



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CIBELLE AMORIM MARTINS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS:
UMA CULTURA PARTICIPATIVA EM FORMAÇÃO

FORTALEZA
2015

CIBELLE AMORIM MARTINS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS:
UMA CULTURA PARTICIPATIVA EM FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: história, memória e práticas culturais digitais.

Orientador: Prof. Dr. José Rogério Santana

Coorientador: Prof. Dr. António José Mendes Rodrigues.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca de Ciências Humanas

M342p Martins, Cibelle Amorim.
Práticas educativas digitais : uma cultura participativa em formação / Cibelle Amorim Martins. –
2015.
325 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Prof. Dr. José Rogério Santana.
Coorientação: Prof. Dr. António José Mendes Rodrigues.

1.Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 2.Inovações educacionais. 3.Tecnologia da
informação. 4.Internet na educação. I. Título.

CDD 371.33

CIBELLE AMORIM MARTINS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS:
UMA CULTURA PARTICIPATIVA EM FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: história, memória e práticas culturais digitais.

Aprovada em: 10/08/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Rogério Santana (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. António José Mendes Rodrigues (Coorientador)
Universidade de Lisboa (ULisboa)

Prof. Dr. Júlio Wilson Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Cátia Luzia Oliveira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Charlton José dos Santos Machado
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.^a Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio e com a concessão da bolsa para a realização do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Ao meu orientador, Professor Rogério, que acompanha meu percurso acadêmico desde o mestrado, e muito me ajudou a desafiar a mim mesma, plantando pertinentes inquietações em meu pensamento, alimentando minha insaciedade investigativa.

Ao meu coorientador, Professor António Rodrigues, por me receber em Portugal, acolhendo minha ânsia por uma melhor sistematização teórico-metodológica da proposta de tese.

Ao Professor Júlio Wilson, por sua sensibilidade e respeito imensuráveis com relação às peculiaridades do meu estudo, trazendo inovadoras contribuições.

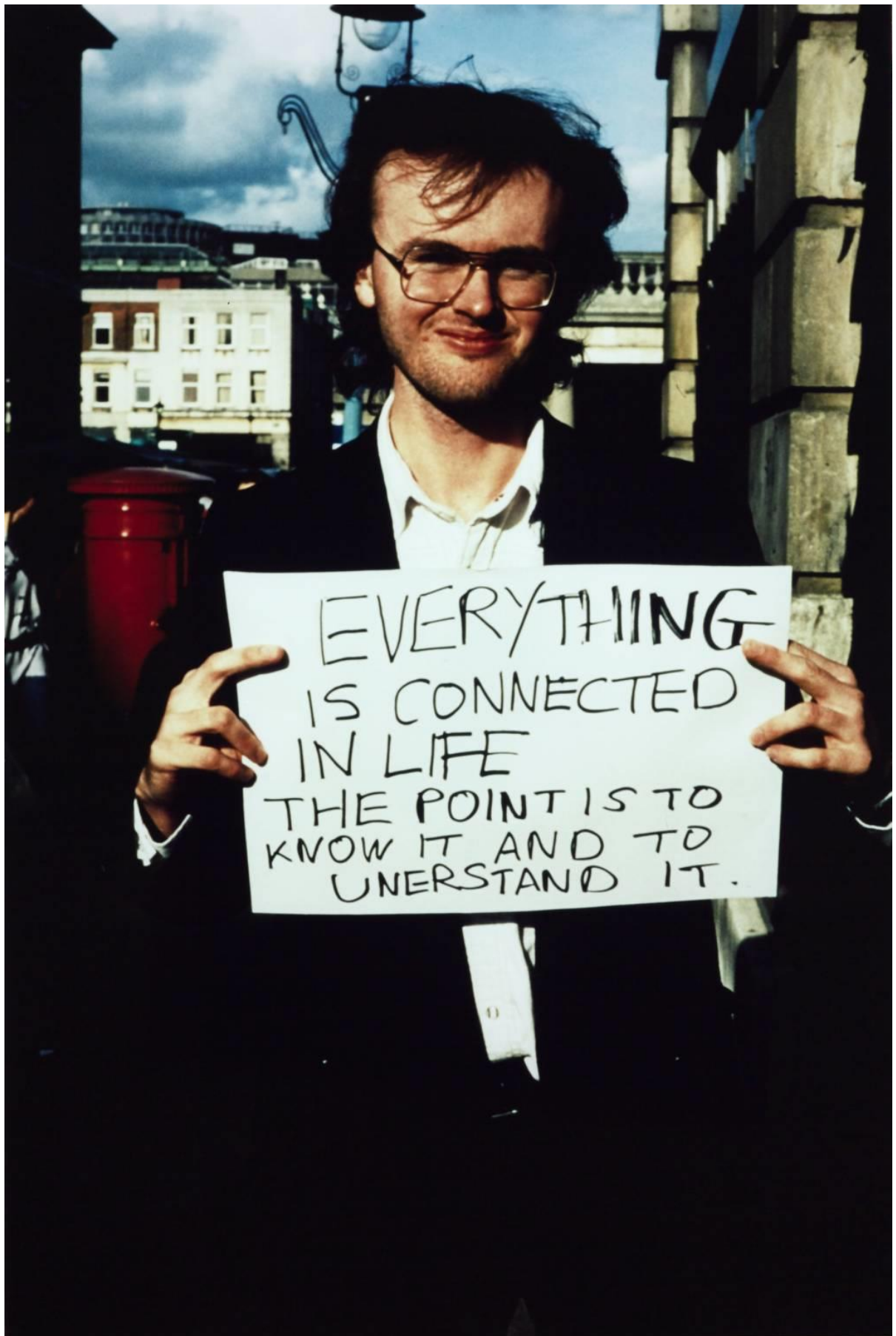
À Professora Cátia, que trouxe novas perspectivas a conceitos fundamentais abordados no trabalho.

Ao Professor Charliton, que desde o mestrado vem oferecendo à minha trajetória investigativa significativos aportes teóricos, sem os quais o meu percurso teórico-metodológico jamais teria ganhado tanta riqueza.

À Professora Lia, que com seu olhar perspicaz e minucioso, contribuiu com esta pesquisa, conferindo a necessária profundidade e rigor científicos.

À minha família, por entender quando precisei estar ausente e não podia dar a atenção que ela tanto merecia.

À minha amada esposa, Joana, que além de companheira, foi uma verdadeira parceira, estando do meu lado não só como uma força de expressão, mas efetivamente presente por longas madrugadas, dando-me força nos momentos de cansaço.



Fotografia de Wearing Gillian (1994)

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada no momento histórico contemporâneo caracterizado pelo alargamento da cibercultura, onde é cada vez mais tênue o limite entre os espaços geograficamente localizados e aqueles produzidos na rede de alcance mundial, a Internet. Este cenário tem propiciado condições favoráveis para o desenvolvimento de uma cultura participativa. O desafio que se coloca para a escola e suas práticas educativas é lidar com essa nova dinâmica através da qual o indivíduo tem amplo acesso à informação. Levantou-se a hipótese de que há uma cultura participativa em formação, sobretudo fora da escola, nos espaços virtuais. A tese é de que essa cultura participativa preenche o significado de práticas educativas digitais. A questão central a partir da qual se desenvolveu esta pesquisa nos conduziu a investigar o que facilitava/dificultava a formação de uma cultura participativa tanto no interior da escola, como fora dela, nos novos espaços estruturados em redes sociodigitais. Por tudo isso, o objetivo principal do presente estudo foi construir um conceito de práticas educativas digitais, preenchendo com o significante flutuante “cultura participativa”, identificando sua origem, natureza e relação com os fenômenos educacionais. Em tempos que indicam mudanças paradigmáticas na educação, esta pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, com aporte na etnografia virtual. Uma parte da pesquisa empírica foi realizada em Portugal, onde aconteceram entrevistas abertas com os sujeitos envolvidos nas práticas educativas formais. Ocorreu também registro fotográfico do espaço escolar. Um segundo momento do estudo se desenvolveu no Brasil, por meio de questionários online destinados a conselheiros escolares e análise de uma comunidade virtual exclusiva para esses sujeitos. Obtiveram-se dados multimodais representados em fotografias, narrativas, gráficos que mostram o pouco impacto das mudanças culturais nos paradigmas educacionais do campo escolar pesquisado. Evidencia, por outro lado, o importante papel da instituição escolar na construção de uma cultura de participação, onde todos os atores implicados nas práticas educativas precisam exercer sua cidadania de forma mais integrada, coesa, descentralizada e difusa.

Palavras-chave: Inovações Tecnológicas. Fenômenos Educacionais Contemporâneos. Cultura Participativa. Paradigmas Emergentes na Educação.

ABSTRACT

This research had been effected in the contemporary historical moment characterized by the cyberculture enlargement, which is increasingly a fine line between the spaces geographically located and those produced in the world wide network, the Internet. This scenery has provided favorable conditions for the development of a participatory culture. The challenge posed to school and their educational practices is dealing with this new dynamic by which the individual has broad access to information. It raised the hypothesis that there is a participatory culture in formation, especially outside schools, in the virtual spaces. The thesis is that this participatory culture fills the meaning of digital educational practices. The central question from which this research had been developed led us to investigate what facilitated/ hindered the formation of a participatory culture both within and outside the school in the new spaces structured in sociodigitals networks. For all that, the main purpose of this study was to construct a concept of digital educational practices, filling with floating signifier "participatory culture", identifying its origin, nature and relationship to the educational phenomena. In times indicating paradigmatic changes in education, this research was conducted in a qualitative approach, with contribution in virtual ethnography. Part of the empirical research had been conducted in Portugal, which open interviews took place with those involved in formal educational practices. Also occurred photographic records of the school apace. A second moment of the study had been developed in Brazil through online questionnaires for the school counselors and analysis of a unique virtual community for those people. It obtained multimodal data represented in photographs, narratives and charts that shows the little impact of cultural changes in educational paradigms of the school field that had been studied. It highlights, on the other hand, the important role of schools in building a culture of participation, where all the actors involved in the educational practices need to exercise their citizenship in a more integrated, cohesive, decentralized and diffuse.

