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários.** Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p.135-159.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elise Tomoe Moryia. **Educação Superior: uma relação entre sociedade, educação e tecnologia.** Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%202.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2008.

SLOCZINSKI, Helena; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Como crescemos... Aprendemos tanto... Construções sociocognitivas em curso à distância mediados pela web. In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários.** Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p. 43-60.

VALENTE, José Armando. **Por quê o Computador na Educação?** Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2008.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador.** 2006, 369p. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

WEFFORT, Francisco (org.). **Os clássicos da política.** vol. I. ed. 2. São Paulo: Ática, 1991. p. 11-25; 51-90; 111-187.

_____(org.). **Os clássicos da política.** vol. II. ed. 2. São Paulo: Ática, 1990. p. 101-115; 225-252.

WELLER, Lara. **A educação e a sociedade atual frente às novas tecnologias.** Disponível em <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_1S_06/LaraL&C2006.pdf> Acesso em: 18 dez. 2008.

WHITE, Michael. **Leonardo**: o primeiro cientista. Tradução de Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record, 2002.

WOLTON, Dominique. Pensar a internet. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n. 15, p. 24-28, 2001.

GLOSSÁRIO DE TERMOS

Autopoeise: (do grego: *autós*, próprio; *poiein*, *poiesis*, faço, fazer, o feito) É um neologismo. Produção de si mesmo, autofazimento. Um sistema autopoietico é uma teia de processos que: 1) vão produzindo ingredientes, componentes e padrões (caóticos e ordenadores) que regeneram continuamente, através de suas transformações e interações, a própria teia que os produz e 2) constituem o sistema enquanto unidade concreta no espaço em que existe, ao especificar o domínio topológico no qual se realiza enquanto teia. Os processos autopoieticos devem imaginados como multiplicidade de níveis interligados e emaranhados. Um sistema autopoietico de nível superior é uma autopoeise que necessita da autopoeise dos sistemas acoplados que o compõem. Um sistema é autopoietico quando é constituído por um conjunto de componentes cujas transformações e interações não cessam de reproduzir a organização à qual pertencem. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, 136-137).

Blog: Também conhecido por web log. Jornal pessoal publicado na web, normalmente com toque informal, atualizado com freqüência e direcionado ao público em geral. Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses e um relato de suas atividades. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Chat: 1. O mesmo que *conversa* em tempo real pela internet. Os participantes se reúnem em salas ou canais, geralmente agrupados por interesse, faixa etária, lugar em que moram etc., e digitam frases. **Fonte:** Maria Ercília (2000, p. 91). - **2.** Conversa em tempo real através da internet. Em alguns sistemas mais antigos de chat, a tela é dividida em duas. Cada parte contém o texto de um dos interlocutores. Novos sistemas permitem a criação de "salas" de conversa com formato de páginas web. O chat na internet ficou famoso com os servidores IRC (*Internet Relay Chat*), onde são criadas várias "salas", ou canais, para abrigar os usuários. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Ciberespaço: 1. A internet gera um domínio digital da realidade denominado Ciberespaço, termo cunhado por William Gibson em seu livro de ficção científica *Neuromancer* (1984). O ciberespaço é uma dimensão não física ou territorial, composta por variados recursos, onde as informações, nas mais diversas formas, circulam permanentemente. No romance de Gibson, as pessoas podem conectar-se por meio de *chips* implantados no cérebro. O útero da civilização pós-industrial é a Matrix. Ali os cibercibers se introduzem e formam uma infinidade de comunidades. Esses povos saem em busca da informação para sua sobrevivência e, assim, estabelece uma conexão neuronal direta com o ciberespaço, numa dimensão geométrica. **Fonte:** Margarita Gomez (2004, p. 38). - **2.** Termo criado pelo escritor William Gibson e inspirado no estado de transe em que ficam os aficionados de videogame durante uma partida. A palavra foi utilizada pela primeira vez no livro *Neuromancer*, de 1984, e adotada desde então pelos usuários da internet como sinônimo para a Rede. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Cibernética: Neologismo inventado por Norbert Wiener (do grego *kybernêin*, governar; *kybernetés*, timoneiro, controlador). Ciência do controle ir-e-vir (circulação) da informação e comunicação nos seres vivos, nas máquinas e, em um sentido ainda mais amplo, em todos os sistemas naturais ou artificiais. Norbert Wiener inventou o termo e buscou definir a extensão do conceito. Definiu-o como o estudo das 'laçadas' (*loops*) de retroação em sistemas com controles internos. Em outras palavras, a cibernética se ocuparia de sistemas, vivos ou mecânicos, que possuem estruturas internas de auto-regulação. Os sistemas baseados em

regras (*rule based systems*) foram o ponto de atração quase obsessivo da cibernética de primeira ordem. O conceito de auto-organização, como é manejado hoje, não estava ainda muito elaborado nos anos 40 e 50. Hoje, porém, o termo *cibernética* recobre um campo mais vasto e fala-se muito em cibernética de *segunda* ordem. Num dos seus sentidos, atualmente preferido por muitos, o conceito se refere à interação entre seres humanos e máquinas. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, p. 142-145).

Correio eletrônico: ver e-mail.

Download: Quando copia um arquivo da Rede para o seu computador, o usuário está fazendo um *download*. A expressão pode ser aplicada para cópia de arquivos em servidores de FTP, imagens transferidas diretamente da tela do navegador ou quando as mensagens de correio eletrônico são trazidas para o computador do usuário. Também se fala em *download* quando, durante o acesso a uma página de web, os arquivos estão sendo transmitidos para o computador local. Não existe tradução razoável para o termo, mas no jargão da computação costuma-se falar em "baixar" um arquivo. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

E-mail (correio eletrônico): Programa que permite trocar mensagens entre usuários. Não é necessário que o destinatário esteja conectado à internet no momento em que a mensagem for enviada. Um aviso indicando quantas mensagens novas existem será apresentado assim que o usuário se conectar a Rede. É possível enviar simultaneamente cópias de mensagens para várias pessoas e também guardar as mensagens enviadas. Pode-se ainda usar o correio eletrônico para participar de listas de distribuição. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Endereço de e-mail: Caixa postal para troca de mensagens na Rede. É o endereço para onde devem ser enviadas as mensagens. O endereço de e-mail é formado pelo nome de usuário (*username* ou apelido) e o nome de domínio a que ele pertence. Por exemplo: joao@uol.com.br. Neste exemplo, joao é o apelido que o usuário escolheu para utilizar no Universo Online. E uol.com.br é o nome de domínio do portal UOL. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Feedback: Propriedade dos sistemas nos quais uma parte da circulação de energia e informação retorna sobre seu início e, a partir daí, se re-espalha no sistema. Em palavras bem simples, o sinal de saída é reenviado à entrada e ricocheta sobre o sistema. Com isso se transformam as condições iniciais. Esta propriedade de natureza cibernética já existe nos sistemas fechados (cibernética de primeira ordem), e a ela se referem, por exemplo, as leis da termodinâmica e as linguagens de programação computacional. Mas é nos sistemas complexos e adaptativos que a retroação cumpre um papel fundamental na dinamização e auto-regulação do sistema. Esta re-injeção de energia e informação pode suceder de muitas maneiras. Costuma-se falar em retroação positiva quando acontece um reforço do sinal de entrada, sem que haja mudança significativa no tipo de sinal (as condições iniciais são positivadas, daí a nomenclatura feedback positivo). Fala-se em retroação negativa quando ocorrem mudanças significativas no sinal re-enviado e neutralização do sinal de entrada, o que sugeriu a terminologia feedback negativo. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, 166-167).

Fórum: Termo genérico para grupo de discussão. A palavra fórum pode ser aplicada tanto para grupos de discussão da *Usenet* como para listas de distribuição. Em serviços *online*

norte-americanos, a palavra fórum é utilizada para descrever os grupos de discussão internos. Fonte: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Hipermídia: A definição formal de hipermídia une os conceitos de hipertexto e multimídia. Ou seja, um documento hipermídia contém imagens, sons, textos e vídeos, como qualquer título multimídia. Além disso, usa ligações de hipertexto para permitir que o usuário salte de um trecho do documento para outro ou até mesmo para um documento diferente. O termo hipermídia também é utilizado como sinônimo de multimídia. Fonte: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Hiperdocumento: ver hipertexto.

Hipertexto (hiperdocumento): **1.** Texto que inclui *links* para outras páginas na web. Através dos *links*, você pode ‘saltar’ facilmente de uma página para outra. Fonte> Maria Ercília (2000, p. 95). - **2.** Uma escritura não seqüencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura. Fonte Marco Antonio Silva (1999, p. 86). - **3.** Em vez de um fluxo linear de texto como é próprio da linguagem verbal impressa, no livro particularmente, o hipertexto quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação de um hipertexto. Nós de informação, também chamados de molduras, consistem em geral daquilo que cabe em uma tela. Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc. Fonte: Lúcia Santaella (2004, p. 49). - **4.** O espaço virtual, produzido na interconexão dos computadores e pela imersão na rede, intermídia a realidade por nós conhecida e a virtual, que parece existir só a partir dessa confluência. Alguns teóricos referem-se a esse espaço como transacional, um enorme hipertexto com múltiplas conexões. O maior expoente dessa idéia foi Theodore Nelson, que cunhou a noção de hipertexto para referir-se a um conjunto de textos interligados entre si por *links* e remissões, nos quais se podem adicionar, retirar e modificar partes. Fonte: Margarita Gomez (2004, p. 38) - **5.** Organização de unidades de informação por meio de associações interligadas. Um documento de hipertexto possui ligações (*links*) para diversas partes do mesmo documento ou para documentos diferentes. As ligações normalmente são indicadas por meio de uma imagem ou texto em uma cor diferente ou sublinhado. Ao clicar na ligação, o usuário é levado até o texto interligado. O hipertexto foi o principal conceito usado na criação da web, que pode ser descrita como um enorme pacote de informações interconectadas por ligações de hipertexto. Fonte: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Internet: **1.** Rede de computadores originalmente criada nos EUA, que se tornou uma associação mundial de redes interligadas por meio dos protocolos da família TCP/IP. **2.** Uma coleção de redes locais e/ou de longa distância, interligadas por roteadores. Fonte: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>> . - **2.** A internet nasceu em 1969, nos Estados Unidos. Seu nome original era ARPA (*Advanced Research Projects Agency*). Criada na época da Guerra Fria, a ARPA era uma rede do departamento de defesa norte-americano que tinha por função integrar centros de pesquisas. A internet foi concebida como uma rede sem um ponto de comando central único e essa construção permite que ela continue ativa mesmo em caso de suspensão nas comunicações de alguns de seus centros. Todos os pontos de rede têm o mesmo poder de comunicação. Em outras palavras, se um centro de notícias Z não puder mais se

conectar, o pesquisador X poderá continuar se conectando com o centro Y, ou o W, ou outro qualquer. Isto faz da internet uma rede de estrutura rizomática. **Fonte:** Lucia Leão (1999, p.22).

Links, nós: O hipertexto, em geral, é composto por blocos de informações e por vínculos eletrônicos (*links*) que ligam esses elementos. [...] Outros autores preferem usar a denominação *nó*. De qualquer forma, ambos os termos correspondem às unidades básicas de informação. **Fonte:** Lucia Leão (1999, p. 27).

Mensagens instantâneas: Mensagens enviadas por programas como AIM, ICQ e MSN, entre outros, que podem ser lidas instantaneamente por outra pessoa conectada à internet. Os programas de mensagens instantâneas diferem do correio eletrônico por serem mais simples e capazes de estabelecer diálogos *online* imediatos. **Fonte:** <[http:// tecnologia.uol.com.br/dicionarios/](http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/)>.

MSN: ver mensagens instantâneas.

Multimídia: 1. O termo multimídia é utilizado para definir um documento de computador composto de elementos de várias mídias, como áudio, vídeo, ilustrações e texto. Também é importante que esses documentos sejam interativos, ou seja, que permitam a participação do usuário. Para ser mais preciso, utiliza-se também o termo multimídia interativa. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>. – **2.** Desde o final da década de oitenta, presenciamos a popularização da palavra multimídia. Este termo pode adquirir diversos significados diferentes de acordo com o contexto em que é usado. [...] Multimídia em seu sentido comum é a incorporação de informações diversas como som, texto, imagens, vídeo etc., em uma mesma tecnologia – o computador. **Fonte:** Lucia Leão (1999, p.16).

Net: Em inglês, rede. O termo é utilizado como sinônimo para internet. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Netiqueta (ou netiquette): Conjunto de regras que disciplinam o comportamento na internet. Ensina, entre outras coisas, como se comportar em grupos de discussão e como escrever mensagens de forma a preservar a eficiência da Rede e ampliar o potencial de comunicação. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Online: Termo utilizado para descrever a condição de estar conectado a uma rede de computadores ou outros dispositivos. O termo é usado, em geral, para descrever alguém que está conectado à internet. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Portal: Site que se propõe a ser a porta de entrada da web para as pessoas em geral. Tipicamente, um portal possui um catálogo de sites e um mecanismo de busca. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Provocador cognitivo (professor provocador cognitivo): Representa o novo papel do professor que orienta a sua prática pelos princípios dialógicos da construção do conhecimento a partir da reflexão de todos os envolvidos no ato educativo; pelo compromisso com a educação problematizadora, em seu papel transformador e emancipatório; pelo entendimento do ensino-aprendizagem como processo e não apenas como resultado do esforço educativo e cujo enfoque maior está na aprendizagem; enfim,

pela reconfiguração do papel da escola em um contexto histórico-social pautado por transformações nos modos tradicionais de ensinar e aprender, em função de novas formas de produção, veiculação e circulação de informações e do conhecimento. **Fonte:** Stela Bertholo Piconez, *informação verbal* (2006, FEUSP).