Palavras-chave: Technological Innovations. Educational Contemporary Phenomena. Participatory Culture. Emerging Paradigms in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual do Capítulo I.....	17
Figura 2 – Mapa conceitual do Capítulo II.....	18
Figura 3 – Mapa conceitual do Capítulo III.....	18
Figura 4 – Mapa conceitual do Capítulo IV.....	19
Figura 5 – Mapa conceitual do Capítulo V.....	19
Figura 6 – Campos da pesquisa.....	38
Figura 7 – Atualidade.....	53
Figura 8 – Presente, atualidade e contemporâneo.....	54
Figura 9 – Esferas evolutivas.....	57
Figura 10 – Noosfera <i>in</i> Formação.....	131
Figura 11 – Organograma não hierárquico.....	164
Figura 12 – Organização alternativa em rede da gestão escolar.....	166
Figura 13 – Mapa I Contexto/Cultura participativa.....	185
Figura 14 – Mapa II Currículo/Cultura participativa.....	187
Figura 15 – Mapa III Ensino/Cultura participativa.....	189
Figura 16 – Mapa IV Aprendizagem/Cultura participativa.....	190
Figura 17 – Mapa V Avaliação/Cultura participativa.....	191
Figura 18 – Mapa VI (a) Gestão/Cultura participativa.....	192
Figura 19 – Mapa VI (b) Gestão/Cultura participativa.....	195
Figura 20 – Mapa VII Contexto/Tecnologias digitais.....	196
Figura 21 – Mapa VIII Currículo/Tecnologias digitais.....	197
Figura 22 – Mapa IX Ensino/Tecnologias digitais.....	198
Figura 23 – Mapa X Aprendizagem/Tecnologias digitais.....	199
Figura 24 – Mapa XI Avaliação/Tecnologias digitais.....	200
Figura 25 – Mapa XII Gestão/Tecnologias digitais.....	202
Figura 26 – Mapa XIII Contexto/Redes sociais.....	203
Figura 27 – Mapa XIV Currículo/Redes sociais.....	205
Figura 28 – Mapa XV Ensino/Redes sociais.....	206
Figura 29 – Mapa XVI Aprendizagem/Redes sociais.....	208
Figura 30 – Mapa XVII Avaliação/Redes sociais.....	209

Figura 31 – Mapa XVIII Gestão/Redes sociais.....	211
Figura 32 – Dimensões das práticas educativas.....	216
Figura 33 – Dimensões das práticas educativas digitais.....	217
Figura 34 – Conceito de PED.....	223

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Exemplo de sala de aula.....	63
Fotografia 2 – Equipamentos disponíveis numa sala de aula.....	64
Fotografia 3 – Computadores disponibilizados numa sala de aula.....	65
Fotografia 4 – Disposição alternativa dos móveis numa sala de aula.....	66
Fotografia 5 – Portão de entrada da escola.....	67
Fotografia 6 – Vista lateral da recepção do bloco administrativo.....	68
Fotografia 7 – Aviso fixado na recepção.....	69
Fotografia 8 – Vista frontal da recepção.....	70
Fotografia 9 – Vista interna da recepção.....	71
Fotografia 10 – Escada de acesso à diretoria.....	72
Fotografia 11 – <i>Hall</i> de entrada do piso superior (Bloco A).....	73
Fotografia 12 – Secretaria da ESMT (Bloco A).....	74
Fotografia 13 – Diretoria da ESMT (Bloco A).....	74
Fotografia 14 – Cartaz de divulgação da “Semana da Leitura”.....	87
Fotografia 15 – Cartaz de divulgação do concurso “Melhor Turma”	88
Fotografia 16 – Alguns setores da escola não especificados.....	90
Fotografia 17 – Estrutura organizacional da escola.....	97
Fotografia 18 – Programas de âmbito continental.....	124
Fotografia 19 – Programa de intercâmbio da escola.....	125
Fotografia 20 – Recursos tecnológicos para auxiliar na escola.....	144
Fotografia 21 – Biblioteca da escola.....	149
Fotografia 22 – Biblioteca glocal.....	150
Fotografia 23 – Panorâmica do jardim da escola.....	151
Fotografia 24 – Pátio da escola.....	152
Fotografia 25 – Projeto “Convívio”	153
Fotografia 26 – Conteúdos transversais.....	160
Fotografia 27 – Temas de interesse dos estudantes.....	161
Fotografia 28 – Cargos e atribuições da direção.....	162
Fotografia 29 – Website do MEC.....	173
Fotografia 30 – Redes sociais na Internet.....	173

Fotografia 31 – Moodle da ESMT.....	176
Fotografia 32 – Laboratório de informática da escola.....	178
Fotografia 33 – Página inicial do e-COE.....	227
Fotografia 34 – Caixas do menu lateral direito.....	228
Fotografia 35 – Abas do menu horizontal superior.....	229
Fotografia 36 - Ferramentas para comunicação assíncrona.....	230
Fotografia 37 – Perfil no e-COE.....	231
Fotografia 38 – Compartilhamento do perfil em redes sociais.....	231
Fotografia 39 – Exemplos de assuntos postados no e-COE.....	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atores da prática educativa para os diretores.....	106
Gráfico 2 – Atores da prática educativa para os professores.....	107
Gráfico 3 – Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?.....	140
Gráfico 4 – Participação dos estudantes na escolha do conteúdo.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise do espaço escolar.....	39
Quadro 2 – Categorias de análise do espaço virtual.....	41
Quadro 3 – Sujeitos do espaço escolar.....	44
Quadro 4 – Sujeitos do espaço virtual.....	46
Quadro 5 – Instrumentos Metodológicos.....	47
Quadro 6 – Categorias estruturais do roteiro de entrevistas.....	48
Quadro 7 – Apresentação dos mapas cognitivos.....	50
Quadro 8 – Características da Internet ubíqua.....	147
Quadro 9 – Alguns conceitos sobre rede social.....	170
Quadro 10 – Níveis de ação nas redes sociais.....	171
Quadro 11 – Exemplos de redes sociais na Internet.....	174
Quadro 12 – Princípios da participação.....	218
Quadro 13 – Exemplos de projetos de inovação educacional.....	237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?.....	94
Tabela 2 – Existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?	102
Tabela 3 – Você acessa a Internet?.....	111
Tabela 4 – Onde você acessa a Internet?.....	112
Tabela 5 – Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?.....	141
Tabela 6 – Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PED	Práticas Educativas Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
SEB	Secretaria de Educação Básica
CE	Conselho Escolar
e-COE	Comunidade Virtual dos Conselheiros Escolares
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization
MPL	Movimento Passe Livre
AVANCE	Ambiente Virtual de Aprendizagem para Conselheiros Escolares
SICE	Sistema de Informação dos Conselhos Escolares
UCA	Um Computador por Aluno
BOL	Brasil Online
CGI	Comitê Gestor da Internet
REA	Recursos Educacionais Abertos
E=R	Escola de Redes
MOOC	Massive Open Online Course
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
WWW	Word Wide Web
EU	União Europeia
GAFCE	Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PPP	Projeto Político Pedagógico
TD	Tecnologias Digitais
CD	Cultura Digital
RS	Redes Sociodigitais
CP	Cultura Participativa
SGC	Sistema de Gerenciamento de Conteúdo

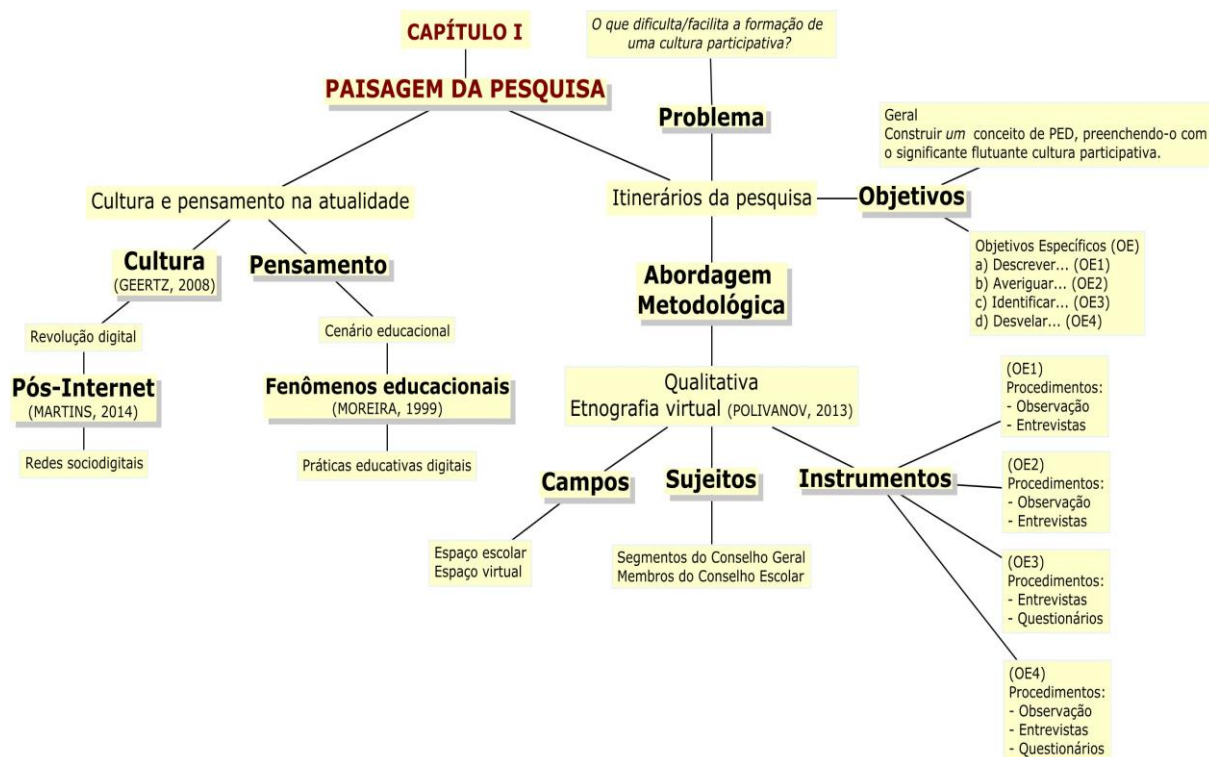
SUMÁRIO

1 PAISAGEM DA PESQUISA	17
1.1. Corpo da pesquisa.....	17
1.2. Cultura e pensamento na atualidade.....	20
1.3. Itinerários da pesquisa.....	34
1.2.1. <i>Problema</i>	34
1.2.2. <i>Objetivos</i>	35
1.2.3. <i>Abordagem Metodológica</i>	36
1.2.3.1. <i>Campos da pesquisa</i>	38
1.2.3.2. <i>Sujeitos da pesquisa</i>	43
1.2.3.3. <i>Instrumentos metodológicos</i>	46
2 ENTRE O “ULTRAPASSADO” E O “INOVADOR”	51
2.1. As esferas evolutivas.....	51
2.2. Tecnosfera (Micro).....	61
2.3. Midiosfera (Meso).....	85
2.4. Noosfera (Macro).....	118
3 PARTICIPAÇÃO SEM FRONTEIRAS	139
3.1. Entre “Nativos Digitais” e “Imigrantes Digitais”	138
3.2. Corpo fractal e copresença.....	150
3.3. Redes sociodigitais: cooperação x colaboração.....	162
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS	182
4.1. Fenômenos educacionais emergentes.....	182
4.2. PED: <i>um</i> conceito.....	213
4.3. Rompendo muros da escola.....	223
5 ALGUMAS CONCLUSÕES	240
REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICES.....	258
ANEXOS.....	322

1 PAISAGEM DA PESQUISA

1.1. Corpo da Pesquisa.

Figura 1 – Mapa conceitual do Capítulo I.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 – Mapa conceitual do Capítulo II.