Rede: *Network*. Teia. Com uma série de usos no sentido comum (teia de aranha, rede de tecido, rede elétrica etc.), o termo transmigrou por diversas áreas, especialmente das tecnologias da informação e da comunicação (redes digitais), e se erigiu em metáfora da interconectividade praticamente inabarcável. Rede de computadores interligados. A internet é a ‘rede de alcance mundial’ (*worldwideweb*, abrev. *www*). Redes neuronais. O ápice da metáfora é, sem dúvida, a própria teia da vida. A metáfora da rede sinaliza, além disso, descentralização do dinamismo fundamental de um sistema. O conceito é inovador enquanto aponta para uma complexidade de interconexões tal que nela já não existe propriamente um centro, nem uma simples multiplicidade de centros, mas uma espécie de contínua interpenetração e convocabilidade do todo. O conceito transmite, até certo ponto, a idéia de uma ruptura epistemológica na própria concepção de *conhecimento*. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, p. 173).

Rede sinérgica: ver sinérgica e autopoiese.

Site: Coleção de arquivos web sobre um determinado assunto com um início chamado home page. O termo site também pode ser usado com o sentido de uma instalação que oferece serviços aos usuários. Existem sites de FTP, Web, Gopher e assim por diante. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Sinérgica, sinergia: (do grego *synergein*: convergir, trabalhar juntos, cooperar). O físico alemão Hermann Haken denominou *sinérgica* a sua teoria acerca da *auto-organização* interna de sistemas complexos. Ela busca descrever e analisar o aparecimento e a estruturação de uma nova propriedade ou nova característica num sistema complexo. Para isso toma em conta o modo como se inter-relacionam e interagem, entre si e com a globalidade do sistema, os muitos subsistemas contidos nesse sistema como um todo. Um aspecto saliente do pensamento de Haken é a tentativa de superação do clássico princípio da causalidade linear. [...] O italiano Giuseppe Cagliotti, estudou sobretudo a *percepção humana* sob o enfoque sinérgico. Segundo ele equivocam-se os que julgam que percebemos a realidade mediante organização e ordenamento de dados; perceber seria desordenar e ordenar ao mesmo tempo. A percepção humana cria, a todo momento, desconstruções e reconstruções e é nisto que se verifica a sua espaço-temporalização, ou seja, o seu fazer-história não é nem só simetria, nem só dissimetria, mas um ‘trânsito oscilante’, um ‘salto quântico’ que implica a ambas. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, p. 178-179).

Virtual, Realidade Virtual: Termos já integrados no linguajar comum da era das redes e da internet com sentido já bastante diluído. Para que o com conceito do virtual adquira potencial analítico é preciso defini-lo nos seus vários níveis de significação – **1**. A etimologia remota (vir, varão; de onde, sintomaticamente, *virtus*, força, virtude; *virtualiter* contraposto a *realiter*, na argumentação da retórica, desde os romanos até a Escolástica medieval) não ajuda em muito para entender os usos atuais. Da filosofia aristotélico-tomista vale a pena lembrar a distinção entre *potentia* e *actus*. O ser-chamável (potencialidade) e, mais ainda, os seres intermediários (Platão) e os abundantes animais imaginários (cf. Livro de J. L. Borges) das diferentes culturas voltam à memória com o conceito de *virtual*. Será casual o retorno do culto

aos anjos? – **2.** No sentido comum criado pela mídia eletrônica, os termos supracitados se aplicam a praticamente tudo aquilo que tem o eletrônico (a digitalidade) como sua base de existência e reprodutibilidade; em suma, aquilo existe eletronicamente. Essa existência virtual (de dados, informação, imagens, simulações etc.) se entrelaça com a experiência (bate-papo eletrônico, Chat, teleconferências etc.). Percebemos, assim, que o *virtual* realmente existe à sua maneira e interfere fortemente em nossa vida atual. O *virtual* passou a ser uma *metáfora ampla e prática que resume numa palavra tudo o que nós não realizamos claramente em relação à realidade*. A expressão realidade *virtual* triunfou, desde meados dos anos 80, sobre a sua rival realidade *artificial*. – **3.** Em sentido estrito, a experiência da *realidade virtual* implica a utilização de um conjunto de implementos eletrônicos (*hardwares e softwares*), que proporcionam uma visão em três dimensões. Os *hardwares* especiais incluem, por exemplo, luvas com sensores, capacetes com óculos de minitelas, *joysticks*, sensores espalhados pelo corpo (cabeça, mãos, tórax, músculos, determinados órgãos), mouses e placas especiais de som e vídeo 3D; os *softwares* proporcionam o conteúdo da programação (por exemplo, um passeio por dentro de um projeto arquitetônico). Vive-se uma certa ‘anulação’ dos sentidos com os quais a relação parece persistir apenas ao mentalizarmos os comandos. Essa experiência de ‘descorporalização’ é um dos aspectos cruciais da *realidade virtual*. **Fonte:** Hugo Assmann (1998, p. 187).

Web: **1.** Área da internet que contém documentos em formato de hipermídia, uma combinação de hipertexto com multimídia. Os documentos hipermídia da WWW são chamados de páginas de web e podem conter texto, imagens e arquivos de áudio e vídeo, além de ligações com outros documentos na rede. A característica multimídia da web tornou-a a porção mais importante da internet. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>. – **2.** A WWW (*World Wide Web*), nascida em 1991, corresponde à parte da internet construída a partir de princípios de hipertexto. A WWW foi desenvolvida por Tim Berners-Lee, que trabalhava para o CERN, um laboratório de pesquisas europeu sediado na Suíça. A web baseia-se numa interface gráfica e permite o acesso a dados diversos (texto, músicas, sons, animações, filmes etc.) através de um simples ‘clique’ no *mouse*. Devido à facilidade que sua interface oferece, a web vem crescendo de uma forma vertiginosa. **Fonte:** Lucia Leão (1999, p. 23).

Web site: Um servidor de WWW. Contém páginas interligadas conhecidas como documentos de hipertexto (páginas de web). Os web sites são usados para oferecer aos usuários informações institucionais sobre uma empresa, notícias, lojas virtuais, jogos, entre outras. **Fonte:** <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>.

Wikipédia: é uma enciclopédia multilingüe *online* livre, colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias. Por ser livre, entende-se que qualquer artigo dessa obra pode ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações, visto que o conteúdo da Wikipédia está sob a licença GNU/FDL (ou GFDL). **Fonte:** <<http://pt.wiktionary.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>.

ANEXOS

ANEXO A - PERSPECTIVA DA PESQUISA-ATIVA PROPOSTA POR CHIZZOTTI

Chizzotti (2006, p. 86-87) propõe as seguintes etapas metodológicas que apresentamos já adaptadas em nossa trajetória metodológica (item 2.4, parte II):

❶ Fase de definição do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver. Para isso, pode ser necessário buscar informações preliminares disponíveis para auxiliar na circunscrição clara do problema que requer solução.

❷ Formulação do problema: a formulação do problema pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.

❸ A implementação da ação: a implementação da ação supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.

❹ Execução da ação: a execução é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.

❺ Avaliação da ação: a avaliação dos resultados da ação implementada deve procurar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma ação ulterior que deverá ser objeto de nova análise e avaliação dos resultados.

❻ Continuidade da ação: o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e as soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com os resultados e as conseqüências delas.

ANEXO B – PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

Questionário 01 – Classe do 2º ano

Questão 1. Idade dos alunos

Idades	Quantidade de alunos
15 anos	11
16 anos	3
17 anos	1
Total	15

Questão 2. Sexo

Sexo	Quantidade de alunos
Masculino	9
Feminino	6
Total	15

Questão 3. Naturalidade dos alunos

Estado de origem	Quantidade de alunos
São Paulo	14
Minas Gerais	1
Total	15

Questão 4. Naturalidade dos pais

Pai

Estado de origem	Quantidade
São Paulo	9
Minas Gerais	1
Espírito Santo	1
Alagoas	1
Pernambuco	1
Ceará	1
Ohio (EUA)	1
Total	15

Mãe

Estado de origem	Quantidade
São Paulo	11
Minas Gerais	1
Pernambuco	1
Pará	1
Paraná	1
Total	15

Questão 5. Estado civil

Estado civil	Quantidade de alunos
Solteiro	15
Outros	0
Total	15

Questão 6. Quantidade de filhos

Filhos	Quantidade de alunos
Não	14
Sim	1
Total	15

Questão 7. Perfil familiar – quais familiares moram com os alunos

Perfil familiar	Quantidade de alunos
Pai	15
Mãe	15

ANEXO B – PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

Filhos	1
1 irmão	3
2 irmãos	8
3 irmãos	2
	Respostas múltiplas

Questão 7a. Animais de estimação

Animais	Quantidade de alunos
Cachorro	9
Peixe	2
Gato	2
Outros	2
Nenhum	4
	Respostas múltiplas

Questão 8. Idade dos irmãos

Irmãos – faixas etárias	Quantidade de alunos
0-5 anos	2
6-11 anos	4
12-17 anos	6
Acima de 17	8
	* Respostas múltiplas

Questão 9a. Bairros onde residem

Bairros	Quantidade de alunos
Jabaquara	3
Jd. Oriental	3
Vl. Mascote	2
Vl. Mira	2
Pq. Jabaquara	2
Americanópolis	1
Vl. Sta. Catarina	2
Total	15

Tabela 9b Tempo de residência	Quantidade de alunos
Até 2 anos	2
3 a 6 anos	4
Mais de 7 anos	9
Total	15

Questão 10. Estuda no Colégio Progresso desde:

Série	Quantidade de alunos
Maternal/Pré	0
1ª a 4ª	6
5ª a 8ª	2
Ensino Médio	7
Total	15

Questão 11. Disciplinas prediletas

Disciplina	Quantidade de alunos
Psicologia	9
Educação Física	4
Matemática	3
Português, Artes, História	2 (cada item)
Geografia, Física, Inglês	1 (cada item)
	Respostas múltiplas

ANEXO B – PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

Questão 12. Cursos de graduação pretendidos

Curso	Quantidade de alunos
Psicologia, Administração	4 (cada item)
Direito, Enfermagem, Medicina, Computação, Ed. Física	2 (cada item)
Artes Cênicas, Jornalismo, Engenharia	1 (cada item)
Não sabe/não escolheu	2
	*Respostas múltiplas

Questão 13. Escolaridade dos pais

Escolaridade do Pai	Quantidade de alunos
Ensino Fundamental incompleto	3
Ensino Fundamental completo	1
Ensino Médio incompleto	2
Ensino Médio completo	6
Superior incompleto	0
Superior completo	3
Total	15

Escolaridade da Mãe	Quantidade de alunos
Ensino Fundamental incompleto	1
Ensino Fundamental completo	0
Ensino Médio incompleto	2
Ensino Médio completo	8
Superior incompleto	0
Superior completo	3
Pós-graduação	1
Total	15

Questão 14. Tem e-mail (endereço eletrônico)

Possui e-mail	Quantidade de alunos
Sim	15
Não	0
Total	15

Questão 15. Frequência com que consulta o correio eletrônico

Frequência de acesso ao e-mail	Quantidade de alunos
Todos os dias	10
Duas vezes por semana	1
Uma vez por semana	4
Total	15

Questão 16. Tipo de conexão

Conexão	Quantidade de alunos
Discada	5
Banda larga	10
Total	15

Questão 17. Sites favoritos

Sites favoritos	Quantidade de alunos
Orkut	13
Terra	5
Fotolog, Vagalume	3 (cada item)
Hotmail, Kaaza, Uol	2 (cada item)
WF, Uolkut, Flogão, Palmeiras, Humortadela, Disney, Jovem Pan	1 (cada item)
	Respostas múltiplas

ANEXO B – PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

Questão 18. Softwares utilizados

Softwares utilizados	Quantidade de alunos
Jogos	12
Word	6
PowerPoint, Paint	4
Excel	2
	Respostas múltiplas

Questão 19. Tem computador em casa

Possui computador	Quantidade de alunos
Sim	15
Não	0
Total	15

Questão 20. Tem impressora em casa

Possui impressora	Quantidade de alunos
Sim	14
Não	1
Total	15

Questão 21. Aluno trabalha ou já trabalhou

Trabalha/trabalhou	Quantidade de alunos
Sim	3
Não	12
Total	15

Questão 22. Ocupação dos pais

Ocupação do pai	Quantidade de alunos
Técnico	3
Vendedor	3
Empresário, Mecânico	2 (cada item)
Aposentado, Transporte escolar, Professor, Advogado, Funcionário Público	1 (cada item)
Total	15

Ocupação da Mãe	Quantidade de alunos
Do lar	7
Enfermeira	2
Diretora de creche, Trabalho voluntário, Secretária, Caixa, Costureira, Auxiliar	1 (cada item)
Total	15

ANEXO C – PESQUISA SOBRE O PERFIL CULTURAL E SÓCIO-CONÔMICO

Questionário 02 – Classe do 2º ano – 2º bimestre (maio, 2006)
Hábitos culturais e de lazer / Classificação sócio-econômica

Questão 1. LIVROS

Quantos livros lêem por ano	Quantidade de alunos
Até 1	3
Até 2	5
Até 4	3
Nenhum	1
Não respondeu	3
Total	15

Livros mais citados: Iracema (4), Senhora (12)

Outros: O Código Da Vinci, Dom Casmurro, Harry Potter, O Crime do Padre Amaro.

Questão 2a. TEATRO

Quantas peças assistem por ano	Quantidade de alunos
Nenhuma	1
Até 1	10
Até 2	4
Até 3	0
Mais de 3	0
Total	15

Questão 2b. TEATRO (última peça assistida)

Nome da peça	Quantidade de alunos
Dom Casmurro	10
Monólogos da Vagina	2
A coroa de Tebas	1
O Cortiço	1
Total	14 (1 não respondeu)

Questão 3. MÚSICA (gêneros prediletos)

Gênero musical	Quantidade de alunos
Rock	4
MPB, Rap, Pop	2 (para cada modalidade)
EMO, Punk, Gospel, Techno, House	1 (para cada modalidade)
Total	15

Questão 4. JORNAIS

Lêem com que periodicidade	Quantidade de alunos
Semanalmente	4
Quinzenalmente	1
Mensalmente	2
Esporadicamente	2
Não respondeu	2
Não Lê	4
Total	15

ANEXO C – PESQUISA SOBRE O PERFIL CULTURAL E SÓCIO-CONÔMICO

Qual jornal lê – 8 respondentes

Nome	Quantidade
Folha de São Paulo	3
O Estado de São Paulo	6
Total	Respostas Múltiplas

Seções lidas: Folhateen, Internacional, Cultural, Metrópole, Turismo, Mulher, Caderno Especial.

Questão 5. REVISTA

Lêem com que periodicidade	Quantidade de alunos
Semanalmente	4
Quinzenalmente	2
Mensalmente	5
Não respondeu	2
Não Lê	2
Total	15

Revistas citadas: Veja (5), MTV, Bons Fluidos, Caras, Cláudia, Isto É, Época, Quatro rodas, Todateen, Saúde, Playboy, Bem estar.

Questão 6a. CINEMA

Quantos filmes assistem por ano	Quantidade de alunos
Até 2	2
Até 4	10
Até 6	1
Mais de 6	2
Total	15

Questão 6b. CINEMA (último filme a que assistiu)

Filme	Qtde de alunos
A era do Gelo 2	3
V de Vingança, O grito	2
Crash, Espírito, Madagascar, Um plano perfeito, A pantera cor de rosa, Se eu fosse você, O segredo de Brookback Mountain	1
Não respondeu	2
Total	Respostas Múltiplas

Questão 7. Hábitos de LAZER

O que gosta de fazer (pergunta aberta)	Quantidade de alunos
Sair ou teclar com os amigos	5
Ouvir música, tocar instrumento	4
Andar a cavalo	1
Assistir a filmes	3
Viagem	2
Assistir à televisão	2
Praticar esporte, academia, dançar	4
Desenhar quadrinhos	1
Jogos de computador, navegar na internet	7
Cozinhar	1
Ir ao shopping, passear	2
Dormir	1
Namorar	1
Não respondeu	2
	Respostas múltiplas

ANEXO C – PESQUISA SOBRE O PERFIL CULTURAL E SÓCIO-CONÔMICO

Questão 8. CIRCO

Já foi a um circo	Quantidade de alunos
Sim	11
Não	2
Não respondeu	2
Total	15

Questão 9. PARQUE DE DIVERSÕES

Bairros	Quantidade de alunos
Hopi Hari	9
Playcenter, Ibirapuera, Wet'n Wild	2
Parques de bairro	1
Não respondeu	2
Total	Respostas múltiplas

Questão 10. CLUBE

Freqüenta	Quantidade de alunos
Freqüenta	6
Não freqüenta	6
Não respondeu	2
Total	14

Alguns clubes citados: Nippon. AABB, Volkswagen etc.

Questão 11. TELEVISÃO

Emissoras prediletas	Quantidade de alunos
Globo	5
SBT, MTV	3 (para cada emissora)
HBO, Sony, Discovery, Warner, TVZ	1 (para cada emissora)
Não respondeu	4
Total	Respostas múltiplas

Alguns programas mencionados: Eu, a patroa e as crianças (3), Chaves (3), The OC (2), Super Nanny (2), Friends, Cobras e Lagartos, Raul Gil. A diarista, Lost, os Simpsons, Pânico, Mundo de Beckman, Multishow, Programa do Jô etc.

Questão 12. RÁDIO

Emissoras prediletas	Quantidade de alunos
Metropolitana, Jovem Pan	3 (para cada emissora)
89FM	2
98,5, Paz e Vida, Raiz Coral, Energia, Mix, Nova Brasil, Tupi, Brasil	1 para cada emissora
Não respondeu	2
Total	*Respostas múltiplas

Questão 13. JOGOS ELETRÔNICOS

Títulos	Quantidade de alunos
Paciência, Pinball, Spider, Swatt, Need for speed, Age of empires, tapete para dançar, Wining eleven	1 para cada jogo
Comand na Conquer, Warcraft	2
Não joga	2
Não respondeu	2
Total	Respostas múltiplas

ANEXO C – PESQUISA SOBRE O PERFIL CULTURAL E SÓCIO-CONÔMICO

Questão 14. **INTERNET**

Favoritos	Quantidade de alunos
MSN	5
Orkut	9
Hotmail	2
Marvel, Yahoo, Putfile, Vaga-lume, Flick	1 para cada site
Não respondeu	2
Total	Respostas múltiplas

Questão 15. **ESPORTES**

Prática de esportes	Quantidade de alunos
Vôlei, Karatê, Musculação, Futebol, caminhada	1 para cada modalidade
Não pratica	5
Não respondeu	5
Total	15

Questão 16. Classificação **sócio-econômica** (segundo critério-Brasil)

Classe	Quantidade de alunos
A1	2
A2	7
B1	5
B2	1
Total	15

ANEXO D – CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA (CRITÉRIO BRASIL)



Critério de Classificação Econômica Brasil

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão de mercado definida abaixo é, exclusivamente de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos	Total Brasil (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

ANEXO D – CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA (CRITÉRIO BRASIL)

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos:

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	2 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	3 pts
Possui geladeira de duas portas e Freezer	3 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	1 pt

ANEXO D – CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA (CRITÉRIO BRASIL)

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma

determinada probabilidade de classificação

correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação. Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações freqüentes do tipo “... *conheço um sujeito que é obviamente classe D, mas pelo critério é classe B...*” não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória. Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas

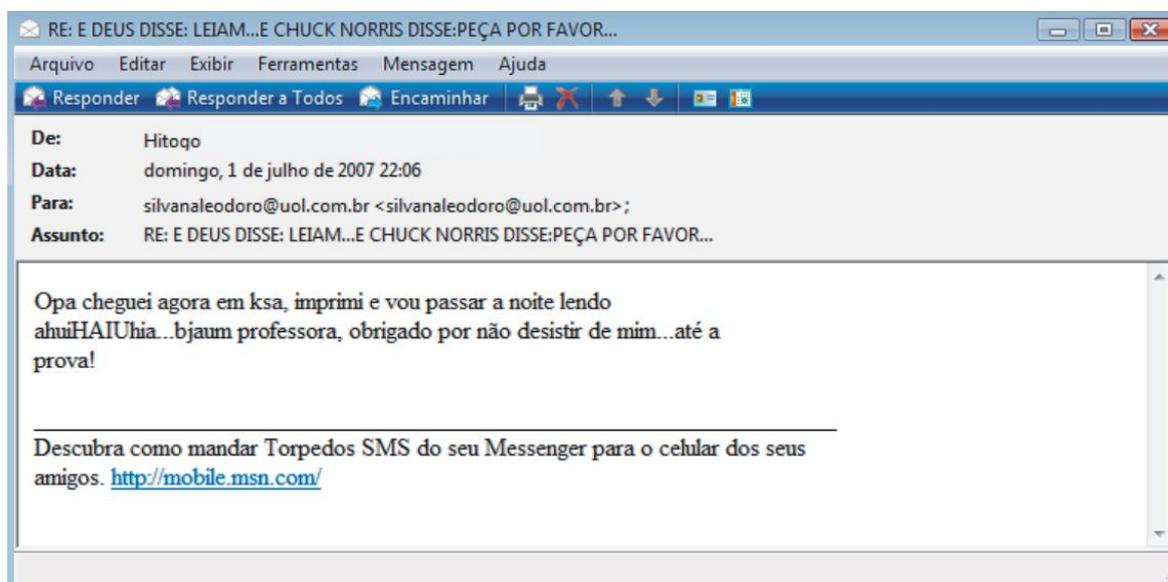
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

Classe	Total BRASIL	Gde. FORT	Gde. REC	Gde. SALV	Gde. BH	Gde. RJ	Gde. SP	Gde. CUR	Gde. POA	DF
A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
A2	5	4	4	4	5	4	6	5	5	9
B1	9	5	5	6	8	9	10	10	7	9
B2	14	7	8	11	13	14	16	16	17	12
C	36	21	27	29	38	39	38	36	38	34
D	31	45	42	38	32	3'	26	28	28	28
E	4	17	14	10	4	3	2	5	5	4

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

CLASSE	PONTOS	RENDA FAMILIAR MÉDIA (R\$)
A1	30 A 34	7.793
A2	25 A 29	4.648
B1	21 A 24	2.804
B2	17 A 20	1.669
C	11 A 16	927
D	06 A 10	424
E	0 A 05	207

ANEXO E – EXEMPLO DE MENSAGEM VIA CORREIO ELETRÔNICO



ANEXO F – PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Professora Silvana Leodoro	Sociologia
Planejamento 2007	3º ano - EM
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o dinamismo, a frequência e a disponibilidade dos temas das Ciências Sociais na vida cotidiana. • Estimular a (re)construção de uma consciência cidadã e da compreensão de seus direitos e deveres para com a cidade, com as pessoas, enfim, com a sociedade e o meio ambiente. 	
Competências e habilidades a serem exploradas:	
<p><i>No campo da representação e comunicação</i> Identificar, analisar, 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.</p>	
<p><i>No campo da investigação e compreensão:</i> Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com vários grupos sociais. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.</p>	
<p><i>No campo da contextualização sociocultural:</i> Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.</p>	
Conteúdos:	
1º Bimestre: Futebol: uma análise sociológica	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A chegada do futebol ao Brasil ▪ O Futebol e a Cultura Operária ▪ Futebol espetáculo e Lazer Operário ▪ Aspectos Antropológicos do Futebol: mito, ritual, cultura ▪ Aspectos Sóciopolíticos do Futebol: identidade, xenofobia, ideologia de classe ▪ A violência no Futebol ▪ Futebol, globalização e capital 	
2º Bimestre: A cidade e a cidadania	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A urbanização caótica ▪ Classe, cor e preconceito nas cidades ▪ Assimilação ou segregação: a questão da imigração ▪ A generalização das favelas ▪ Comunidade, Sociedade, Cidadania, Minorias e Direitos Humanos 	

ANEXO F – PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

3º Bimestre: As instituições e o processo de socialização

- Grupo Social
- Agregados Sociais
- Sociologia da Juventude
- Estrutura e Organização Social
- As instituições sociais
- Principais tipos de instituições sociais
- Mudança Social

4º Bimestre: Trabalho e sociedade

- A base econômica
- Produção, trabalho, matéria-prima
- Instrumentos de produção, relações e modos de produção
- O sistema capitalista
- Etapas do capitalismo
- Socialismo
- Marxismo

Bibliografia

Dos alunos:

- Trechos do livro: OLIVEIRA, Pécio Santos. Introdução à Sociologia. São Paulo, Ática: 2002
- Livro da coleção primeiro passos (ed. Brasiliense) “O que é Marxismo”

Da professora:

ANTUNES, Fátima M R F. O Futebol nas Fábricas. Revista USP, nº 22, São Paulo: EDUSP, 1994, 102-109.

ATHAYDE, Celso; Bill, MV; SOARES. Luiz Eduardo. Cabeça de Porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CALDAS, Waldenyr. Aspectos Sóciopolíticos do Futebol Brasileiro. In: Revista USP, nº 22, São Paulo: EDUSP, 1994, p. 40-49.

DAMATTA, Roberto. Antropologia do Obvio. In: Revista USP, nº 22, São Paulo: EDUSP, 1994, p. 10-18.

DAVIS, Mike. Planeta Favela. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006.

MAGNANI, José Guilherme C. O lazer nos bairros populares de São Paulo. Paper, s/d.

NOGUEIRA, Armando; NOGUEIRA, Armando; SOARES, Jô. A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p. 19-36.

OLIVEIRA, Pécio Santos. Introdução à Sociologia. São Paulo, Ática: 2002

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. São Paulo: Cia das Letras, 1995

TOLEDO, Luiz Henrique de. Transgressão e violência entre torcedores de futebol. Revista USP, nº 22, São Paulo: EDUSP, 1994, p. 92-101.