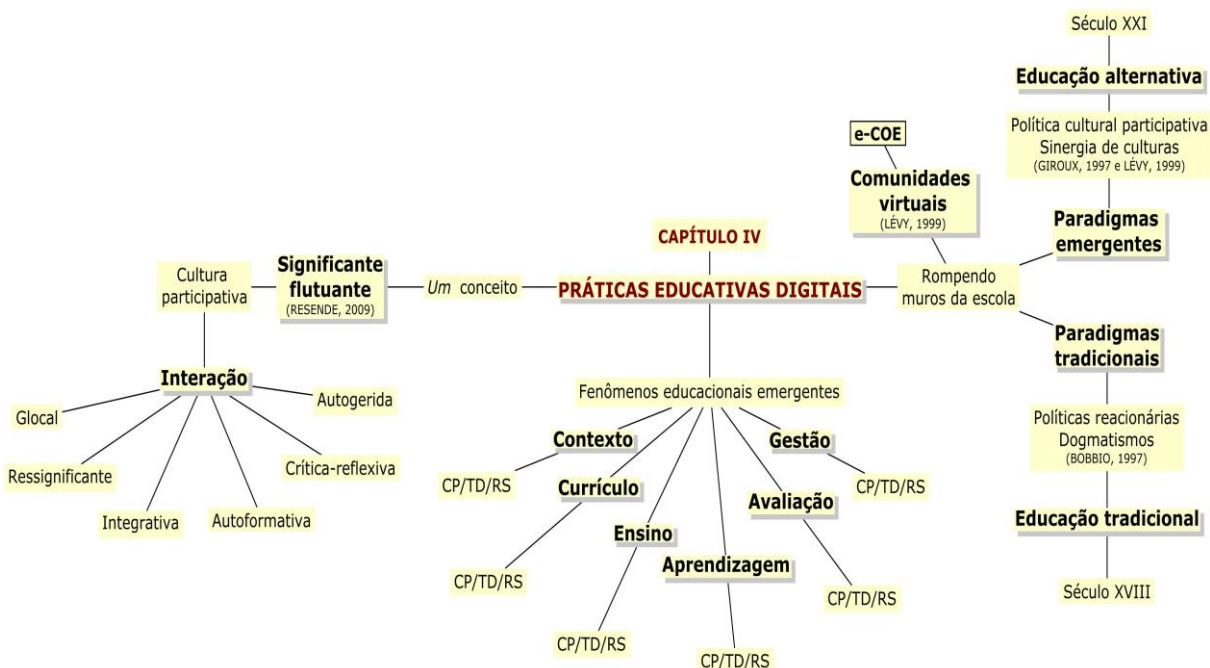
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 3 – Mapa conceitual do Capítulo III.



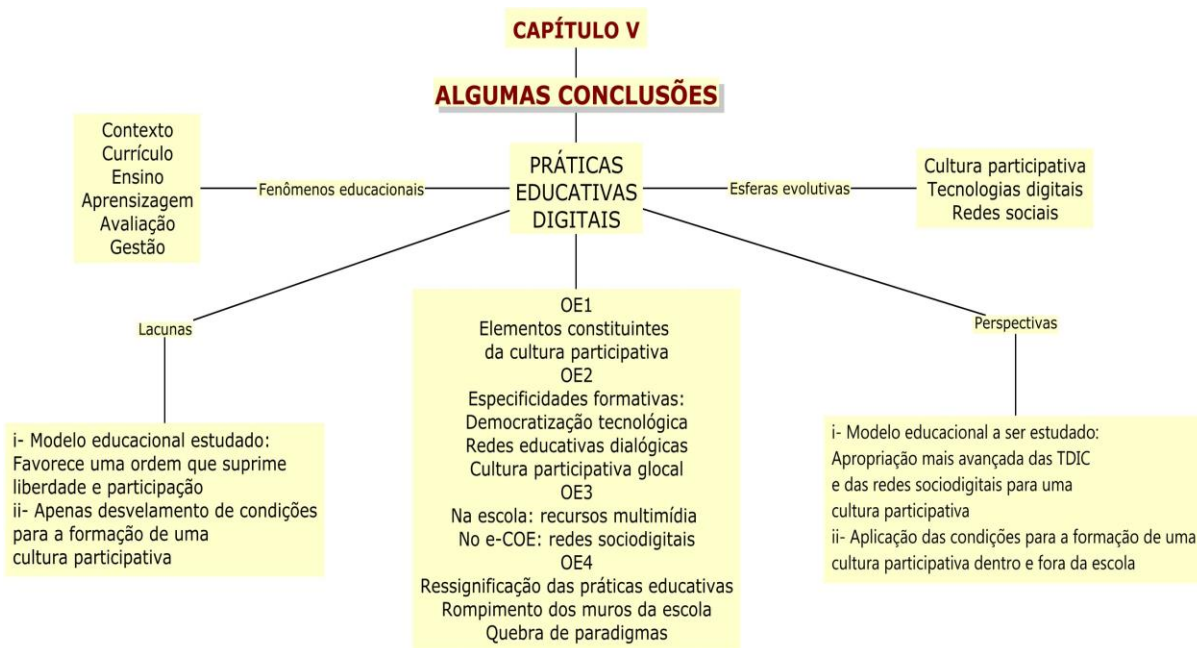
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 4 – Mapa conceitual do Capítulo IV.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5 – Mapa conceitual do Capítulo V.



Fonte: Elaborada pela autora.

1.2. Cultura e pensamento na atualidade.

Esta tese está sobreposta numa paisagem formada pela cultura e pensamento contemporâneos. O ponto particular abordado está situado na Revolução Digital, pós-Internet (MARTINS, 2014). Trata-se das Práticas Educativas Digitais (PED) resultantes da relação cultura digital/cultura participativa e suas implicações nos fenômenos educacionais. O estudo deste objeto se originou na pesquisa de mestrado, a qual apresentou a história dessa revolução e, de forma mais específica, o surgimento da Internet, das redes sociais digitais (ou redes sociodigitais) e de práticas culturais decorrentes deste meio (*ibidem*). Demonstrou ainda que essas práticas assumem um viés educativo, uma vez que pertencem à matriz social relacionada a tensões sociais, práticas culturais emergentes, políticas públicas, dentre outros aspectos do contexto sociocultural, político e econômico que transpõem as fronteiras da mudança no cenário educacional.

Ainda durante o mestrado, avancei nos estudos sobre movimentos sociais que transitavam entre espaços físicos e redes sociodigitais, ganhando propulsão nestas últimas. Parti do caso de uma professora nordestina da rede pública estadual de ensino, cujas reivindicações manifestadas em uma sessão pública da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, tiveram grande repercussão após serem divulgadas em vídeo na Internet. Várias questões eclodiram e motivaram o desenvolvimento da dissertação sobre o potencial dos recursos multimídia¹, que tem revelado novas práticas culturais na sociedade. Meu histórico de engajamento neste ambiente de mudanças nos modos de organização social em meio digital desvelou novas inquietações que se apresentam na atual investigação.

A minha trajetória acadêmica, desde o mestrado, teve início na Universidade Federal do Ceará, onde se desencadearam várias experiências em projetos ligados a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estes projetos surgiram, em sua maioria, de políticas governamentais de âmbito nacional, fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil. Já no doutorado, um projeto em especial me chamou a atenção por sua proposta organizacional da

¹ De acordo com Vaughan (1994) multimídia é uma combinação de textos, imagens, som, animação e vídeo transmitida pelo computador. À medida que avançam os recursos digitais, avança a criação de registros em forma de multimídia como arquivos de imagem, áudio ou vídeo.

gestão escolar nas instituições públicas de ensino. Refere-se ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado pela Portaria nº 2896 de 16 de setembro de 2004, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), visando promover a gestão democrática. Nesse sentido, deu-se início a uma série de ações formativas na busca de organizar a escola orientada por alguns princípios, dos quais considero como principal, a participação. O programa, em vigência, procura fortalecer os Conselhos Escolares (CE), órgão colegiado composto por segmentos representantes das comunidades escolar (diretor – membro nato, professores, estudantes e funcionários não docentes), e local (família e membros da comunidade). Para que os CE não reduzam sua atuação a um campo meramente burocrático, há uma preocupação em qualificar os processos de participação. Então são promovidas formações aos conselheiros escolares, para que atuem de modo mais efetivo na gestão da escola.

Em um dos projetos voltados ao fortalecimento dos CE, intitulado “Elaboração de recursos, atividades interativas e materiais didáticos educacionais digitais para o curso de Formação em Conselheiros Escolares”, onde atuei como supervisora pedagógica, desenvolveu-se um espaço virtual, configurado numa Comunidade Virtual dos Conselheiros Escolares (e-COE). Embora ainda ligado às ações formativas do curso, o espaço se propunha a fomentar uma cultura de participação de natureza mais espontânea e menos formal, diferente do CE que é um espaço institucionalizado dentro da escola. Propõe-se, ao mesmo tempo, ser um espaço de formação, onde se procura aprender a dialogar na diversidade e desenvolver processos de participação. Levantamos, assim, a seguinte questão: Como espaços escolares e virtuais podem se tornar mais democráticos, contribuindo para uma cultura participativa?

A partir desta questão, pareceu-nos pertinente investigar, além de um espaço virtual, um espaço físico escolar, cujo funcionamento favorecesse a formação de uma cultura participativa. Para tal intento, propomos realizar parte do estudo na Escola da Ponte², uma instituição pública de ensino localizada em Portugal, conhecida por suas práticas educativas alicerçadas na participação

² Esta parte da pesquisa foi realizada por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPE), durante o ano de 2013/2014. No entanto, não foi possível realizar a coleta de dados na Escola da Ponte, pois as visitas de estudo não foram autorizadas pelo setor competente.

responsável. Todavia, só me foi concedida uma visita com duração de uma hora, o que inviabilizou a coleta de dados neste campo. Isto provocou uma alteração dos procedimentos da pesquisa, revertendo-os em outra perspectiva voltada a uma escola próxima do modelo tradicional. A oportunidade de visita nos foi dada pela ESMT, cuja identificação será feita ao longo do texto apenas pelas iniciais do nome, para a necessária confidencialidade. Esta é uma instituição pública portuguesa de nível secundário, equivalente ao Ensino Médio no Brasil. O problema foi reformulado sob as novas circunstâncias, qual seja: O que dificulta/facilita a formação de uma cultura participativa?

Direcionamos o olhar para os obstáculos que supostamente poderiam existir dentro e fora da escola na construção de espaços de participação. No interior da escola, investigou-se sua organização física e social, os pormenores, tudo que poderia dificultar o desenvolvimento de práticas participativas. Fora da escola, examinou-se sobre os novos sistemas e mídias digitais, resultantes do avanço das TDIC, que podem oferecer condições favoráveis à cultura participativa. Uma preocupação que acompanhou toda a pesquisa foi a de contemplar os sujeitos e espaços implicados na formação de uma cultura da participação. Tanto na ESMT, como no e-COE, coletamos concepções dos atores envolvidos na prática educativa. Na escola, realizamos entrevistas com o gestor, professores, estudantes, um funcionário e um encarregado de educação. Ademais, por meio da aplicação de questionários online aos conselheiros escolares, reunimos um conjunto de dados que posteriormente nos ajudaria a construir a comunidade virtual em consonância com as necessidades dos futuros usuários. Em ambos os casos, comunidade escolar-sujeitos e comunidade virtual-sujeitos, a finalidade foi a mesma: preencher o conceito de PED com o significante flutuante cultura participativa.