YÁZIGI, Eduardo. O mundo das calçadas. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

Metodologia e formas de avaliação

- Leitura de textos para análise e resenha (relatório de leitura)
- Exibição de vídeo ou filmes e questões propostas a partir deles
- **Avaliação escrita**
- Questões a partir da aula
- Pesquisa na imprensa escrita, internet etc.
- Participação nos debates e dinâmicas de grupos
- Análise do interesse e do comportamento em sala de aula
- Participação pelo e-mail e pelo blog

ANEXO F – PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Professora Silvana Leodoro	Sociologia
Planejamento 2006	
2º ano - EM	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o dinamismo, a frequência e a disponibilidade dos temas das Ciências Sociais na vida cotidiana. • Valorizar o debate político. • Enaltecer e estimular a cultura local e a de seus ancestrais (ascendentes). • Compreender a relevância do seu papel na sociedade. • Desenvolver uma reflexão crítica sobre o conteúdo dos meios de comunicação de massa. • Compreender o planejamento da pesquisa social e sua importância metodológica. 	
Conteúdos:	
1º Bimestre: Ordem e Progresso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução às Ciências Sociais. A imaginação sociológica. ▪ Código de Ética da Pesquisa de Mercado e Pesquisa Social. ▪ Fundação da Sociologia: Auguste Comte, o Positivismo e a Idéia de Ciência-Ordem-Progresso 	
2º Bimestre: Pesquisando a sociedade	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamento da Pesquisa de Classificação Sócio-econômica. ▪ Tipos de pesquisa nas Ciências Sociais. ▪ Código de Ética das Pesquisas de Opinião. ▪ Émile Durkhéim e o Fato Social ▪ Tipos de contatos sociais e processos sociais. ▪ Grupo Social 	
3º Bimestre: O Poder	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maquiavel e as razões de Estado. ▪ Thommas Hobbes e a fundação do Estado. ▪ Rousseau: da servidão à liberdade. ▪ Marx e o comunismo. 	
4º Bimestre: Indústria Cultural	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Signos, símbolos e cultura. ▪ Meios de comunicação de massa. ▪ Cidadania e consumo. ▪ Globalização: comunicação x informação. 	
Bibliografia	
Dos alunos:	
<p>Textos de Gilberto Dimenstein, Nicolau Maquiavel, Rousseau e Marx Livros de George Orwell: A Revolução dos Bichos e 1984 Livro de A. Huxley: Admirável Mundo Novo</p>	

ANEXO F – PLANO DE AULA PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Da professora:

- ADORNO, Theodor W. “A Indústria Cultural”. In: COHN, Gabriel (org). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: TA Queiroz, 1989, p. 287-295.
- ARANHA, Maria Lúcia A; MARTINS, Márcia H Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 69-113 e 297 a 369.
- BORDENAVE, Juan Diaz. **Além dos Meios e Mensagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 191-220.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **As Armadilhas do Poder: Bastidores da Imprensa**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- ECO, Umberto. **Viagem na Irrealidade Cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984, 213-219.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org). **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, s/d, p.5-33.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**. Rio: Ed. UFRJ, 1997, p. 258-322.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, s/d, p.105-145.
- MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965, p. 7-32.
- OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Ática: 2002
- VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**. Lisboa: Relógio D’Água, 1992., p. 35-81.
- WEFFORT, Francisco C. (org). **Os Clássicos da Política**. V 1 e 2. São Paulo: Ática, 1991.

Metodologia e formas de avaliação

- Preenchimento e tabulação de questionários
- Pesquisa sobre temas das Ciências Sociais
- Leitura de textos para análise e resenha (relatório de leitura)
- Exibição de vídeo ou filmes e questões propostas a partir deles
- Avaliação escrita
- Questões a partir da aula
- Pesquisa na imprensa escrita, internet etc.
- Participação nos debates e dinâmicas de grupos
- Análise do interesse/comportamento em sala de aula
- Participação pelo e-mail
- Participação em Fóruns e Grupos de Discussão (ambientes virtuais)

Fevereiro/2006

silvanaleodoro@uol.com.br

ANEXO G – EXEMPLO DA UTILIZAÇÃO DE VÍDEO/FILMES NAS AULAS

Blog da professora silvana - UOL Blog - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://blogdaprofessorasilvana.zip.net/

UOL - O melhor conte... Estadão.com.br :: Faculdade de Educaç... TecnoEdu Moodle Jornal dos Concursos... Blog da professora sil... Google Acadêmico

Blog da professora silvana - UOL Blog Blog da professora silvana - UOL ...

12/05/2007

★

TIROS EM COLUMBINE



Pessoal,
pedi a vocês que postem suas opiniões sobre o documentário.
Essa é a minha parte favorita. Acho sensacional a entrevista de Marilyn Manson a Michael Moore e por isso a reproduzo:

MANSON - Quando estava crescendo, a música era uma fuga. Era a única coisa que não tinha restrições. Coloque um disco, e ele não criticará sua forma de se vestir. Ele vai te fazer sentir melhor. Eu sei porque eles me escolheram. Porque é fácil jogar a minha cara na TV. Porque eu sou um tipo de símbolo do medo. Porque eu represento o que todos temem. Porque eu faço e falo o que quero. Os dois assuntos mais citados em toda aquela tragédia foram "violência nos entretenimentos e controle de armas". Eram assuntos perfeitos para se debater com as eleições chegando. E com isso, todos se esqueceram de Mônica Lewinsky e nos esquecemos dos bombardeios que o presidente ordenou.
E eu sou um cara mau...
Porque canto músicas de rock and roll.
Quem é mais influente, o presidente ou Marilyn Manson? Gostaria de achar que sou eu, mas acho que é o presidente.

MOORE - Sabia que no dia da tragédia em Columbine os EUA lançaram mais bombas em Kosovo do que durante toda a guerra?

MANSON - Eu sei disso e acho realmente irônico ninguém ter dito: "Bem, talvez o presidente tenha influenciado essa violência".
Não, pois não é assim que a mídia quer mostrar o fato e transformá-lo em medo. Pois quando estiver assistindo à TV vendo o noticiário, estará sentindo a adrenalina. Enchentes, AIDS, assassinos. Corte para o comercial, compre um carro. Compre Colgate, se tiver mau hábito ninguém falará com você. Se você tem espinhas, as meninas não transarão com você. É apenas uma campanha de medo e consumo.
Acho que é isso que se baseia a nossa economia: mantenha a adrenalina e as pessoas consumirão. E é assim que as coisas funcionam.

Categoria: [Sociologia](#)
Escrito por professora silvana às 22h33
[\(10\) Vários Comentários](#) [\[envie esta mensagem\]](#)

19/04/2007

javascript:abre('http://navblog.uol.com.br/comment.html?postFileName=2007_05-12_22_33_51-5707251-26&idBlog=1824794',356,478,1);

ANEXO H – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELOS ALUNOS

Formulário de Avaliação

Nome do(a) aluno(a):	
-----------------------------	--

Assinale o número da alternativa que melhor expressar sua avaliação sobre os itens. Ao terminar atribua uma nota final para você.

<i>1. DEFICIENTE</i>	<i>2. REGULAR</i>	<i>3. BOM</i>	<i>4. EXCELENTE</i>
----------------------	-------------------	---------------	---------------------

I – Carga Horária		1	2	3	4
2 aulas por semana	a) foi ideal/compatível				
	b) a carga de estudo(leitura) exigida foi adequada				
II. Conteúdos		1	2	3	4
	a) relação entre teoria(aulas) e prática(dia a dia), ou seja, o curso atende a interesses pessoais e/ou intelectuais e/ou profissionais e/ou cotidianos				
	b) os temas provocaram reflexões fora da sala de aula				
	c) novidade dos temas em relação aos conteúdos já aprendidos em outras disciplinas				
	d) dinâmica e recursos didáticos (material impresso, leitura em sala de aula, filmes e documentários, seminários etc.)				
	e) disponibilizar conteúdos em ambientes virtuais como blog, email, MSN, Orkut etc. facilitou o acesso a eles				

III. Professor		1	2	3	4
	a) habilidade para criar interesse sobre os assuntos				
	b) clareza e objetividade das exposições/desempenho				
	c) conhecimento do assunto				
	d) preparação/planejamento das aulas/atividades				
	e) capacidade de integração entre teoria/prática (dar exemplos práticos, cotidianos sobre o tema abordado)				
	f) confiança e credibilidade				
	g) respeito à autonomia dos alunos				
	h) atividades propostas em ambientes virtuais				
IV. Aluno		1	2	3	4
	a) o curso possibilitou-me aprendizagem dos temas				
	b) consegui acompanhar conteúdos e atividades propostas				
	c) minha participação contribuiu para desenvolvimento do curso e do grupo				
	d) o uso de ambientes virtuais facilitou/estimulou minha participação no curso				
V. Participações do aluno		1	2	3	4
	a) por email, blog, MSN				
	b) em sala de aula				
	c) leituras recomendadas				

Outras considerações:

ANEXO H – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELOS ALUNOS

Sugestões para aperfeiçoamento da disciplina

MAIS	Se você pudesse <i>acrescentar</i> algo ao curso, o que seria em relação à:
Temas propostos/ conteúdos	
Apoio tecnológico (pela internet)	
Atividades em sala de aula	
Desempenho do professor	
Outros	

MENOS	Se você pudesse <i>excluir</i> algo do curso em relação aos itens abaixo, quais seriam:

Qual conteúdo ou autor ou atividade do curso que você MAIS apreciou:

Qual conteúdo ou autor ou atividade do curso que você MENOS apreciou:

Sua auto-avaliação

Em uma escala de 0 a 10 e considerando todo o ano letivo, qual nota final você se atribui como aluno da disciplina de Sociologia:

ANEXO I – EXEMPLO DE MENSAGEM POSTADA NO BLOG

The screenshot shows a web browser window displaying a blog post. The browser's address bar shows the URL: http://blogdaprofessorasilvana.zip.net/arch2007-04-15_2007-04-21.html. The search engine is Google. The blog's header features a night cityscape background with the text "Blog da professora silvana" and a "BLOG" logo. The post is dated 19/04/2007 and is titled "3º ano - SOCIOLOGIA - Essa tal empregabilidade...". It includes an image of three interlocking gears. The main text discusses the concept of employability, mentioning a question from Wellington and a Wikipedia search. A section titled "EMPREGABILIDADE" explains the term's origin and its relevance to the labor market. The post is categorized under "Sociologia" and includes a timestamp, author information, and a comment count. The right sidebar contains a "surpreso(a)" icon, a "Histórico" list of dates, a "Votação" section, and "Outros sites" with links to UOL and BOL. At the bottom of the sidebar, there are RSS and mobile links, and a "Indique este blog" section with a progress indicator.

19/04/2007

3º ano - SOCIOLOGIA - Essa tal empregabilidade...



Pessoal, acho que o Wellington colocou uma questão bem interessante para nós todos. Afinal, como está o "mercado de trabalho" que os espera? Hum? Fiz uma pesquisa rápida no wikipedia e copio pra vocês o conceito de Empregabilidade. Gostaria que vocês contassem pra toda a turma, quais são as expectativas, os medos, as dúvidas, as "neuras" de cada um quanto ao assunto. Afinal, não dá mais para adiar o assunto, não é mesmo? No que eu puder ajudar, também, estamos aí...

EMPREGABILIDADE
A empregabilidade, baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho. Com o advento das novas tecnologias, globalização da produção, abertura das economias, internacionalização do capital e as constantes mudanças que vêm afetando o ambiente das organizações, surge a necessidade de adaptação a tais fatores por parte dos empresários e profissionais. O termo empregabilidade foi criado por José Augusto Minarelli, no fim dos anos 90. Remete à capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais do que isso, à capacidade do profissional de ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho. José Augusto Minarelli estabelece, o que ele chama de seis pilares da empregabilidade, que garantem a segurança profissional do indivíduo.

Categoria: [Sociologia](#)
:: Escrito por professora silvana às 16h39
[(4) Vários Comentários] [[envie esta mensagem](#)] [[link](#)]

[[página principal](#)] [[ver mensagens anteriores](#)]

surpreso(a)

Histórico
11/11/2007 a 17/11/2007
04/11/2007 a 10/11/2007
28/10/2007 a 03/11/2007
12/08/2007 a 18/08/2007
24/06/2007 a 30/06/2007
06/05/2007 a 12/05/2007
15/04/2007 a 21/04/2007
18/03/2007 a 24/03/2007
11/02/2007 a 17/02/2007

[+ veja mais](#)

Categorias
[Todas as mensagens](#)
[Sociologia](#)

Votação
[Dê uma nota para meu blog](#)

Outros sites
[UOL - O melhor conteúdo](#)
[BOL - E-mail grátis](#)

Indique este blog

000000681

[RSS](#)

[O que é isto?](#)

[Leia este blog no seu celular](#)

ANEXO J – EXEMPLO DE DIÁLOGO VIA MSN

21/11/2007

silvanaleodoro@uol.com.br diz:CLARO, MAH...
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>Se Ondo ele ta fardado.. ele alem de te mais liberdade que agnt ele representa a Lei</u>
silvanaleodoro@uol.com.br diz:por isso que ser policial deveria ser uma questão de vocação...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:não de falta de opção...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:
o cara tem que ter orgulho da farda...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:tem que acreditar na LEI
[i][b][c=6]**Danny**.. [/c=30][b][i] diz: mais então pq policial em alguns casos tem contato com traficante?
[c=#D589F5]~°*MaH*°~S2~°*Léo*°~ [/c] •s2•AmO•s2•.Impossível Amor Maior Que O Nosso! diz: o que acontece apenas com menoria deles
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>Ah</u>
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>MAis ai agnt entra na Corrupcao</u>
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>num Tem nada a ve</u>
[i][b][c=6]**Danny**.. [/c=30][b][i] diz: pq eles sao os bam bans?
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>isso que a sora ta falando</u>
silvanaleodoro@uol.com.br diz:acaba se corrompendo..
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>é tipo</u>
[c=#D589F5]~°*MaH*°~S2~°*Léo*°~ [/c] •s2•AmO•s2•.Impossível Amor Maior Que O Nosso! diz: pq tem medo de morrer, e acaba entrando no meio para sobreviver e tirar um idnheiro por fora
silvanaleodoro@uol.com.br diz:perde a esperança na lei
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>BOPE</u>
silvanaleodoro@uol.com.br diz:etc etc..o filme mostra bem isso
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>seria o Ideal.. um Policial certp</u>
silvanaleodoro@uol.com.br diz:agora voltand ao LEVIATÃ...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:HOBBS defende um Estado forte...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:daí ele ser representado por um monstro com várias cabeças...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:forte significa que para manter a ORDEM, pode-se usar a FORÇA, certo?
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u>Certo</u>
[c=#D589F5]~°*MaH*°~S2~°*Léo*°~ [/c] •s2•AmO•s2•.Impossível Amor Maior Que O Nosso! diz: ahan

ANEXO J – EXEMPLO DE DIÁLOGO VIA MSN

[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u><i>E o Exesso de força ?</i></u> _NANI_ diz:ok
silvanaleodoro@uol.com.br diz:ou seja, o todo é maior do que o indivíduo.
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u><i>que geralmente é usado ?</i></u>
silvanaleodoro@uol.com.br diz:hoje menos...gelmi...
silvanaleodoro@uol.com.br diz:o que está em moda é 'GARANTIR DIREITOS INDIVIDUAIS'
[Gui DeH] Te AmO ¹²³ Minha PrincesinhaH s2 [Namorada PerfeitaH] diz: <u><i>nao Por policiais... mais sim por Politicos.. Num To falando em força Fisica.. mais sim.. em Impostos etc</i></u>

ANEXO K – DADOS DO COLÉGIO

Escola	Colégio Educacional Progresso
Jurisdição	Diretoria de Ensino Região Sul-1
Ano fundação	1985
Caracterização geográfica	Bairro Jabaquara Zona Sul de São Paulo, próximo à estação de metrô Conceição.
Tipo	Escola Particular
Informações de renda e populacionais do bairro Jabaquara	<p>Faixa de renda per Capita, por distritos(2000):</p> <ul style="list-style-type: none"> • De 1 ½ a menos de 3 salários mínimos: 24,50% (Moema 5,95/Grajaú 27,54) • De 3 a menos de 5 salários mínimos: 16,46% (Moema 6,90/Grajaú 19,96) • De 5 a menos de 10 salários mínimos: 17,87% (Moema 19,96/Grajaú 3,48) • 10 salários mínimos ou mais: 14,61% (Moema 63,93/Grajaú 0,66) <p>População em idade escolar (2008):</p> <ul style="list-style-type: none"> • População em idade escolar de 6 anos: 3.526 • População em idade escolar de 7 a 10 anos: 13.228 • População em idade escolar de 11 a 14 anos: 11.889 • População em idade escolar de 15 a 17 anos: 8.746 <p style="text-align: right;">Fonte: Fundação SEADE</p>
Nº de alunos total	273
Infantil	30
Fundamental	198
Médio	45
Turmas	Matutino
	Vespertino
Horário de Funcionamento	<p>Ensino Fundamental: Manhã: das 07h00min às 11h30min h Tarde: das 13h00min às 17h30min h</p> <p>Ensino Médio: Manhã: das 07h00min às 12h20min h</p>
Descrição física do prédio	<p>Casa térrea adaptada a uma construção de dois pavimentos. Duas entradas laterais.</p> <p>Área total: 858 m2 Área construída: 535,12 m2 Área livre: 333 m2</p> <p>01 Laboratório de ciências 01 Laboratório de informática</p>

ANEXO K – DADOS DO COLÉGIO

	Não tem biblioteca (os livros ficam acondicionados em uma das salas de aula)		
	Dependências para recreio dos alunos, com 1 lanchonete e alguns brinquedos (balanço, escorregador etc.)		
	01 sala para a secretaria		
	01 sala-recepção para a diretoria		
	01 sala para a coordenadora pedagógica		
	01 sala para os professores		
	01 almoxarifado		
	01 quadra descoberta para aulas de Educação Física		
Condição sócio-econômica da demanda atendida	Segundo a direção do Colégio: “Os pais são assalariados”.		
Quadro docente Quantos professores	Matemática (3)	Português (3)	Inglês (1)
	História (2)	Geografia (2)	Física (1)
	Química (1)	Espanhol (1)	Artes (2)
	Ed. Física (2)	Psicologia (1)	Sociologia (1)
	Filosofia (1)	Informática (1)	Primário (6)
Gestão escolar	2 diretoras		
	1 coordenadora pedagógica		
	2 faxineiras		
	1 secretária		
	1 psicólogo		
Endereço site	www.colegioprogresso.net		
Plano escolar	Fornecido apenas para consulta.		

ANEXO L – SITE DO COLÉGIO

CEP - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.colegioprogresso.net/

Gmail - Caixa de entra... ANONDE.COM.BR : Resu... Globo.com - Absoluta... O maior site de anúnci... UOL - O melhor conteú... Percussão

Colégio Educacional Progresso
Fundado em 1.985

Seja bem vindo ao nosso site.

[História](#)
[Secretaria](#)
[Circular](#)
[Institucional](#)
[Fotografias](#)
[Fale conosco](#)



Ensino Médio e Fundamental

Início das aulas O início das aulas será em 02 de Fevereiro de 2009, segunda-feira. Os horários serão manhã das 7h às 11:30h e tarde das 13h às 17:30h.	Cursos Extra-Curriculares Além das disciplinas normais, dispomos de cursos extras de judô, ginástica artística e futsal para os alunos.	Preços exclusivos Oferecemos um ensino de ótimo nível por um preço acessível. Procure nossa secretaria para obter maiores informações.
Novidades do colégio Abrimos uma nova seção no site para recebermos todos os tipos de dúvidas, sugestões, agradecimentos e reclamações. Caso queira nos enviar algum comentário clique aqui	Calendário Escolar Senhores Pais e responsáveis, no início de cada mês divulgamos um calendário com a programação mensal de atividades. Maiores informações clique aqui	Excursões Culturais e Recreativas Organizamos excursões de acordo com os trabalhos em classe para o aprimoramento do conhecimento de nossos alunos.
Laboratório de Informática Contamos com computadores em rede para todos os alunos em seus diversos trabalhos realizados em sala de aula.	Laboratório de Ciências O Laboratório de Ciências do Colégio é utilizado para realização de	Uniformes O uso de uniforme é obrigatório para todos os alunos. A venda dos mesmos é feita diretamente pelo Colégio Educacional Progresso.

Concluído

Iniciar CEP - Mozilla Fref... CorelDRAW 11 - [...]

Colégio Educacional Progresso - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.colegioprogresso.net/institucional.htm

Gmail - Caixa de entra... ANONDE.COM.BR : Resu... Globo.com - Absoluta... O maior site de anúnci... UOL - O melhor conteú... Percussão

Colégio Educacional Progresso
Fundado em 1.985

Institucional

[História](#)
[Secretaria](#)
[Circular](#)
[Institucional](#)
[Fotografias](#)
[Fale conosco](#)

O colégio, foi fundado em 1.985, após uma vistoria do prédio por uma comissão de Supervisores da 16ª Delegacia de Ensino, adaptado em imóvel residencial para funcionar com classes de 1º ao 9º ano do ensino fundamental I / II e 1º ao 3º ano do ensino médio, nos períodos matutinos e vespertinos, conforme publicação do Diário Oficial (DOE) em 24 de Dezembro de 1.985.

A localização do colégio é privilegiada com a proximidade do "Parque da Conceição", local com área verde onde os alunos realizam trabalhos sobre o meio ambiente e lazer. Também está próxima da estação Conceição do metrô que é rodeada por diversos tipos de comércio, bancos e residências.

O Colégio Educacional Progresso segue a metodologia de ensino voltada para o tradicional e conta com professores especializados que desenvolvem os projetos educacionais de acordo com os temas sociais atuais para o crescimento intelectual e a integração com os alunos, sendo que o trabalho fica facilitado devido ao reduzido número de alunos por ano, para um melhor aproveitamento.

Em todas as etapas, são utilizados livros didáticos e paradidáticos. O Colégio Educacional Progresso tem orgulho de ter vários ex-alunos que hoje estão formados ou estudam em conceituadas universidades paulistas como a USP, PUC, UNESP e FMU, assim como os ex-alunos que estão colocando seus filhos para estudarem conosco...

[Voltar](#)

© Colégio Educacional Progresso - Ano 2008

Concluído

Iniciar Colégio Educacion... CorelDRAW 11 - [...]

**ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)**

Eixo-temático: ❶ TIC e formação continuada de professores

Referências	Principais contribuições
<p>Andrade, Andressa de</p> <p>Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno</p> <p>Dissertação de mestrado 2007 FEUSP</p>	<p>Objetivos: Estudar as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) a partir de três dimensões “que compõem o processo formativo mediatizado pelas NTIC” (p. 19-20): mídias, ensino e aprendizado, que permita compreender um processo de formação de professores não apenas pelos aspectos curriculares, mas também pela metodologia. O programa observado foi o PEC – Formação Universitária. Trata-se de um programa de formação de professores em serviço desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e depois estendido a vários municípios. Esse programa fez uso de diversas mídias interativas no processo.</p> <p>Questões suscitadas pela pesquisa (p. 20): <i>“Qual concepção de uso educativo das novas tecnologias é veiculada pelo PEC? Quais os limites e possibilidades dessa proposta? De que maneira os professores se apropriaram dela? Que formas de aceitação e subversão de tal proposta se produzem nesse processo”</i></p> <p>Hipótese: A utilização das mídias interativas pelo PEC está baseada no princípio da formação <i>em massa</i> de professores, por conseqüência, objetivando padronizar o ensino que será fornecido aos alunos. Revela-se, assim, um discurso utilitarista e instrumental na introdução desses meios na formação de professores.</p> <p>Metodologia: pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semi-estruturadas, individuais e de pequenos grupos; pesquisa bibliográfica de livros e documentos; acesso a relatórios de pesquisa e questionários de outros pesquisadores envolvidos no projeto.</p> <p>Conceitos importantes para nossa investigação:</p> <p>a) INTERATIVIDADE: <i>“Não é possível em toda e qualquer sociabilidade por meio de máquinas. Isso implica que argumento (quase sempre mercadológico) que atribui características interativas a meios de massa, não são críveis. Assim, a interatividade não está determinada pelo simples feedback do telespectador ou radiouvinte em programas de cultura de massa, por exemplo”</i> (p. 96).</p> <p>b) REFORMAS EDUCATIVAS: <i>“É nesse sentido, portanto, que as reformas educativas conformam-se ao movimento de mundialização. De um lado, o desenvolvimento do capitalismo – do paradigma industrial para o informacional – de outro, a reestruturação do Estado e o avanço do neoliberalismo, e enfim, a globalização articula os dois processos. De acordo com este projeto, que é tanto econômico quanto social e educativo, as reformas pretendidas na educação definem-se como meios para finalidades outras, essencialmente mercadológicas e reguladoras. As reformas educacionais prestam-se a formar novos trabalhadores (adaptá-los) e formas novos consumidores. Sendo assim, as transformações se operam pela educação com fins duvidosos, e deixam de acontecer para a educação, como finalidade democrática. Programas de formação em larga escola tais como o PEC Municípios pretendem atender a uma parte dessa demanda por transformações na educação, em alguma medida, guiado por tais princípios”</i> (p. 42).</p> <p>c) Este trabalho reivindica um <i>olhar crítico e apurado</i> quando as NTIC, principalmente pelo caráter utilitarista e instrumental pelos quais vêm sendo introduzidas no universo escolar, impulsionadas pelos discursos do mercado. Muito bem escrito, vale a pena ser lido.</p>

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ① TIC e formação continuada de professores

Referências	Principais contribuições
<p>Maranhão, Carlos Andre Cantisani</p> <p>Quitungo, mídia e cidadania: A política de “Mídia e Educação” da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e humanitária</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Amaury César Moraes</p> <p>Dissertação de mestrado 2007 FEUSP</p>	<p>Objetivo da pesquisa: Analisar o discurso da política curricular de mídia da prefeitura (Rio de Janeiro) e confrontá-lo com a prática pedagógica proporcionada pela análise das interações sociais decorrentes do processo de formação docente e de apropriação tecnológica em um dos projetos de Multieducação, da prefeitura.</p> <p>Hipótese: <i>“A primeira hipótese da pesquisa foi que o discurso “mídia e educação” da prefeitura não proporciona níveis de participação social necessários para a educação para a cidadania, reproduzindo uma formação tecnicista e informacional, voltada para a aprendizagem individual do aluno ou para a inserção tecnológica como “apêndice” didático das aulas. Logo após a análise documental do capítulo 2, verificamos também que a prefeitura se refere ao conceito de cidadania “plena” a partir da interação com a mídia. Portanto, a hipótese que se seguiu durante o trabalho de campo foi que essa “plenitude” não seria possível somente a partir da interação com a mídia porque necessitava de níveis mais amplos de participação social”</i> (p. 13).</p> <p>Metodologia: Pesquisa qualitativa com tratamento etnográfico com entrevistas, observação participante e análise de documentos Análise enunciativa a partir de Maingueneau</p> <p>Conceitos importantes para a nossa investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) INFORMAÇÕES DIGITAIS são mutáveis, intercambiáveis, desterritorializadas e CONHECIMENTO é a capacidade de conceituar problemas e soluções, atribuir significado às informações (p. 14). b) MÍDIA: gestão de um dispositivo técnico e cultural onde predomina uma sociabilidade básica a partir de critérios mercadológicos e interações tecnologizadas (p. 18). c) EDUCAÇÃO: formação ética e cidadã do educando e do educador para além das exigências de mercado (p.22). d) CIDADANIA: “participação ativa no poder de comunicar, de participar do processo de produzir mensagens para serem veiculadas nos meios de comunicação” (p. 22). e) GLOBALIZAÇÃO: “A globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos movidos pro uma mistura de influências políticas e econômicas” (GIDDENS apud MARANHÃO, p. 44). f) COMUNICAÇÃO DIALÓGICA: “O encontro de sujeitos que visam buscar um consenso para mudar as desigualdades sociais do mundo que os cerca” (p. 58). g) PEDAGOGIA DA PRÁXIS: possibilidade de transformação do mundo e do homem através do trabalho (p. 61).