No âmbito desta investigação, alguns conceitos representativos do pensamento contemporâneo foram revisitados e redimensionados para trazer um novo olhar às práticas educativas, indo ao encontro dos elementos constitutivos dos fenômenos educacionais emergentes. Conceitos como cultura (GEERTZ, 2008), tecnologia (NEDER, 2010), espaço (SANTOS, 2001), linguagem (SANTAELLA, 2013), corpo (CUNHA E SILVA, 1995), inteligência (FERNÁNDEZ, 2007), redes sociais (GOMEZ, 2004), democracia (VERÁSTEGUI, 1999), pedagogia (GIROUX,

1997), fenômenos educacionais (MOREIRA, 1999) estão presentes no construto teórico sob o qual pousa nosso objeto de estudo. Após o advento da Internet, estes conceitos sofreram ressignificações, sinalizando uma cultura participativa em formação, compreendida como um significante flutuante que preenche o significado de PED. Segundo Lévi-Strauss (1975) citado por Resende (2009) significante flutuante é aquele que não se prende ao significado, pois está atrelado e preso a outros significados. Por conta da rapidez com que os contextos culturais têm se modificado, bem como, das múltiplas significações que os sujeitos têm produzido sobre suas práticas sociais, optamos por flexibilizar o conceito de PED, para atender ao dinamismo epistemológico característico da sociedade contemporânea.

Consideramos nesta tese a cultura participativa, enquanto fator emergente da cultura digital. Na perspectiva antropológica clássica, o conceito de cultura pode ter várias definições: (1) "o modo de vida global de um povo"; (2) "o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo"; (3) "uma forma de pensar, sentir e acreditar"; (4) "uma abstração do comportamento"; (5) "uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente"; (6) "um celeiro de aprendizagem em comum"; (7) "um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes"; (8) "comportamento aprendido"; (9) "um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento"; (10) "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens"; (11) "um precipitado da história" (GEERTZ, 2008, p. 4). Diante deste ecletismo conceitual, optamos pelo conceito semiótico de cultura apresentado por Geertz. Assim como Weber, o autor acredita que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" (p. 4). A cultura participativa pode adquirir, nesse sentido, múltiplos significados, de acordo com o contexto onde está inserida. Que significados, portanto, são tecidos pela sociedade imersa numa cultura digital?

A proliferação de recursos multimídia na Internet trouxe uma série de questões a respeito das novas práticas culturais que tem ganhado forma, sobretudo, nas redes sociodigitais. Os espaços virtuais na Internet tem se constituído sobre três alicerces, de acordo com Soffer e Alkalai (2008): (1) A utilização de elementos gráficos para comunicação com o usuário; (2) A exibição, praticamente ilimitada, de

informações numa tela de rolagem; e (3) O uso de tecnologia hipermídia, permitindo a navegação não linear. Para que os usuários possam se apropriar desses espaços, é imperativo o domínio de uma ampla gama de habilidades motoras, cognitivas e sociais, habilidades representativas da cultura digital (ou cibercultura digital). Os recursos disponíveis se caracterizam, dentre outros aspectos, por sua usabilidade intuitiva, conferindo maior facilidade no seu uso e controle.

Lidar com este novo mundo depende, porém não exclusivamente, da maneira como conseguimos integrar os recursos tecnológicos em emergência às nossas relações e práticas socioculturais. É comum dizer que a escola está sempre “a um passo atrás” das mudanças tecnológicas. Enquanto se propagam práticas culturais digitais na sociedade, mantêm-se práticas educativas pautadas em modelos tradicionais. A inovação de modelos pedagógicos nas escolas frente ao avanço tecnológico não significa, unicamente, equipá-las com os mais modernos aparatos, mas paralelamente a isso, fornecer subsídios teórico-metodológicos que auxiliem no uso dos recursos, potencializando-os. A nova realidade que se impõe às instituições educacionais é a ressignificação de suas práticas dimensionadas no mundo digital, que por sua vez oferece espaços propícios ao desenvolvimento de uma cultura participativa. A mudança no contexto socioeducativo promovida pelas TDIC reflete nos modelos de ensinar, aprender, avaliar, na organização do currículo e da gestão escolar. Para além da mera inserção tecnológica digital, a escola precisa atravessar uma profunda quebra de paradigmas, principalmente, relacionada às suas práticas educativas.

Em primeiro lugar, é preciso alertar que refletir sobre os impactos do desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação de forma genérica é um tanto quanto perigoso, quando queremos abordar processos de significação, de construção de conhecimento, de saberes, de identidade, ou seja, quando olhamos para processos muito singulares do ser humano, do seu comportamento e de suas atividades mentais. Para pesquisadores e profissionais que lidam com essas dimensões humanas, o foco deve ser o acesso e o uso que os indivíduos e os grupos sociais fazem das tecnologias. (MIRANDA, 2009, p. 3).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são convertidas para o formato digital; as relações sociais, políticas, econômicas e culturais se estabelecem em novos espaços de interação; o compartilhamento de informações se processa em computação ubíqua; o pensamento encontra novos modos de

organização, dentre tantas outras transformações que modificam nossa leitura do mundo. O avanço tecnológico digital aconteceu muito rápido. Enquanto a história evolutiva da linguagem escrita, a exemplo dos textos impressos, percorreu séculos, a linguagem no formato digital, os hipertextos, a hipermídia se desenvolveu em apenas algumas décadas. A perspectiva histórica dessa evolução ainda é curta em comparação às tecnologias analógicas. Por isso, ainda há muito que discutir e compreender das práticas culturais digitais, um universo que se apresenta desafiador para todos os setores da sociedade, inclusive para a educação. Com base nisso, investigamos sobre tecnologias e redes sociais digitais, seus mecanismos estruturais e suas contribuições para o desenvolvimento de espaços genuinamente democráticos que favoreçam uma cultura participativa. Uma cultura participativa não pode se desenvolver efetivamente sem que existam espaços abertos e democráticos.

[...] quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo não é procurar saber se aumentou ou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito. (BOBBIO, 1997, p. 28)

A cultura participativa em meio digital é o foco desta tese porque é nela que identificamos os fenômenos educacionais emergentes. Se a sociedade produz condições de vida e relações em consonância com o avanço das tecnologias, então buscamos compreender em que medida o desenvolvimento das TDIC influencia na estruturação e organização das práticas educativas de dentro para fora da escola, destacando as redes sociodigitais como elemento fundamental nos processos de mudanças culturais. As práticas educativas foram divididas por Schwab e Novak (*apud* MOREIRA, 1999) em outros cinco fenômenos: contexto, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Acrescentei o fenômeno da gestão por considerá-lo intimamente ligado ao objeto de estudo e às novas formas de organização que se abrem à escola.

A expansão das redes sociodigitais é perceptível no cenário atual, quando diferentes espaços de interação são palco das relações sociais em um movimento pendular do local ao global, e vice-versa. Virílio (1999) chama esse movimento de “glocal”. O desenvolvimento tecnológico digital tem possibilitado meios para um mundo mais interligado, contribuindo para o estreitamento das relações econômicas,

políticas e sociais e, conseqüentemente, para a transformação das práticas culturais, das quais acabam surgindo novas práticas educativas. Harvey (2007) já nos apresentou os efeitos causados pela superação de barreiras temporais e espaciais, que geram a sensação³ de encolhimento em uma aldeia global. O autor discorre que

[...] temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal. (...) A experiência da compressão do tempo espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, (...) capaz de provocar (...) uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas. (HARVEY, 2007, p. 219).

O século XXI nos traz o desafio de refletir sobre a educação e a realidade que se impõe à sua organização. Para Moran (1995, p. 24) “cada tecnologia modifica alguma dimensão da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço”. A escola é um espaço de interação e, portanto, não está isenta de sofrer redimensionamentos advindos das novas práticas culturais que se desenvolvem atualmente na sociedade pelo uso de TDIC, sobretudo via redes sociodigitais. A comunicação entre os sujeitos passou a contar com outros mecanismos de produção e compartilhamento de informação, provocando reflexões sobre as práticas educativas na escola. O potencial dos meios digitais é enorme, entretanto, para além de artefatos tecnológicos, eles influenciam a cultura e a comunicação (BUCKINGHAM, 2008). Mas segundo o mesmo estudioso, crescem as evidências de que o uso das tecnologias na educação ainda é bastante limitado, sem imaginação e instrumental. Por isso, direcionamos o olhar para as práticas educativas em espaços escolares e virtuais e nas possibilidades de redirecionamento dessas práticas para atender aos desafios impostos pelo século XXI, especialmente aqueles que priorizam a construção de valores para a prática da cidadania na sociedade, com a produção de novos espaços de aprendizagem, construção do conhecimento, mobilização e participação.

No relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura para o século XXI (DELORS, 1998), a cidadania aparece como uma prática que deve ser consciente e ativa, e sua construção deve ser a principal

³ Comungamos com Santos (2001) sobre a ideia que nos fazem crer do mundo como fábula. O mito da aldeia global é largamente difundido como se automaticamente as pessoas passassem a estar mais informadas devido ao alargamento do acesso à informação. Por isso falamos em sensação de encolhimento, expressão pela qual se deve evitar generalizações entusiásticas. Voltaremos a abordar esta ideia de Santos no Capítulo IV.

ambição da educação. O documento complementa que a educação para a cidadania não pode se restringir aos espaços e tempos da educação formal. Faz alusão ainda às sociedades da informação, que impõem aos sistemas educativos adaptarem-se aos novos modos de socialização. As redes sociodigitais têm sido palco de práticas através das quais se manifesta o exercício da cidadania. Uma ilustração desses movimentos em rede online é a Primavera Árabe, como é conhecida mundialmente, iniciada em 2010 no Oriente Médio e no Norte da África. Os protestos utilizaram técnicas de resistência que se valeram, dentre outras estratégias, do uso de redes sociais como Facebook, Twitter e Youtube, para se organizarem e ganharem força junto à comunidade mundial. No entanto, é preciso cautela ao conferir as TDIC o *status* de novos “milagres” da inovação tecnológica. Lima (2013) alerta:

Muito se tem escrito sobre a importância das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a rebeldia urbana contemporânea, aconteça ela na África, na Europa, na América Latina ou em qualquer outro lugar do planeta. Todavia, se é verdade que as TICs constituem os dispositivos tecnológicos por meio dos quais as manifestações – ao mesmo tempo anárquicas e organizadas – se articulam, não se deve ignorar o “ambiente” dentro do qual elas ocorrem. (LIMA, 2013, p. 159).