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ❶ TIC e formação continuada de professores

Referências	Principais contribuições
<p>Santana, Neide Aparecida Ribeiro de</p> <p>O computador na escola: um olhar sobre o cotidiano</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto</p> <p>Dissertação de mestrado 2001 FEUSP</p>	<p>Objetivos: Compreender o que de fato acontece com os professores, como se organizam e o que sentem quando se deparam com os computadores na escola.</p> <p>Justificativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Pensar a preparação dos professores para lidar com os computadores, principalmente, na rede pública municipal (S. Paulo); b) Compreender a dimensão simbólica da introdução dessas novas ferramentas no cotidiano escolar, para poder afastar estereótipos, compreender melhor o real vivido. <p>Bases teóricas: Antropologia da complexidade de Edgar Morin: a realidade é multidimensional e complexa e devemos criticar a separação das ciências da natureza e da cultura, realizar a sutura epistemológica.</p> <p>Antropologia do imaginário de Gilbert Durand: não existe ruptura entre o racional e o imaginário, recuperando a função simbólica do pensamento, mostrando o quanto o imaginário também é organizador do real. O pensamento ocidental tende à desvalorização da imagem e da função da IMAGINAÇÃO, valorizando a razão, a busca da verdade absoluta. Propõe que as ciências da natureza e da cultura caminhem juntas, em um trajeto antropológico.</p> <p>Sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli: é preciso considerar as múltiplas e minúsculas situações do cotidiano, ‘o lado da sombra’ que participa da constituição do social. Propõe uma perspectiva de tempo não-linear, mas da repetição e circularidade. “<i>A compreensão dos fenômenos resgata a necessidade de se viver o presente, pois os fatos enraízam-se ‘no aqui e agora’.</i> É preciso reconhecer que o instituinte, aquilo que periodicamente (re)nasce, nunca está em perfeita adequação com o instituído, com as instituições sejam elas quais forem, que sempre são algo mortíferas [...]” (MAFFESOLLI apud SANTANA, p.20).</p> <p>Os arquétipos de Carol Pearson: que orientam nossas vidas e são determinados por nossas histórias pessoais e pela nossa cultura. “<i>a forma como os arquétipos se estabelecem com o meio social determina nossa maneira de viver o presente</i>” (p. 24-25).</p> <p>Metodologia: Fenomenológica-compreensiva do cotidiano, que transcende um caráter quantitativo, classificatório e unificador. Realização de entrevistas entre 1999 e 2000.</p> <p>Conceito importante para a nossa investigação: IDENTIDADE: “<i>Talvez o processo de construção desta IDENTIDADE possa trazer aos professores a reflexão crítica do papel da escola diante da presença incondicional dos computadores, metamorfoseando seus discursos ideológicos racionalizados</i>” (p. 94).</p>

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ② TIC e Mediação pedagógica e tecnológica

Referências	Principais contribuições
<p>Bernardes, Maria Eliza Mattosinho</p> <p>Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico- cultural para o ensino e aprendizagem.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura</p> <p>Tese de doutorado 2006 FEUSP</p>	<p>A autora a resume como uma proposta de investigar “<i>os tipos de mediação simbólica constituintes da atividade pedagógica que criam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, como um dos processos psicológicos superiores do gênero humano a ser desenvolvido no contexto escolar</i>”.</p> <p>Objetivo: Essa pesquisa tem por objetivo buscar possibilidades reais de construção do <i>dever</i> na formação dos indivíduos, baseada na metodologia do materialismo histórico-dialético.</p> <p>Sua enorme contribuição ao nosso trabalho, também se dá pelo fato de tratar-se de uma pesquisa-ação, constituída, assim como a nossa, a partir da própria prática docente da doutoranda e, devidamente, justificada por ela, quanto a este aspecto. Sua estrutura divide-se em três eixos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As ações e operações dos sujeitos na atividade pedagógica; b) O processo de comunicação entre os sujeitos da atividade pedagógica por meio da linguagem como manifestação do pensamento; c) A organização do ensino que viabiliza a mudança do pensamento dos estudantes, do pensamento empírico ao pensamento teórico. <p>Conceito importante para nossa investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Quanto à consciência do estudante relacionada ao seu lugar social que ocupa como sujeito ativo na coletividade de estudo, considera-se que esta é produto das relações interpessoais possibilitadas pelas relações humanas em geral; mas de uma forma especial, tal consciência dos estudantes é decorrente das mediações promovidas na escola como a instituição social que tem uma finalidade a cumprir: promover o desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à sociedade em geral por meio do processo de ensino e aprendizagem</i>” (p. 313).

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: 2 TIC e Mediação pedagógica e tecnológica

Referências	Principais contribuições.
<p>Jimenez, Márcia Coutinho Ramos</p> <p>A internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Adilson Citelli</p> <p>Dissertação de mestrado 2002 ECA/USP</p>	<p>Conceitos importantes para nossa investigação:</p> <p>a) MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA: “<i>Em outras palavras, educar para inclusão é exercer a possibilidade de inserção social por meio do acesso às tecnologias presentes na escola, e proporcionar a criação intelectual por esses meios, bem como pela leitura crítica dos discursos circulantes na vida fora da escola, construindo no ambiente escolar a noção de espaço público de discussão, interpretação, aprendizado e divulgação de anseios comuns: ‘Na verdade, produzir comunicação tem se revelado a melhor forma de celebrar a plenitude o exercício da cidadania, na família, na escola, nos ambientes de trabalho, nas igrejas, e – por que não nos próprios veículos de informação. E o que entendemos uma proposta de inter-relacionamento – direto ou mediado pela tecnologia – permeado pelos sentido ético, pelo reconhecimento das diversidades, pelo pluralismo, pela confiança e abertura aos grandes fatores e espaços de unidade’ (ISMAR apud JIMENEZ, p. 53)”.</i></p> <p>b) “<i>Os computadores, seus softwares e a internet são elaborados com uma linguagem que proporciona uma leitura simultânea e não mais linear, como a que a escola sempre trabalhou e na qual se apoiou. Pressupomos que as crianças sentem-se mais estimuladas ao estudarem com essas possibilidades múltiplas de leitura do que da forma tradicional, desde que o professor tenha a habilidade de convergir de forma criativa a linguagem das máquinas e o conteúdo de suas aulas” (p. 65).</i></p> <p>c) O PAPEL DO PROFESSOR: “O novo papel do professor é definido como orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem (PERRENOUD) ou, como explica a Masseto, mediador, facilitador e motivador de aprendizagem (MORAN), o certo é que essa nova postura ainda está se delineando. Segundo Ramal, a mudança de atuação docente não é algo simples, envolve questões estruturais e pessoais que perpassam pela busca da compreensão das subjetividades que se configuram na educação da cibercultura. “Proponho, tendo como horizonte um aluno formado a partir de um currículo de rede, um perfil de um professor que atue como arquiteto cognitivo e como dinamizador da inteligência cognitiva. O arquiteto cognitivo se refere à rede do hipertexto mental que procura ser potencializado em cada estudante. O dinamizador da inteligência coletiva pode ajudar a responder ao desafio das redes a serem criadas entre estudantes, entre grupos, escolas e sistemas educacionais’ (RAMAL apud JIMENEZ, p. 56)” (grifo nosso, p. 56).</p> <p>d) AS TECNOLOGIAS COMO INSTRUMENTOS DE RE-SIGNIFICAÇÃO: “O professor estar preparado para exercer uma educação midiática pressupõe que ele tenha habilidade de desenvolver no educando a capacidade de associar informações diversas, de interpretação, de síntese, de seleção, de construção de sentidos, entre outras. Pressupõe-se não só a apropriação das técnicas dos meios e da distinção das suas diferentes linguagens e códigos e características, mas também a utilização desses recursos não mais como instrumento de auxílio para transmissão de conteúdos, mas como meios de interação e re-significação dos conteúdos. As tecnologias, portanto, não deveriam ser incorporadas em ações limitadoras, mas poderiam servir de pontes para novas relações”. (grifo nosso, p. 59)</p>

- e) **INFORMAÇÃO X CONHECIMENTO:** “A polissemia que abarca os termos informação e conhecimento vem suscitando algumas reflexões: poderíamos dizer que vivemos na chamada sociedade do conhecimento por que a geração jovem tem mais acesso às informações? **Se a resposta for afirmativa o sentido de informação estaria no mesmo campo semântico que conhecimento**” (grifo nosso, p. 60).
- f) **CONHECIMENTO:** Entenderemos aqui por construção do conhecimento efetuada pelos alunos como **sendo o processo da atribuição de significados, da transformação de informação em conhecimento, isto é, quando os sentidos a serem atribuídos às informações recebidas são negociados coletivamente**, porém assimilados individualmente por meio de esquemas mentais, transformando-se em conhecimento que poderá ser recuperado pelos sujeitos em outras situações” (grifo nosso, p.61).
- g) **SIGNO:** “*Acreditamos que o signo, verbal ou não, tem natureza social e os seus significados são construídos e negociados socialmente. Assim, na escola ‘Deve-se reconhecer que os processos de inclusão, exclusão, redefinição de temas e problemas dialogam, necessariamente, com um campo de experiências individuais e coletivas enraizadas na vida do aluno: de certa forma, os sentidos gerados pelo discurso formal escolar terão mais ou menos significados em função dos limites dados por aquele campo de experiências. É desse jogo dialogal entre o conjunto de permanências trazidas com o conhecimento pré-existente – e em que devem ser incluídas as linguagens e mensagens dos meios de comunicações e das novas tecnologias – e os desafios propostos aos educandos que resultam os contornos e configurações do que podemos chamar, agora com maior propriedade, os sentidos’* (CITELLI, apud JIMENEZ, p. 63) (grifo nosso, p. 63)”.

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ③ TIC e o Conhecimento

Referências	Principais contribuições
<p>Notargiacomo, Pollyana Coelho da Silva</p> <p>Comunidade inteligente de jovens: desafios no desbravamento de novos mares metodológicos</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Vani Moreira Kenski</p> <p>Dissertação de mestrado 1999 FEUSP</p>	<p>Metodologia: Pesquisa quantitativa.</p> <p>Conceito importante para nossa investigação: GERAÇÃO-NET, de Tapscott: <i>“Esses jovens, em geral, concordando com Tapscott (1998), já ‘nasceram cercados por mídias digitais’. Isso faz deles, pela primeira vez na história da humanidade, indivíduos mais instruídos e confortáveis em relação a uma inovação tecnológica do que as gerações mais velhas. Eles fazem parte de uma nova cultura permeada pelo uso das tecnologias digitais [...]”</i> (p. 10).</p> <p>Apresenta dados do Relatório Internet Brasil, do Ibope/Cadê, de 1995 sobre o perfil do adolescente e jovem do Estado de São Paulo.</p> <p>Define aprendizagem cooperativa enquanto uma demanda que a escola precisa absorver e contrapor à competitividade a cooperação; à linearidade que impera no modelo de raciocínio a liberdade de pensamento e a não-linearidade; à aula conteudista contrapor a investigação e pesquisa.</p> <p><i>“Uma visão de educação mais condizente com a sociedade contemporânea trabalha com conhecimentos fluidos e instigantes ao invés de perpetuar, de forma reprodutiva, o conhecimento estruturado, permitindo releituras, questionamentos, levantamento de hipóteses e ligações com outras áreas do conhecimento. O professor deve ser um consultor de grupos de alunos, facilitando este processo de construção do conhecimento. Para isso, ele também deve estar familiarizado (adquirir fluência) com as novas mídias digitais, tendo em vista a orientação de seus alunos durante as buscas realizadas através das redes informacionais”</i> (p. 128).</p> <p>Notargiacomo estabelece uma relação entre as novas tecnologias e a AUTONOMIA porque elas possibilitam se respeitadas as temporalidades de cada aluno, uma aprendizagem individualizada, isto é, no compasso de cada aluno e que transcende o espaço-tempo da sala de aula. O aluno, nesse caso, dita a velocidade da aprendizagem.</p>