O contexto social, político e econômico determina, em grande parte, os conflitos e tensões sociais. No caso do Brasil, por exemplo, manifestações em várias cidades brasileiras no ano de 2013 conhecidas como Movimento Passe Livre (MPL), também contaram com os recursos disponíveis na Internet, propagando-se pelo território nacional, alguns países dos continentes europeu e norte-americano. Mesmo que essas manifestações não tenham se traduzido em mudanças mais concretas no âmbito legislativo, elas apontam um novo horizonte no que se refere a processos de participação. É evidente que as tecnologias não são uma fonte inesgotável de soluções criativas para os problemas do mundo. Encontramos um paradoxo que precisa ser levado em conta quando discutimos educação e práticas participativas. Se por um lado, as inovações tecnológicas nos oferecem amplas possibilidades de aperfeiçoar nossas formas de organização e mobilização social, conseqüentemente, a qualidade da nossa participação; por outro lado, estamos sujeitos à redução do nosso poder frente às transformações sociais, quando postos apenas como agentes do sistema de produção e consumo desenfreado, que nos

escraviza e nos reduz a meros espectadores dos processos decisórios na sociedade da qual fazemos parte.

Castells (2013, p. 19) defende que “As redes sociais digitais oferecem a possibilidade de deliberar sobre e coordenar as ações de forma amplamente desimpedida”. Em ambos os casos, Primavera Árabe e MPL, as redes sociodigitais tiveram papel preponderante, mas o seu uso não garante a participação de todos os segmentos da sociedade. O monopólio dos temas levantados pelas bandeiras das manifestações continua sendo da grande mídia (ROLNIK, 2013). As redes sociodigitais ampliam bastante nossas perspectivas diante dos eventos e, apesar de muitos dos movimentos terem sido convocados via Internert, a organização social não está limitada a ela. Dentro do mesmo debate sobre a centralização do poder na grande mídia e sua significativa influência nas manifestações, ou pelo menos no seu indispensável papel de dar visibilidade a elas, Lima (2013) complementa que:

Nas sociedades contemporâneas, não obstante a velocidade das mudanças tecnológicas, sobretudo no campo das comunicações, a centralidade da velha mídia – televisão, rádio, jornais e revistas – é tamanha que nada ocorre sem seu envolvimento direto e/ou indireto. (LIMA, 2013, p. 159).

É urgente pensar as redes sociodigitais funcionando verdadeiramente como espaços democráticos, pois certamente ainda não o são. E dessa maneira, possibilitar participações sociais em suas múltiplas faces ideológicas. Mas essa participação não é algo objetivo de ser conquistado. Os sujeitos se deslocam frequentemente para campos identitários e ideológicos que os dividem em dois lados coexistentes: o indivíduo e o grupo. Ambos os lados são controlados pela dinâmica interacional que define as identificações temporárias e permanentes. Na educação, onde se investe em políticas públicas para a gestão democrática na e da escola, a participação dos diversos atores envolvidos, direta ou indiretamente, na prática educativa, torna-se fator indispensável para os processos de emancipação e autonomia, que por sua vez altera a lógica dos processos decisórios. Ainda no paradoxo tecnológico, simplesmente ignorar a criação e existência dessas tecnologias é algo que não podemos lutar contra. O avanço tecnológico é um caminho irreversível e parte indissociável das esferas evolutivas da humanidade⁴. Sempre atentos ao excesso de benefícios e vantagens que atribuímos a esse

⁴ Sobre as esferas evolutivas da humanidade, teremos o Capítulo II especialmente para abordá-las.

avanço, cabe muito mais uma mudança cultural nos modos de uso e socialização, do que uma atitude negacionista do potencial desses recursos. De acordo com Sakamoto (2013):

Essas tecnologias de comunicação não são apenas ferramentas de descrição, mas sim de construção e reconstrução da realidade. Quando alguém atua através de uma dessas redes, não está simplesmente reportando, mas também inventando, articulando, mudando. Isto, aos poucos, altera também a maneira de se fazer política e as formas de participação social. (SAKAMOTO, 2013, p, 170).

Indo ao encontro da ideia supracitada, as tecnologias são aqui compreendidas como “o resultado de um processo de construção social” (NEDER, 2010, p. 41). Este é um movimento recíproco e sincrônico: tecnologias e pessoas. Sendo assim, até o próprio significado de tecnologias sofre variações, pois toda construção social está historicamente localizada. Para Neder (2010), toda tecnologia carrega em sua concepção um conjunto de valores reflexo do contexto histórico vigente, fazendo com que seu uso esteja condicionado à forma como foi concebida, isto é, seus mecanismos e recursos estão condicionados a funcionar visando os interesses hegemônicos ligados à sua reprodução. Se as tecnologias podem, em maior ou menor grau de influência, propiciar mudanças na cultura, esta por sua vez está ligada aos valores legitimados na produção tecnológica. Como afirma Brant (2009, p. 13)

A ideia de cultura, sempre moldada conforme as visões políticas de cada tempo, detém em si as chaves dos sistemas de poder. Chaves que podem abrir portas para a liberdade, para a equidade e para o diálogo. Mas podem também fechá-las, cedendo ao controle, à discriminação e à intolerância.

As plataformas digitais são alimentadas por aqueles que sabem processar a informação, lidar com ela, constituindo-se em um potencial produtor de conhecimento. Mas para superar a visão reprodutivista comumente praticada na educação formal que, muitas vezes, limita-se ainda à mera transmissão da informação de forma hierarquizada, unilateral e unidirecional, é necessário que a própria construção da rede seja feita de forma democrática. Sua estruturação deve possibilitar a manifestação crítica e autônoma dos sujeitos, permitindo-o ser capaz de protagonizar transformações efetivas na sociedade. Quando a informação é processada de forma hierárquica, ao invés de redes que dialogam, temos redes que dominam e controlam. Santos (2006) argumenta que:

Este modo de organizar a informação, e a sua capacidade limitada de transporte e deslocamento, tem uma consequência inequívoca: a separação entre autor e leitor, emissor e receptor, educador e educando, obscurecendo o processo de interação entre esses diferentes agentes e criando a impressão de que o processo de comunicação e educação se desenvolveria em um único sentido. As relações sociais hierarquizadas [...] reproduzem esta percepção, produzindo e reproduzindo cotidianamente o mesmo tipo de relações, hierárquicas e assimétricas. As características deste tipo de processamento de informações e de produção de conhecimento, assim como sua tecnologia e organização, levam, ainda, a que a educação seja concebida e organizada como algo separado do processo produtivo e da vida corrente; levam a que o processo de conhecimento seja algo separado da práxis social, especializado, e isolado no espaço da escola. A educação é vista como transmissão de conhecimento dos que sabem (os professores, os autores, etc.) para os que não sabem (o estudante e o leitor). (SANTOS, N., 2006, p. 58).

O sujeito como produtor da informação, autor do conhecimento é capaz de conceber o funcionamento da sociedade de forma mais democrática, com participação efetiva nas decisões que envolvem a sua vida, reconhecendo-se como agente de mudança. Esse sentido de pertencimento à condução da sua vida e da sociedade é construído não só na escola, mas em outros espaços, onde pessoas e grupos interagem, “[...] levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade”. (LIBÂNEO, 2001, p. 153). O espaço virtual invade o escolar, e vice-versa, reforçando a ideia de que a escola não está isolada da comunidade e de sua problemática, devendo preparar o aprendiz para além de seus muros, ou seja, para a sociedade. Cabe-nos, enquanto pesquisadores da educação, reservar uma atenção especial para a instituição escolar, enquanto espaço de práticas culturais e socializações com tendências dicotômicas: por um lado, é um espaço de reprodução social através da instrução, ou ainda, um aparelho ideológico do Estado; por outro lado, possui disposições potencialmente transformadoras da realidade social. Os interesses na maioria dos casos divergem, mas são igualmente transformadores, favorecendo o grupo cuja capacidade de articulação acaba por determinar sua posição de poder em detrimento do outro. Para superar tal dicotomia sobre a função da escola, devemos pensar essa mesma função como uma variável sociohistórica e cultural, regida pelos princípios de cada época.

Vivemos uma época em que muitos indivíduos e grupos encontram apoio nas redes sociodigitais motivados, em parte, pela necessidade de agregar ideias e sentimentos, o que seria mais difícil de conseguir somente em espaços físicos.

Participar de eventos via meio digital confere ao indivíduo propriedades que permitem a ramificação de suas ações, fazendo-os presentes pela voz, pela imagem, pela informação, enquanto seu corpo está do outro lado do mundo. Significa dizer que a presença agora pode ser constatada pela atenção localizada e não necessariamente, pelo corpo físico. Essa situação é muito bem ilustrada em um verso de Walt Whitman, poeta norte-americano, que diz “O meu corpo não está contido entre as minhas botas e o meu chapéu”. Ao viajarmos não estamos nos deslocando fisicamente, viajamos quando mudamos a posição da nossa atenção (TAVARES, 2011). Onde está nossa atenção? Caminhamos e nos deslocamos, mesmo que virtualmente, para onde a nossa atenção nos move. Essa questão abre uma porta para o desenvolvimento de redes dialógicas articuladas pelos diversos segmentos sociais em busca de compartilhar interesses e vontades comuns. Mas a definição dessas redes para este fim dialógico depende do modo como são apreendidas e utilizadas num contexto específico, bem como das relações entre os artefatos tecnológicos e as pessoas em “realidades culturalmente localizadas” (MIRANDA, 2009, p. 3). Em suma, a determinação cultural é que situam a funcionalidade e finalidade dos artefatos. Não é a função de origem do objeto que determina a funcionalidade dele, são os sujeitos e seus contextos socioculturais.

[...] primeiro, um artefato tecnológico de informação e comunicação, de fato, produz ou faz circular informação, ou informa, se e somente se, os sujeitos, em um determinado contexto cultural, têm a intenção de assim fazer e reconhecem que o fazem. Segundo, um artefato tecnológico de informação e comunicação, de fato, possibilita uma comunicação, ou comunica, quando os sujeitos que se relacionam com essas tecnologias estabelecem uma relação dialógica com alguém através destes aparatos. Isso significa tanto ter a intenção de diálogo, como reconhecer essa interação mediada como dialógica. (*ibidem*).

O potencial não se encontra nas tecnologias, encontra-se nas práticas educativas que podem ganhar força com o uso desses artefatos, cuja inovação se encontra nas possibilidades de aplicação, servindo como ferramentas para uma educação mais horizontal e multidimensional. O termo horizontal isolado não dá conta do sentido que se deve pensar a educação, sobretudo aquela inserida no contexto da ‘Sociedade em Rede’. Castells (2013) usou essa expressão para conceituar a nossa sociedade de hoje e as formas multidimensionais com que o poder é processado. Significa dizer que ele é organizado “[...] em torno de redes

programadas em cada domínio da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de atores habilitados.” (CASTELLS, 2013, p. 16). As práticas educativas em rede precisam ser capazes de romper com mecanismos de poder implícita ou explicitamente impostos e, por conseguinte, influenciar decisivamente na construção de redes autônomas e democráticas. Segundo Gomez:

O uso generalizado da rede de computadores e a cultura gerada em torno dela criaram possibilidades de relações sociais de enorme impacto social, econômico e político, em nível local e global, gerando novos espaços de poder relacionados ao conhecimento nos quais encontramos brechas para ações educativas. (GOMEZ, 2004, p. 51).

Daí falar que a ação educativa deve buscar essas brechas não em estruturas horizontais, afinal, as relações glocais se organizam como o rizoma definido por Deleuze e Guattari (2000) citados por Gomez (2004), obedecendo aos seguintes princípios: conexão e heterogeneidade; multiplicidade; ruptura-significante; cartografia e decalcomania. Com relação à conexão e heterogeneidade, significa que um ponto pode se ligar a qualquer outro ponto, envolvendo sistemas de significação e modos de codificação diversos. A multiplicidade se define pela desterritorialização, pois ao se conectar com outras naturezas, transforma a sua própria. Numa rede rizomática, mesmo que haja ruptura nas linhas de conexão, podem-se encontrar organizações que reintegram um significante, ou seja, ao mesmo tempo em que um termo é desterritorializado, outro é imediatamente territorializado. Por fim, a rede-rizoma é um mapa “[...] já que se dirige a uma experimentação derivada da realidade e opera sobre o desejo por impulsos externos e produtivos.” (GOMEZ, 2004, p. 35). Esses princípios reinventam as práticas educativas nas “redes acêntricas”, onde o poder “procede por variações múltiplas” (*ibidem*, p. 36).

Entendemos que as práticas educativas mudam, ou deveriam ser ressignificadas, assim como um rizoma, conectando-se heterogeneamente, multiplicando-se de forma descentralizada, funcionando dentro de novas configurações coletivas em rede sociodigital, constituindo-se em um mapa dinâmico definido unicamente por uma circulação de estados. Num momento em que se disseminam no Brasil políticas públicas⁵ que investem numa forma de gestão

⁵ Referimo-nos especialmente ao PNFCE. Disponível em: <conselhoescolar.mec.gov.br>. Acesso em: 29 Jun. 2015.

democrática da escola e, ao mesmo tempo, em que se ensaia uma cultura participativa na sociedade, aproximamos a relação entre as concepções de rede social demilitadas nesta pesquisa e as práticas educativas emergentes, optando por um significante flutuante.

Perceber a cultura participativa como significante flutuante de PED se colocou como uma possibilidade de melhor compreensão do fenômeno educacional que é dinâmico e inerente à historicidade dos acontecimentos. Vivemos um tempo entre o “ainda não” e o “já passou”, no qual temos a impressão de que as tecnologias evoluem mais rápido do que a nossa capacidade de apreendê-las. Por outro lado, temos que estar atentos à construção de uma falsa inovação tecnológica⁶. O que se observa numa primeira análise é que de fato sentimos não possuir muito controle sobre o que é criado, como se aquilo não pertencesse “ao nosso tempo”, pelo menos não aquele cronologicamente situado. Também não pertence ao nosso tempo-ritmo de assimilação⁷, tudo é muito instantâneo. Portanto, quando falamos de PED não temos a pretensão, e talvez nem a possibilidade, de propor um significado único, ao contrário, propomos um sentido expandível e mutável.

Para reduzir os riscos de nos perdermos entre tantos significados, mantivemos o significante das PED flutuando sobre três esferas evolutivas⁸: noosfera, tecnosfera e midiosfera. Situamos cada uma destas esferas na atual conjuntura das práticas culturais digitais que impulsionam uma cultura participativa, a democratização das tecnologias e redes sociais digitais. Investigamos até que ponto tais redes constituíam-se efetivamente em espaços democráticos, apontando para reconfigurações nas práticas educativas. Assim como, adentramos no espaço físico escolar, a fim de pensar suas práticas guiadas por uma cultura participativa em formação. Especialmente, uma participação que tem ganhado contornos globais. Entendemos que o desenvolvimento tecnológico é um processo histórico e uma construção social que pode trazer importantes contribuições para os processos educacionais.

⁶ Poderia ter sido levantada uma intensa discussão sobre temáticas ligadas ao consumismo, capitalismo, sociedade do consumo, dentre outros fatores não menos importantes, mas que nos afastariam do nosso objeto de estudo.

⁷ No sentido piagetiano mesmo.

⁸ Estas esferas estão detalhadamente conceituadas no Capítulo II.

1.3. Itinerários da pesquisa.

1.2.1. Problema.

Na sociedade contemporânea, lançamos o olhar para as práticas culturais que têm encontrado nas redes sociodigitais novas formas de organização, e que têm provocado mudanças no modo de exercer a cidadania, o que nos leva a reavaliar a função social da escola e os princípios que ainda norteiam suas práticas. Não significa dizer que a escola e seus atores devem obedecer a lógicas culturais impostas, pelo contrário, deve tomá-las objeto de reflexão, visando à melhoria da sua realidade. Atualmente, estar conectado a redes sociodigitais parece ser condição imprescindível para pertencer aos novos espaços de participação social que têm se estabelecido. Cabe então pensar qual é a escola de que precisamos para vivermos com autonomia e sermos capazes de definir nossos próprios princípios culturais e educacionais. Se a cultura participativa surge como um significante flutuante que pode preencher o conceito de PED, procuramos, então, desvelar sua origem e desenvolvimento, bem como suas implicações nas práticas educativas. Em tempos de políticas públicas que fomentam a gestão democrática na escola, averiguamos como a cultura participativa se integra aos fenômenos educacionais e que condições são necessárias para a sua consolidação tanto nos espaços escolares, como nos virtuais.

Diante da problemática apresentada, buscamos responder a seguinte questão: Como espaços escolares e virtuais podem se tornar mais democráticos, contribuindo para uma cultura participativa? Ou em outra perspectiva, o que facilita/dificulta a formação de uma cultura participativa? Para responder o problema central, faz-se necessário levantar outras questões: Como a cultura participativa se desenvolve? Qual relação estabelece com os fenômenos educacionais? Que recursos tecnológicos contribuem para práticas participativas? Que condições são necessárias para favorecer processos participativos? Tais questões foram convertidas em objetivos da pesquisa e discutidas ao longo do texto, apoiadas em um corpo teórico-metodológico e num acervo de dados qualitativos, quantitativos e

imagéticos.

Aprofundamos os estudos sobre as PED e suas implicações nos fenômenos educacionais contemporâneos. Muito mais do que descrever, analisar e interpretar essas práticas, nosso propósito foi pensá-las em espaço virtual em construção (e-COE), cuja estrutura e organização procuraram considerar a emergência de uma cultura participativa orientada pelo tripé análise-síntese-significação, na tentativa de reelaborar as próprias práticas educativas na instituição escolar. Cultura participativa não pode ser confundida com a intensificação das interatividades no meio digital. Este último apenas oferece um terreno propício àquela. O avanço tecnológico se constitui numa consequência inevitável da história. E as novas práticas culturais decorrentes do meio digital lançam desafios à escola, convidando-a a repensar sua realidade organizacional.

1.2.2. Objetivos.

Para responder ao problema central levantado definimos como objetivo principal construir um conceito de Práticas Educativas Digitais, preenchendo-o com o significante flutuante cultura participativa, sobre a qual se buscou identificar origem, natureza e relação com os fenômenos educacionais na atualidade. Propomos, portanto, os seguintes objetivos específicos: a) Descrever como se apresenta e se organiza a cultura participativa a partir do espaço escolar para o virtual, considerando a tecnosfera, a miosfera e a noosfera; b) Averiguar como a cultura participativa se integra aos fenômenos educacionais, buscando elucidar suas especificidades formativas; c) Identificar que tecnologias disponibilizadas na escola e na Internet contribuem para práticas participativas; e d) Desvelar as condições necessárias para favorecer processos participativos na escola e no espaço virtual. Cada objetivo delimitado é correspondente a um problema de pesquisa que foi levantado a partir da questão principal “O que facilita/dificulta a formação de uma cultura participativa?”.

1.2.3. Abordagem Metodológica.

Essencialmente, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, ainda que parte dos dados se apresente em caráter quantitativo, eles foram interpretados sob o aporte da etnografia virtual, como possibilidade de investigação sobre comunidades, práticas e culturas sitiadas na Internet. Santaella (*apud* SOSSAI, 2009) defende que “são as novas paisagens, as novas atmosferas, as novas cartografias que estruturam nossas relações sociais. Novos espaços (virtuais, digitais, ausentes etc.) entram em cena e interpelam novas experiências” (p. 229). A etnografia virtual foi sistematizada por Hine ao defender os estudos realizados na/sobre a Internet. Para Hine (2000) citado por Polivanov (2013), a Internet “representa um lugar, um ciberespaço, onde a cultura é constituída e reconstituída” (p. 63).

É importante esclarecer que este estudo não atingiu a profundidade que uma pesquisa etnográfica exige, subsidia-se apenas em algumas características etnográficas, pois não há uma imersão do pesquisador no meio para aplicação de ações antropológicas, nem a necessária longitudinalidade temporal. Por meio do método dedutivo, partimos da premissa geral de que a expansão da cultura digital anuncia a formação de uma cultura participativa. A cultura participativa em formação é um significante flutuante que preenche o significado de PED. Através da amostragem de dois grupos de sujeitos em condições espaço-temporais diferentes, extraímos elementos que nos ajudaram no atendimento aos objetivos da pesquisa. Contudo, o desafio metodológico se mostrou ainda maior, pelo fato de que o estudo abrangia dois espaços de naturezas distintas: o “chão da escola” e a comunidade virtual.

No caso desta pesquisa, uma única abordagem metodológica não poderia dar conta dos objetivos da investigação. Pretendíamos, não obstante, fugir das ‘algemas’ metodológicas, reunindo variados procedimentos para, igualmente, obtermos um acervo diverso de dados e suas formas de representação. Apresentamos os dados empíricos sob as seguintes formas: fotografias, narrativas, gráficos, tabelas, nuvem de palavras⁹ e mapas conceituais. A organização dos dados coletados foi realizada no Relatório de Dados da Pesquisa. O mapeamento

⁹ Disponível em: <<http://www.uff.br/cdme/lpp/lpp-html/lpp-d-br.html>>. Acesso em: 30 Jun. 2015.

para integração e relação entre os dados empíricos foi feito com base neste relatório. O estudo qualitativo nos trouxe uma compreensão mais ampla dos dados coletados e uma análise descritiva e interpretativa das PED. As questões levantadas foram convertidas em objetivos específicos. Apresentamos o esquema metodológico utilizado:

TESE

Há uma cultura participativa em formação decorrente do alargamento da cibercultura.

HIPÓTESE

A cultura participativa em formação é um significante flutuante que preenche o significado de práticas educativas digitais.