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ③ TIC e o Conhecimento

Referências	Principais contribuições
<p>Nunes, Marina Muniz Rossa</p> <p>Pensando sobre o pensamento</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Martins Dietzsch</p> <p>Dissertação de mestrado 2001 FEUSP</p>	<p>Conceitos importantes para nossa investigação:</p> <p>a) “Nos últimos anos, o espaço escolar começa a contemplar a possibilidade de interagir com a diversidade de textos que circulam na heterogeneidade dos meios de comunicação. [...] Pouco a pouco, os professores começam a perceber que as novas tecnologias lhe permitem trabalhar com símbolos e abstrações, resgatando o universo da imagem na escola” (grifo nosso, p. 8).</p> <p>b) As TIC permitem OBTER, ORGANIZAR, MANIPULAR e DIVULGAR informações entre a comunidade escolar.</p> <p>c) METACOGNIÇÃO: “capacidade de ponderar os próprios processos de pensamento e meios de melhorar o raciocínio” (p. 9).</p> <p>d) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: “requer conhecimento a respeito do próprio conhecimento e de como ele pode ser empregado na busca de soluções” (p. 10). É um processo (a resolução de problemas) que precisa ser compreendido e incentivado pelas escolas e as tecnologias podem auxiliar nessa tarefa.</p> <p>e) MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: “coloca a imagem como um dos recursos centrais da aprendizagem, adicionalmente, por sua INTERATIVIDADE, permite que o LOCUS DO CONTROLE ESTEJA NO ALUNO. Ela permite imprimir ritmos e velocidades diferentes de acordo com o contexto e envolver múltiplas variáveis de modo a serem obtidos vários níveis de complexidade para as situações criadas” (p. 10).</p> <p>f) CULTURA: tem processos adaptativos e cumulativos. É na troca de experiências que o conhecimento se expande.</p> <p>g) O LUGAR DO PROFESSOR: “Esse é o espaço que se abre para o ensino, para a MEDIAÇÃO do mais experiente, para a atuação do PROFESSOR. Ensinar é INTERAGIR com o outro propiciando que ele vá um pouco além daquilo que poderia fazer sozinho e estimulando o aluno a ampliar O SEU ESPAÇO DE APRENDIZAGEM. Não para que simplesmente assimile uma série de conceitos escolhidos pelo professor, mas para subsidiá-lo melhor nas tarefas de aprender e pensar COM AUTONOMIA. Nessa perspectiva, defrontar-se com situações problema, diante das quais não se vislumbra de imediato como proceder, desafia o SUJEITO tanto a buscar vínculos para conteúdos diferentes, como a explorar as diversas estratégias cognitivas, estimulando a aprendizagem de fato significativa” (p. 22).</p> <p>h) AUTONOMIA: significa dar significado às novas situações, transformando-as em CONHECIMENTO e transformando (re-significando) a idéia original. O ensino deve desafiar os jovens para que possam ser CRIATIVOS.</p> <p>i) APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: estimula a atividade intelectual, desafia os jovens para que possam ser criativos e monitora estratégias COGNITIVAS.</p>

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ③ TIC e o Conhecimento

Referências	Principais contribuições
<p>Quadros, Paulo da Silva</p> <p>Cibernética pedagógica na era das redes: a ótica da educação digital na contemporaneidade</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Sangiorgi</p> <p>Dissertação de mestrado 2001 ECA/USP</p>	<p>Objetivos:</p> <p><i>“Em detrimento desta grande revolução tecnológica impulsionada pela Era das Redes, surge uma gama considerável de propostas educacionais reformuladoras com base no Paradigma Emergente e no conceito de Obra Aberta, incorporando sempre a idéia de um ‘continuum’ no pensar a educação, as estratégias pedagógicas, as mudanças contemporâneas, o cotidiano dos indivíduos e o sentido de tudo isso para a vida em sociedade.</i></p> <p><i>Neste trabalho serão apresentados valores educacionais que emergem destas propostas, ou que pelo menos não deveriam passar despercebidos desse novo contexto educacional. [...] Por conseguinte, a motivação para este estudo conceitual decorre da necessidade que se observou de empreender novas questões que possam contribuir para a formação de professores em nosso país.[...] Nesse tocante, a todo momento serviu-se de uma abordagem crítica dialética, a qual promoveu a reelaboração no olhar e no entendimento de situações cotidianas enfrentadas pelos professores. A experiência prática de capacitação unida às reflexões teóricas conduziu o trabalho ao foco da tríade fundamentalmente conceitual deste trabalho: Cibernética Pedagógica, Era das Redes e Educação Digital” (grifos do autor, p. 24-25).</i></p> <p>Hipótese:</p> <p><i>“Com base em palestras proferidas, cursos de capacitação e workshops pode-se notar atentamente a importância de incluir, na formação de professores, novos elementos perceptivos para a realidade atual. Além disso, trocas de experiências com profissionais renomados no campo educacional, tendo em vista várias tentativas de promover esforços multidisciplinares voltados à capacitação de professores, substanciaram a relevância e pertinência dos tópicos alavancados” (p. 25).</i></p> <p>Metodologia:</p> <p><i>“Pode-se salientar que a trajetória metodológica que norteou este trabalho de investigação tem por base o acesso à vasta literatura que articula sua ótica fundamental: a inter-relação entre Cibernética Pedagógica com a Era das Redes, pela ótica da Educação Digital, da qual emergem conceitos e valores que advém do Pensamento Complexo, os quais constituem-se em elementos anteriores à questão da Educação Digital, cuja contemporaneidade evidentemente rearticula-os em amplas relações de significados” (grifo do autor, p. 24-25).</i></p> <p>Conceitos importantes para a nossa investigação:</p> <p>A dissertação de quadros tratou em profundidade a noção de MEDIAÇÃO em suas várias especificidades. São elas (p. 143-144):</p> <ul style="list-style-type: none"> • MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: o suporte regulador representa o campo da linguagem, constituído pelo seu universo simbólico de signos. • MEDIAÇÃO CULTURAL: a matriz reguladora é a cultura e suas diversas dimensões de interfaces conectivas: a dimensão dos discursos interculturais, bem como seu plano de ação social, determinado pela interação entre os vários atores socioculturais. • MEDIAÇÃO ESTÉTICA: No caso da mediação estética, a regulação realiza-se pelas redes de significações incorporadas nos suportes tecnológicos, tanto embutidas na polifonia de estilos de linguagens, bem como presentes na

transposição de referenciais estéticos interpretativos, compostos pelos vários suportes existentes e determinantes na fecundidade da expressividade humana. Um diálogo entre formas conceituais multifacetadas como filtro da contemporaneidade; a transcendência dos limites expressivos de acordo com a natureza dos vários suportes artísticos empregados; e uma intervenção artística de ordem conceitual no ambiente, visando amplificar a dialogicidade entre obra, ambiente, espectador e mundo atual.

- **MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA:** *quer tratar da questão da desfronterização entre saberes canonicamente científicos e não científicos, propondo, assim, outro campo de visão conceitual mais aglutinador, e sobretudo mais dialético, cuja regulação pode ser substancialmente referenciada, e definida a partir da capacidade retroativa de determinados saberes estenderem seu campo de visão elucidativa para outros referenciais. Define, dessa forma, uma profunda correlação entre conceitos, significados e valores transdisciplinares e metadisciplinares, os quais adquirirão sentido de valor permanente, e de extensão elucidativa, em detrimento de um processo interpretativo dialógico-dialético, que os correlaciona como categorias referenciais potencializadoras no aspecto de mediação.*
- **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:** *caracteriza-se pela capacidade de aprimoramento da inter-relação professor-aluno, tendo em vista as suas mais diversificadas formas interacionais ou interativas, definidas pela utilização de meios presenciais e/ou não presenciais de ensino e aprendizagem, e elucidando sobretudo novos campos conceituais para meios e mediações, a partir do aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas reguladoras e auto-reguladoras, que provém um enriquecimento da atuação no espaço pedagógico.*
- **MEDIAÇÃO CIBERNÉTICA:** *apoiada no conceito evolutivo de virtualidade e interatividade, quer constituir-se na tentativa mais radical de desfronterizar os níveis de mediação, pois, por meio da abordagem conceitual da 'Cibermídia', por exemplo, procura correlacionar os processos de mediação com a evolução dos suportes tecnológicos interativos, ou seja, com a constituição de novos suportes reguladores, que redimensionam toda a interpretação do aspecto cultural contemporâneo a partir do redimensionamento do vetor tempo-espaço.*

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ③ TIC e o Conhecimento

Referências	Principais contribuições
<p>Santos, José Antonio dos</p> <p>Computador: a máquina do conhecimento na escola</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno</p> <p>Dissertação de mestrado 2007 FEUSP</p>	<p>Objetivo: Descrever as funções que o computador adquire no cotidiano escolar, analisando sua utilização pelos alunos, as dificuldades encontradas, se o uso é meramente operacional, se envolve a apropriação de saberes. Investigar, também, o uso que os professores fazem e que função o computador tem em suas atividades (p. 5-6).</p> <p>Hipótese: “O computador é uma tecnologia da inteligência e um sistema de representação do mundo” (p. 6).</p> <p>Metodologia: Pesquisa etnográfica (observação, descrição e análise) Das apropriações e usos do computador em duas escolas públicas, sendo uma de educação infantil e outra de ensino fundamental e médio (inclusive EJA).</p> <p>Conceitos importantes para a nossa investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) GERAÇÃO NET: as crianças dessa geração nasceram e cresceram em um ambiente envolvido pela tecnologia digital (p. 23). b) GALÁXIA DE GUTEMBERG: constelação de meios de comunicação que surgem a partir do século XV, com a invenção da tipografia (McLuhan) e GALÁXIA DE MCLUHAN: a nova galáxia de meios de comunicação de massa que surge com a televisão (Castells) c) MÁQUINA SEMIÓTICA: medeia o conhecimento, a relação estabelecida entre o computador e o usuário é INTERATIVA (p. 38). d) O VIRTUAL, SEGUNDO PAUL VIRILIO: não é a negação do real, criou um tempo mundial que suplanta a visão do real (p. 42). e) O VIRTUAL, SEGUNDO PIERRE LÉVY: não é a negação do real, mas do atual. É um problema a ser resolvido e cuja solução não se encontra no enunciado. O virtual pode ser atualizado (p. 42). f) O VIRTUAL, SEGUNDO WITTGENSTEIN: a realidade virtual tem uma estrutura logicamente possível, mas nem sempre realizável (p. 46). g) O COMPUTADOR: “Toda máquina é uma tentativa de imitação e ampliação de uma capacidade humana. As máquinas mecânicas procuram imitar e ampliar a força muscular, as máquinas semióticas, nossa percepção do mundo. Já o computador, uma máquina cerebral, na denominação de Santaella (1997), simula nossas atividades mentais, nossos raciocínios, amplia nossa memória, torna mais rápida nossas inferências lógicas” (p. 92).

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: ④ Ensino de Sociologia

Referências	Principais contribuições
<p>Machado, Olavo</p> <p>O ensino de Ciências Sociais na Escola Média</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Dirceu R. Carvalho</p> <p>Dissertação de mestrado 1996</p>	<p>Objetivo e hipótese:</p> <p>Aborda o ensino de Ciências Sociais na escola média, enfocando o tema em três aspectos fundamentais que estruturam sua elaboração</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O resgate histórico do processo de inclusão e exclusão da disciplina Sociologia na escola média, apresentando as principais reformas da legislação referente a esse grau do ensino, desde a instauração da republica ate o presente, procurando situá-las no contexto histórico e educacional em que ocorreram. 2. O exame das propostas de conteúdo histórico programático produzidas pelas equipes de sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação e, indiretamente, pelos livros didáticos que foram publicados em função do retorno da disciplina ocorrido na década de 80. 3. A problematização do ensino de Ciências Sociais nesse grau escolar a partir de questões ensejadas por autores que enfocaram o tema sob pontos de vista e contextos educacionais diversos, cujas contribuições foram sistematizadas em torno de três eixos básicos: as contribuições do ensino de Ciências Sociais que justificam sua inclusão na escola média, as concepções que tem orientado essa integração e o sentido específico dessa inclusão na escola brasileira. <p>Conceitos e trechos importantes para a nossa investigação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crise de legitimidade da ditadura militar (década de 80) 2. <i>“É exatamente essa imbricação entre interpretação e intervenção, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, que diferencia a ciência sociológica dentro das ciências humanas”.</i> (p. 11). 3. <i>“A Reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou quase 30 anos. Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de quatro anos organizado em um só curso. O período do colégio seria de três anos, com a oferta de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à formação intelectual, por isso a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras antigas. A conclusão de um dos dois cursos possibilitava o acesso, mediante vestibular, a qualquer curso superior”.</i> (p. 143). 4. <i>“(…) cassação, exílio ou aposentadoria compulsória de vários professores e cientistas sociais de renome no país, bem como a implantação da censura nos livros e aos meios de comunicação, e a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos 1º e 2º graus e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de graduação”.</i> (p. 13). 5. <i>“Retirando a profissionalização compulsória e privilegiando a preparação para o exercício da cidadania, o que acabou se traduzindo em São Paulo na recomendação da Sociologia e outras como disciplinas que concorrem para esses objetivos, tornando-se optativa nas escolas da rede pública”.</i> (p. 13)