OBJETO DE ESTUDO

- Cultura participativa

QUESTÃO CENTRAL

- *O que facilita/dificulta a formação de uma cultura participativa?*

OBJETIVO GERAL

- Construir *um* conceito de Práticas Educativas Digitais, preenchendo-o com o significante flutuante cultura participativa.
- *Como a cultura participativa se desenvolve?*

(OBJETIVO ESPECÍFICO A)

- Observação
- Entrevistas
 - Dados imagéticos
 - Narrativas
- *Qual relação estabelece com os fenômenos educacionais?*

(OBJETIVO ESPECÍFICO B)

- Observação
- Entrevistas
 - Dados imagéticos
 - Narrativas
- *Que recursos tecnológicos contribuem para práticas participativas?*

(OBJETIVO ESPECÍFICO C)

- Entrevistas
- Questionários online
 - Narrativas
 - Gráficos
 - Nuvem de palavras
 - Mapas cognitivos
- *Que condições são necessárias para favorecer processos participativos?*

(OBJETIVO ESPECÍFICO D)

- Observação
- Entrevistas
- Questionários online
 - Dados imagéticos
 - Narrativas
 - Gráficos
 - Nuvem de palavras
 - Mapas cognitivos

1.2.3.1. Campos da Pesquisa.

Figura 6 – Campos da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Espaço escolar: ESMT

A proposta inicial era realizar a investigação na Escola da Ponte¹⁰, onde são conhecidas experiências de participação predominantemente estudantil na gestão da escola. Pretendia-se efetuar um levantamento dessas experiências, indo ao encontro de possibilidades que permitissem a formação de uma cultura participativa. Mas não conseguimos autorização para a visita, o que inviabilizou a coleta dos dados nesta escola. Sob a orientação do professor externo, em Portugal, entrou-se com pedido de visita em outra escola, cuja proposta pedagógica não apresentava, a princípio, práticas inovadoras na direção de uma cultura da participação. Sendo assim, a ESMT, em Portugal, foi escolhida. Pareceu-nos uma oportunidade interessante adentrar num sistema de ensino público em um país

¹⁰ A visita na Escola da Ponte acabou ocorrendo somente em 20 de março de 2014, já nos últimos dias do estágio de doutorado no exterior, portanto, não houve tempo suficiente para considerá-la campo de estudo, apesar dos pedidos de visita anteriormente enviados. Mais detalhes sobre a Escola da Ponte acessar o endereço eletrônico www.escoladaponte.pt.

estrangeiro, integrante da União Europeia, de língua portuguesa, para enxergar possíveis semelhanças ou peculiaridades em comparação com a realidade brasileira. Longe de fazer generalizações da diversa realidade da escola pública no Brasil, podemos, entretanto, reconhecer elementos comuns, principalmente os relativos à legislação educacional e políticas públicas. Além do mais, as categorias definidas para a pesquisa abrangem aspectos pertinentes da realidade contemporânea, como a cultura digital e as novas redes sociais. Com o uso do método da observação, foram feitos registros fotográficos do espaço escolar, levando em conta as estruturas físico-sociais. As categorias utilizadas para direcionar as fotografias estão representadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de análise do espaço escolar.

Estruturas física e social	
Estrutura Física (Paisagens e os pormenores)	Estrutura Social (Espaços para participação)
<i>Aspectos para observação:</i>	<i>Aspectos para observação:</i>
Organização física da escola	Organização social da escola
Acesso aos espaços da escola	Relações socioespaciais da escola
Espaços da escola	Utilização dos espaços da escola
Utilização dos espaços para além da escola	Utilização dos espaços para além da escola

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Massamá, 25 de Fevereiro de 2014.

Na minha chegada ao portão de entrada, deparei-me logo na portaria com um sistema de controle de entrada e saída de alunos, feito através de um cartão magnético que ao passar num leitor, computava as informações em um sistema de acompanhamento desenvolvido por uma empresa terceirizada contratada pela escola. Apesar desse ambiente que provocava certa apreensão, fui muito bem recebida pela funcionária que ocupava o posto na portaria. Minha chegada foi

anunciada ao diretor e minha entrada prontamente autorizada. Fui encaminhada para a recepção no Bloco A, onde funcionava o setor administrativo da escola, incluindo a sala do diretor. Não havia alunos pelos corredores, parecia estarem em aula. Aguardei por alguns minutos na recepção, até que fui convidada a subir ao 1º andar onde o diretor me aguardava. Muito simpático e falante o diretor foi me deixando à vontade, e fomos conjuntamente organizando um plano de visitas, para aplicação das entrevistas. O diretor apontou alguns colaboradores que poderiam participar entre eles professores, funcionários, encarregados de educação e estudantes, além do próprio diretor. Sempre muito interessado em narrar seus feitos enquanto gestor da escola. Eu não poderia deixar de observar isso, pois foi algo recorrente durante todo o processo. Paralelamente, ia confrontando as suas falas com o seu comportamento, sua maneira de se colocar frente aos funcionários, professores, estudantes e encarregados de educação. É claro que eu não poderia emitir diagnósticos definitivos sobre aquela figura e sobre o exercício do seu papel naquele contexto, que para mim, não era familiar e ainda era cedo para ser assimilado. Apesar de não encontrar significativas diferenças em comparação com aquela escola onde passei boa parte da minha vida. Os blocos, os corredores, as escadarias, as salas de aula, os laboratórios, a secretaria, o almoxarifado, a biblioteca, o pátio, a quadra de esportes, tantos os outros compartimentos conhecidos da nossa vida escolar, faziam parte também desta realidade que ainda viria a ser revelada para mim. Ao contrário do que eu esperava, muito daquele ambiente me remeteu ao clima hostil que sempre senti, enquanto estudante. Devo confessar ainda um sentimento de amargura que me acometeu e que permaneceu durante todas as vistas. Apesar de lutar contra ele frequentemente com receio de prejudicar a investigação e influenciar as minhas indagações, que deveriam focar nos meus objetivos de pesquisa, foi inevitável senti-lo. Quase tudo foi registrado através de fotos, até porque talvez a máquina fotográfica não tenha sido capaz de captar todas essas sensações, muito menos os cheiros e sons. (Trecho extraído do Diário de Campo de C. A. M.).

Espaço virtual: e-COE

O espaço virtual foi escolhido devido à sua relação direta com o PNFCE, o qual tem como principal objetivo o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas. Trata-se de uma comunidade virtual na Internet destinada aos conselheiros escolares. O desenvolvimento deste espaço ocorreu junto às ações do projeto intitulado “Elaboração de recursos, atividades interativas e materiais didáticos educacionais digitais para o curso de Formação em Conselheiros Escolares”. A proposta abrangia a criação de um Portal do PNFCE, de um Ambiente Virtual de Aprendizagem¹¹ para Conselheiros Escolares (AVANCE) e do e-COE. Este último foi escolhido como campo de pesquisa, devido à proposta de ser um espaço de participação. Não foi à toa que foi nomeado de e-COE, expressando a proposta de ampliar as “vozes” dos atores envolvidos na prática educativa. Apesar das restrições próprias de um projeto financiado com recursos públicos, empenhamos esforços para desenvolver uma ferramenta através da qual os usuários pudessem participar em âmbito nacional, interagir e compartilhar informações, favorecendo a formação de uma cultura participativa. Por ser um espaço em construção, acabou por oferecer as condições necessárias para o decorrer da investigação, pois possibilitou pensarmos numa forma de torná-lo mais aberto e democrático. As categorias utilizadas para a análise do espaço virtual estão representadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias de análise do espaço virtual.

e-COE		
TECNOSFERA¹²	MIDIOSFERA¹³	NOOSFERA¹⁴
Micro (hardware)	Meso (software)	Macro (informação)
Tecnologia Digital	Redes Sociodigitais	Cultura Participativa

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Martins (2014).

¹¹ Um ambiente virtual de aprendizagem é um conjunto de interfaces digitais, que hospeda conteúdos e permite a comunicação, propiciando a expressão e a autoria dos participantes que habitam tais interfaces. (SANTOS, 2011)

¹² Produção humana tangível.

¹³ Produção de meios para transporte da informação e estabelecimento da comunicação.

¹⁴ Produção humana intangível.

e-COE, Novembro de 2012 à atualidade.

Como descrever um campo de estudo que é virtual? Como exprimir em palavras o que os sentidos captaram por meio de um espaço localizado no mundo virtual? Aquele que visito de casa, do trabalho, de qualquer lugar físico, de onde transporto meu corpo, para onde viajo levando meus pensamentos, minha atenção. Por entre a interface computacional marco presença com meu corpo fractal. Os rituais de entrada neste campo não eram tão diferentes daqueles que passei para visitar a escola em Portugal. Pelo menos não no sentido da postura investigativa. As formalidades existiam, e o olhar observador também. Eu estava adentrando num espaço que se apresentava para mim inacabado, ao mesmo tempo em que se propunha ser um espaço de participação. Em se tratando de um espaço na Internet, este não está somente além dos muros da escola, mas desloca-os ou mesmo os desintegra. Isso porque os sentidos, os olhares, a atenção se voltam para o universo virtual. A superfície física sobre a qual posam os muros que cercam a escola dá lugar às plataformas virtuais, ao ciberespaço. Os corredores por onde transitamos, agora estão representados pelos hiperlinks, que nos levam por entre caminhos intermináveis. As salas de aulas, os laboratórios, a biblioteca, transformam-se em páginas online, em um conjunto de recursos multimídia que transportam os sujeitos para além dos muros da escola, para além da comunidade, da cidade, do país, sem que os mesmos sequer tenham saído da sala de aula. E neste território sem fronteiras físicas buscamos fincar nossos pés, estes que têm ganhado extensões por meio das tecnologias digitais. A experiência de viajar para outro país, adentrar numa escola, percorrer seus departamentos e, em contrapartida, fazer uma viagem a partir de um espaço virtual, com vistas a potencializar ações que atravessem além de muros, concepções, paradigmas, abordagens que há muito nós educadores procuramos superar, trouxe-me a noção de que as práticas educativas dentro da escola vêm ganhando impulso fora dela, embora a sua importância e impacto ainda não tenham sido devidamente reconhecidos.

Os dados coletados em ambos os espaços foram mapeados e relacionados com base nos objetivos e nas categorias de análise da pesquisa. Nos dois campos investigativos, o olhar esteve direcionado para o elemento central da tese: a cultura participativa. Procuramos observar e relacionar as estruturas físicas e sociais, suas paisagens e pormenores, sua organização, a disposição dos recursos e ferramentas, a acessibilidade, o envolvimento dos atores na gestão escolar, a delimitação dos espaços no âmbito de sua utilização e função, os lugares e territórios. Analisamos a tecnosfera, a esfera das tecnologias, dos artefatos, dos instrumentos, desde cadeiras, mesas, lousas digitais, projetores digitais, quadro branco, salas e suas funções, assim como os servidores, o hardware, a capacidade de armazenamento da informação, no caso do espaço virtual. Analisamos a miosfera, a esfera das mídias, dos meios de comunicação, os avisos, os cartazes, as regras estabelecidas, as linguagens e símbolos utilizados, a democraticidade dos espaços, os aparatos analógicos ou digitais usados nos processos comunicativos, sejam por meio de flanelógrafos ou murais online. Dentro de cada espaço/contexto específico, analisamos a noosfera, a esfera do pensamento humano, os conhecimentos flutuantes, seu valor, seu significado, sua origem, seu destino, as relações de poder, os limites e possibilidades para a formação de uma cultura participativa, se não dentro da escola, fora dela, nas novas práticas culturais digitais que acabam por desafiar à própria escola a repensar sua configuração.

1.2.3.2. Sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos do espaço escolar foram delimitados com base na sua relação com as práticas educativas na escola, particularmente aqueles que participam do Conselho Geral da ESMT. São eles: (1) Gestor. (2) Professor. (3) Estudante. (4) Funcionário não docente. (5) Encarregado de Educação¹⁵. No total, foram entrevistados oito sujeitos sendo: um gestor, dois professores, dois estudantes, um funcionário não docente e dois encarregados de educação.