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: 4 Ensino de Sociologia

Referências	Principais contribuições
<p>Takagi, Cassiana Tiemi Tedesco</p> <p>Ensinar Sociologia: análise dos recursos do ensino na escola média</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Amaury César Moraes</p> <p>Dissertação de mestrado 2007</p>	<p>Objetivo: O objetivo principal é discutir o ensino de sociologia a partir de diversas fontes, mesmo que dispersas.</p> <p>Hipótese: <i>“a ausência, intermitência, falta de material, falta de debate são produto de um atraso na sua consolidação no universo escolar, pois a escola não se pronuncia quanto à seleção dos conteúdos mais pertinentes – aqueles que são passíveis de serem ensinados – porque o conjunto dos professores está diluído pelas condições de trabalho [...]”</i> (p.36)</p> <p>Metodologia: Pesquisa de caráter panorâmico e comparativo. Analisa, comenta e compara os livros didáticos de Costa, Meksenas, Oliveira e Tomazi; os parâmetros curriculares nacionais de 1986, 1992 e 1999; os planos de curso dos alunos de licenciatura da FEUSP de 2004 e os relatórios de estágios desses alunos, no período de 1999 a 2004.</p> <p>Conceitos e questões importantes para a nossa investigação: Takagi também realizou uma investigação sobre vários aspectos da prática do professor de sociologia, com ênfase no professor da rede pública, a partir da análise dos Relatórios de Estágios da turma de licenciandos de 2004 e dos Planos de Curso elaborados pelos licenciandos de 1999 a 2004, da Faculdade de Educação, confeccionados por exigência da disciplina de Metodologia de Ensino II, ministrada pelo professor Amaury César Moraes. Entre outros aspectos sua análise comparou: os materiais e recursos didáticos; as metodologias de ensino adotadas; os tipos de avaliação (dos alunos) e livros didáticos adotados.</p> <p>A pesquisa de Takagi forneceu elementos importantes à nossa análise porque apresentou um panorama atual sobre as práticas dos professores de sociologia analisados pelos alunos do curso de licenciatura e pelas propostas, desses mesmos alunos, em relação à sua futura prática docente. Se considerarmos que esses alunos estão sendo formados por uma universidade bem conceituada no Brasil e no exterior, podemos inferir na representatividade dessa amostra e em sua pertinência.</p> <p>Há alguns aspectos na relação desses itens analisados e a nossa perspectiva de utilização das tecnologias pelos professores de Sociologia que gostaríamos de destacar:</p> <p>1º. Não existe, até o presente momento, a distribuição de livros didáticos de Sociologia pelo Governo Federal. Isto posto, o que ocorre na prática, em grande parte das escolas públicas e privadas é que o professor de Sociologia adota, para ele, um livro didático e transcreve, copia, para a lousa alguns trechos que os alunos copiam para os seus cadernos. Portanto, nesses casos, os alunos não têm acesso ao livro, senão pelos recortes que o professor faz e as aulas de Sociologia que, já são escassas, geralmente uma ou duas vezes por semana, acabam sendo ocupadas por uma tarefa que poderia ser: 1º. Realizada por qualquer um, mesmo sem formação acadêmica em Ciências Sociais; 2º. Poderia ser evitada se todos os alunos tivessem um exemplar do livro.</p> <p>2º. O livro didático, por sua vez, por si só não supre ou não deveria suprir todas as demandas de um professor de Sociologia. Nesse aspecto, inclusive, vários são os problemas apontados nos livros analisados por Takagi no que diz respeito aos equívocos quanto à linguagem adotada; quanto ao conteúdo excessivamente teórico sem relações estabelecidas com o cotidiano desses alunos; quanto à estrutura semelhante à de um curso de graduação, portanto, requerendo uma maturidade teórica que o aluno ainda não conquistou; com a subutilização de recursos imagéticos (como fotografias, ícones, tabelas, gráficos, mapas etc.) e também sobre a escassez ou a modalidade de exercícios propostos que pouco estimulam a reflexão pelo aluno</p>

ou que, ao contrário, são demasiadamente complexos se considerados os conteúdos previamente fornecidos. Além desses aspectos gostaríamos de acrescentar que durante um ano letivo, vários acontecimentos que podem ser analisados à luz das teorias e conceitos propostos se sucedem, são divulgados pelas mídias e deveriam ser referidos pelo professor e inseridos no conteúdo das discussões, atividades e avaliações propostas. Portanto, um curso nunca (e não é) seria igual ao outro.

3º. A questão da utilização do computador e da internet, pelo professor de Sociologia, se configura:

- a) **Em uma alternativa metodológica:** porque é outra fonte além da modalidade de aula expositiva, de visita a museus, de apresentação de filmes etc.;
- b) **Em outra modalidade de avaliação:** porque o professor precisa definir que tipo de tratamento dará aos conteúdos que circularão por esses meios e que peso isso terá na avaliação do aluno e da turma;
- c) **Em um novo recurso didático:** porque no blog, no e-mail, no Orkut etc. é possível fazer circular e compartilhar conteúdos do livro didático e de várias outras fontes as quais os alunos não têm acesso, obviamente respeitando a questão da autoria.
- d) **Em novos tipos de atividades e interação entre professor-aluno(s), aluno(s)-professor e aluno(s)-aluno(s):** embora não seja uma forma remunerada (e este não é um detalhe irrelevante pois, por si só, se constitui em um novo objeto), a utilização da internet possibilita remediar, em alguma medida, o reduzido número de aulas e o tempo *perdido* com transcrições de conteúdos do livro na lousa. Isso porque transcenderia o tempo da sala de aula e os tipos tradicionais de *lição de casa*. O perigo, nesse caso, reside no limite tênue entre o interesse e a obrigação de o aluno realizar determinada tarefa.
- e) **Em um instrumento político, de mobilização, e pedagógico, de intercâmbio, entre os professores:** por razões de tempo, de política interna, de cronogramas, de hábitos internalizados, de interesses imediatos etc., nem sempre *o dito* em uma sala de professores revela as demandas e interesses comuns. No caso da Sociologia, a insipiente institucionalização da disciplina, por suas intercorrências no tempo, impede que sequer os professores conheçam seu objeto e finalidades. Os recursos de comunicação podem facilitar a troca de informações por este grupo de profissionais, inclusive, como instrumento de formação continuada.

ANEXO M – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(POR EIXO-TEMÁTICO)

Eixo-temático: 5 Alunos e autonomia

Referências	Principais contribuições
<p>Vilaça, Maria Cristina Garcia</p> <p>A prática da autonomia na sala de aula: estudo de caso numa classe de 5ª série</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Helena Coharik Chamilian</p> <p>Dissertação de mestrado 2000 FEUSP</p>	<p>Conceito importante para nossa investigação:</p> <p>AUTONOMIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio ou liberdade intelectual e cognitiva; • Auto-governança; • Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem a sua conduta. • Ser LIVRE não quer dizer ser autônomo; • Autonomia e CIDADANIA são intimamente relacionadas. • A ESCOLA deve <i>saber</i> ou <i>não-saber</i> fazer • A escola deve <i>ser</i> ou <i>ajudar a ser</i> <p>Atividades para a prática da autonomia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionamento e reflexão para estabelecer novas relações entre conceitos; 2. Discussão de pontos de vista e ao mesmo tempo partilhá-los; 3. Aprendizagem cooperativa, formação de pequenos grupos onde um auxilia o outro; 4. Trabalhos com projetos, divididos em várias etapas que os alunos devem conhecer previamente; 5. Resolução de problemas (porque desestabiliza o conhecimento prévio, o senso comum).

ANEXO N – FORMULÁRIO DE MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO UTILIZADO NO GRUPO ALPHA

Quadro - Mapa Minucioso (Básico) - para obter as primeiras informações do texto

LEITURA CRÍTICA MAPA MINUCIOSO (BÁSICO)				
AUTOR DO MAPEAMENTO:				
Tipo de Publicação:	Monografia <input type="checkbox"/>	Dissertação <input type="checkbox"/>	Tese <input type="checkbox"/>	Tese (livre-docência) <input type="checkbox"/>
	Artigo <input checked="" type="checkbox"/>	Livro <input type="checkbox"/>		
Título da Obra:				
Autor(es):				
Instituição/Editora:				
Cidade:		Estado:		País:
Ano de Publicação:		Edição/Volume:		
Número de Páginas:				
Qtd de Autores:				
Referências:	Português:	Estrangeira:		
Palavras-chave:				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
Localização:				
Site:				
Data de acesso ao site:				
CDU/CDD):				
Tabela Cutter				
ISSN/ISBN:				
Catálogo no Formato ABNT:				
Resumo do próprio autor:				

**ANEXO N – FORMULÁRIO DE MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO
UTILIZADO NO GRUPO ALPHA**

Quadro - Mapa Averiguativo (categorias gerais) - para obter a visão geral do assunto de tal maneira que permita sintetizar as principais idéias do autor em poucas palavras

LEITURA CRÍTICA		MAPA AVERIGUATIVO			
Título da Obra:					
Componente Curricular:	Arte <input type="checkbox"/>	Biologia <input type="checkbox"/>	Física <input type="checkbox"/>	Geografia <input type="checkbox"/>	
	História <input type="checkbox"/>	Matemática <input type="checkbox"/>	Línguas (Ing,Fr) <input type="checkbox"/>	Química <input type="checkbox"/>	
	Ling. Portuguesa <input type="checkbox"/>	Educ. Física <input type="checkbox"/>	Ciências <input type="checkbox"/>	Geral <input checked="" type="checkbox"/>	
Nível de Ensino:	Educação Infantil <input checked="" type="checkbox"/>	Ensino Fundamental <input checked="" type="checkbox"/>	Ensino Médio <input type="checkbox"/>	Ensino Superior <input type="checkbox"/>	
				Geral <input type="checkbox"/>	
Modalidade:	Educ. Indígena <input type="checkbox"/>	Educ. Jovens Adultos <input type="checkbox"/>	Educ. Especial <input type="checkbox"/>	Educ. Profis/Tecno <input checked="" type="checkbox"/>	
	Educ. Ambiental <input type="checkbox"/>			Geral <input checked="" type="checkbox"/>	
EaD/Mídias/TIC:	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>			
Formação Professor:	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>			
Abrangência:	Políticas e Estratégias <input type="checkbox"/>	Conteúdos e Habilidades <input checked="" type="checkbox"/>	Métodos e Tecnologias <input type="checkbox"/>		
	Suporte e Serviços <input type="checkbox"/>	Gerenciamento e Logística <input type="checkbox"/>	Pesquisa e Avaliação <input type="checkbox"/>		
	Qualidade/Certificação <input checked="" type="checkbox"/>				
SE FOR TESE OU DISSERTAÇÃO					
Faculdade:					
Orientador:					
Área de Concentração:					
Linha de Pesquisa:					
Trajatória Metodológica					
Natureza:	Qualitativa <input type="checkbox"/>	Quantitativa <input type="checkbox"/>			
Modalidade:	Teórica <input type="checkbox"/>	Etnográfica <input type="checkbox"/>	Pesquisa-ação <input type="checkbox"/>	Estudo de Caso <input type="checkbox"/>	
Forma de estudo:	Exploratória <input type="checkbox"/>	Descritiva <input type="checkbox"/>	Explicativa <input type="checkbox"/>		
Objeto:	Bibliográfica <input type="checkbox"/>	Experimental <input type="checkbox"/>	Campo <input type="checkbox"/>		
Coleta de dados:	Documental <input type="checkbox"/>	Questionário <input type="checkbox"/>	Entrevista <input type="checkbox"/>	Observação <input type="checkbox"/>	

**ANEXO N – FORMULÁRIO DE MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO
UTILIZADO NO GRUPO ALPHA**

Quadro - Mapa de Pesquisa - para obter uma visão do assunto através da investigação das principais referências, conceitos e teorias que dão sustentação ao texto.

LEITURA CRÍTICA		MAPA DE PESQUISA	
Título da Obra:			
Principais referências teóricas (autores e obras) de apoio para o desenvolvimento do raciocínio			
Autor (es)		Conceito (Teoria) – Obra	
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
6.		6.	

Quadro – Mapa de Argumentos (integral – analítica) para obter uma visão analítica do assunto, considerando os principais questionamentos, objetivos e argumentos que fundamentam o texto, buscando a articulação entre os elementos que compõem o todo.

LEITURA CRÍTICA		MAPA DE ARGUMENTOS	
Título da Obra:			
INTRODUÇÃO			
<i>Qual o contexto abordado? (Onde / Quando / Nível de Ensino / Componente Curricular)</i>			
<i>Qual a principal questão ou problema colocado? (Por quê? Como? Qual?) Qual a importância (relevância, argumento, justificativa) de discutir esse assunto? Porque esse assunto deve ser discutido?</i>			
<i>Qual o objetivo visado? O que se pretende constatar ou demonstrar? (investigar, analisar, refletir, contribuir,...)</i>			
REFERENCIAL TEÓRICO			
<i>Quais são os autores/pensadores/teorias/conceitos que já estudaram os principais assuntos abordados e dão sustentação ao texto?</i>			
METODOLOGIA / DESENVOLVIMENTO			
<i>Quais os procedimentos metodológicos adotados? (natureza do trabalho: empírico, teórico, histórico) – (coleta de dados: questionário, entrevista, levantamento bibliográfico). Como a pesquisa foi desenvolvida? Quais as principais relações entre teoria e prática?</i>			
CONCLUSÃO			
<i>Resultados / Conclusões (Respostas aos objetivos propostos, comentários críticos, sugestões, novas questões)</i>			

**ANEXO N – FORMULÁRIO DE MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO
UTILIZADO NO GRUPO ALPHA**

Quadro - Mapa de Anotações Gerais

MAPA DE ANOTAÇÕES GERAIS

Título da obra:

SUMÁRIO (Transcrição textual)

GLOSSÁRIO TEMÁTICO (Principais conceitos/teorias utilizados pelo autor – anotar número da página)

CITAÇÕES (Anotar número da página correspondente)

RESENHA (reescrita dos principais elementos do texto com intervenção crítica, sugestões, concordância ou não)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Transcrição textual)

Mapa do Autor/Pensador

MAPA DO AUTOR

<i>Sobrenome do Autor</i>	
<i>Nome Completo (incluindo sobrenome)</i>	
<i>Sexo</i>	<input type="checkbox"/> <i>Masc.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Fem.</i>
<i>Ano de Nascimento</i>	
<i>País</i>	
<i>Estado</i>	
<i>Cidade</i>	
<i>Ano de Falecimento</i>	
<i>Sites de referência do autor</i>	

Principais Obras/Publicações – Livro, Artigo, Tese, Dissertação,...

Breve Histórico de vida (Principais fatos – Anotar o ano respectivo)

Breve texto indicando principais concepções/conceitos/corrente filosófica