¹⁵ Em Portugal, o encarregado de educação é equivalente ao pai ou responsável. Entretanto, uma única pessoa é designada para assumir a responsabilidade pelo estudante.

Quadro 3 – Sujeitos do espaço escolar.

Sujeitos (Entrevistas)
(1) Gestor.
(2) Professor.
(3) Estudante.
(4) Funcionário não docente.
(5) Encarregado de Educação.
Aqui os sujeitos estão inseridos em um espaço pronto, a escola.

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Massamá, 06 de Março de 2014.

Não pude escolher quais seriam as pessoas a serem entrevistadas. Por esse motivo, os encarregados de educação, por exemplo, ao invés de terem sido escolhidos de forma aleatória, acabou por serem os representantes da Associação de Pais. Esta condição já concebia a estes sujeitos uma posição de influência e destaque, o que provavelmente, não seria encontrada nos outros encarregados de educação. Se dentre as categorias de análise da minha pesquisa está a “cultura participativa”, certamente estes encarregados de educação já traziam na bagagem experiências nesse sentido. Seu envolvimento com as questões escolares já não podia ser visto como algo espontâneo, haja vista que o próprio interesse em participar ia ao encontro da posição ocupada por eles. Portanto, não foi nenhuma surpresa perceber nas falas desses sujeitos seu envolvimento direto e participativo com a escola e suas práticas educativas. A mesma situação ocorreu com um dos professores entrevistados, cuja atividade docente abrangia especialmente o uso do computador, pois ele era professor de informática. Assim, mais uma categoria abordada na pesquisa, “tecnologias digitais”, obteve certo favorecimento a partir das falas deste professor. (Trecho extraído do Diário de Campo de C. A. M.).

Os questionários online foram aplicados aos conselheiros escolares, representantes dos segmentos que compõem o CE nas escolas públicas brasileiras, no âmbito do PNFCE. O CE é composto por representantes dos seguintes segmentos: (1) Gestor. (2) Professor. (3) Estudante. (4) Funcionário não docente. (5)

Pais ou responsáveis. (6) Comunidade local. Tivemos acesso ao Sistema de Informação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (SICE), que nos gerou a listagem de todos os conselheiros escolares cadastrados até 2014, totalizando 14.090. Apesar de o sistema ter abrangência nacional, essa amostragem é referente apenas ao Estado do Ceará. Desde total, somente 5.948 constavam no relatório de cursistas que realizaram a Formação para Conselheiros Escolares¹⁶ e, portanto, para os quais poderíamos aplicar os questionários. Nem todos os endereços de e-mail estavam corretos, portanto muitos foram devolvidos. Embora uma quantidade expressiva de e-mails tenha sido enviada com sucesso, 4.593, obtivemos apenas 894 questionários respondidos.

Responderam aos questionários: 252 gestores, 320 professores, 43 estudantes, 175 funcionários não docentes, 69 pais ou responsáveis e 35 representantes da comunidade local. Estes sujeitos foram escolhidos por serem, ou que viriam a ser, membros do e-COE, por esse motivo se fez necessário considerá-los na pesquisa. Foram aplicados questionários online que abordavam, dentre outros pontos, o contexto cultural ligado às redes sociodigitais. A elaboração dos questionários teve como base o Guia de Entrevistas utilizado na primeira fase da pesquisa na ocasião do estágio do exterior. Evidentemente teve que sofrer alterações, pois não haveria a presença do pesquisador. A divulgação dos questionários por meio de correio eletrônico ocorreu no período de 06 de novembro de 2014 a 05 de dezembro de 2014. Apesar do número significativo de participantes, a quantidade de estudantes, pais ou responsáveis e da comunidade local que retornaram o questionário respondido ficou abaixo de 100, sinalizando a já prevista pouca participação desses segmentos no Conselho Escolar.

¹⁶ Somente os conselheiros escolares que participaram da formação é que tinham acesso à comunidade virtual.

Quadro 4 – Sujeitos do espaço virtual.

Sujeitos (Questionários online)
(1) Gestor. (2) Professor. (3) Estudante. (4) Funcionário não docente. (5) Pais ou responsáveis. (6) Comunidade local.
Aqui os sujeitos são conselheiros escolares, atuais ou futuros usuários do e-COE.

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Internet, Novembro a Dezembro de 2014.

Durante o período de divulgação dos questionários e encaminhamento dos mesmos aos e-mails dos conselheiros escolares, algumas situações inusitadas aconteceram. Alguns sujeitos, além de responderem ao questionário, agradeceram pela a oportunidade em participar da pesquisa. Um deles disse “gostei muito de ter participado deste questionário”. Outro retornou com uma mensagem que dizia “Tenhamos fé, que há vitórias”. Outros confirmaram o preenchimento do questionário. Os e-mails foram encaminhados diversas vezes, para que a amostra pudesse ser expressiva. Talvez tivesse sido interessante uma última pergunta sobre como eles se sentiram ao final.

1.2.3.3. Instrumentos metodológicos.

No método da observação, realizamos registro fotográfico com câmera digital. As fotografias foram organizadas no Relatório de Dados da Pesquisa, sendo alocadas de acordo com a categoria correspondente. Para citar um exemplo: Na categoria “Organização física da escola”, agrupou-se algumas fotografias das salas de aula. No método de entrevista semi-estruturada, gravamos as falas dos sujeitos com gravador digital do dispositivo de telefonia móvel. Elaboramos um Guia de Entrevistas composto por perguntas específicas para cada sujeito participante da pesquisa. A pergunta “Existe algum projeto na área da cidadania?” não foi feita aos

estudantes, por exemplo. As falas foram transcritas para o Relatório de Dados da Pesquisa nos respectivos campos categóricos.

No método de questionário online, utilizamos o aplicativo Formulários Google, uma ferramenta gratuita para criação de pesquisas e questionários online. A cada conselheiro, foi aplicado um questionário diferente, adequado ao seu papel no ambiente escolar. As três primeiras perguntas indagavam sobre informações gerais e comuns a todos os seis questionários: idade, sexo e nível de formação. As demais perguntas variavam entre questões fechadas com apenas uma resposta possível, questões não obrigatórias, questões abertas e questões com mais de uma resposta possível. Para a análise das respostas nas questões abertas, fizemos uso da ferramenta “Nuvem de Palavras”, que permite a organização dos termos mais frequentes de um determinado texto. Quanto mais uma palavra aparece, maior será a sua fonte (Ver exemplo na Fotografia 27). Para as demais respostas, foram gerados gráficos automáticos por meio da própria ferramenta Formulários Google. Para integrar e relacionar o conjunto de dados colhidos pelas entrevistas e questionários, construímos mapas cognitivos, que nos possibilitou compor uma visão geral das informações adquiridas. Sobre o e-COE, reunimos algumas imagens capturadas por meio do recurso computacional *print screen*¹⁷ do Sistema Operacional Windows 8 utilizado para capturar imagens da tela do computador. Organizamos as imagens capturadas de acordo com as categorias de análise do espaço. A seguir, um quadro-resumo dos instrumentos metodológicos:

Quadro 5 – Instrumentos Metodológicos.

Instrumentos de Coleta de Dados	
Método 1: Observação	- Arquivo Imagético;
Método 2: Entrevistas semi-estruturadas	- Entrevistas;
Método 3: Questionários Online	- Questionários online;
Método 4: Análise de Software	- Captura imagética.
Diário de Campo Escrito	

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

¹⁷ O Print screen é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse e vídeos) e copia para a Área de Transferência.

Consideramos na elaboração das perguntas (entrevistas e questionários) um primeiro conjunto de três categorias: cultura participativa (noosfera), tecnologias digitais (tecnosfera) e redes sociais (mídiosfera). O segundo conjunto foi composto pelas seguintes categorias: contexto, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação e gestão, elementos constitutivos do fenômeno educacional. A análise dos dados centrada nessas categorias procurava identificar tudo que pudesse estar relacionado à cultura participativa, mesmo em direção contrária à sua formação. Em cada bloco de perguntas, foi coletado um conjunto de dados, tanto resultantes das entrevistas, que nos forneceram narrativas dos sujeitos; quanto através dos questionários online, que geraram gráficos estatísticos e nuvens de palavras. Foi feito um cruzamento dos dados empíricos coletados a partir de ambos os instrumentos. Os mapas cognitivos auxiliaram na organização, inter-relação, análise e interpretação dos dados coletados. Com a aplicação dos instrumentos metodológicos descritos anteriormente, foi possível reunir um conjunto de informações que ajudaram na compreensão sobre o objeto de estudo, na resposta à questão central levantada e, por conseguinte, no atendimento aos objetivos propostos. Apresentamos no quadro seguinte um resumo das categorias de análise dos dados demilitados por esta pesquisa.

Quadro 6 – Categorias estruturais do guia de entrevistas e questionários.

Fenômenos educacionais e esferas evolutivas			
Fenômenos Educacionais	Categoria		
	Cultura participativa Noosfera	Tecnologias digitais Tecnosfera	Redes sociais Mídiosfera
Contexto	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>
Currículo	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>
Ensino	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>
Aprendizagem	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>
Avaliação	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>
Gestão	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Perguntas</i>

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Para cada bloco de perguntas na interseção entre uma categoria horizontal e uma categoria vertical (Exemplo: contexto/cultura participativa ou currículo/redes sociais), foi construído um mapa cognitivo que agrupou os dados coletados nas entrevistas e questionários online e que possibilitou, por conseguinte, o estabelecimento de relações entre eles. Os dados representados pelas narrativas e os dados estatísticos puderam ser visualizados numa cartografia de sentidos e significados, o que favoreceu a interpretação dos campos investigados. Os mapas conceituais são uma forma de organização do pensamento e do conhecimento. É uma ferramenta que contribui para a sistematização do grande volume de dados que são coletados, auxiliando, significativamente, na interpretação das informações relacionadas.

A natureza cognitiva da mente humana tem sido associada a modelos de rede. O processo associativo da mente é muito diferente da estrutura linear usada geralmente para organizar informações. A não linearidade está presente também na recuperação da informação na memória humana. Esse processo de resgate de recordações pode ocorrer também através de uma rede de associações semânticas. (OKADA, 2008, p. 6).

O uso de cartografia cognitiva vai ao encontro da ideia de que esta representação gráfica contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica através de questionamento, argumentação e conexões com evidências. Okada explica que ao mapear, acabamos por “[...] desconstruir, ressignificar, reconectar e construir conhecimentos explícitos explorando espaços desconhecidos.” (OKADA et al, 2008, p. 39). A autora segue dizendo que “Mapas oferecem também o desafio de reorganizar o conhecimento a partir de vários ângulos, pontos de vista e escalas” (OKADA, 2008, p. 39). Assim, o mapeamento foi fundamental para entender como as práticas educativas emergentes estabeleciam conexões entre a escola e o espaço virtual. Os mapas foram construídos por meio do software livre “CmapTools¹⁸”, utilizado para a criação de mapas conceituais//cognitivos. A ferramenta permite, através de uma arquitetura flexível, desenvolver toda a elaboração e criação dos mapas. Apresentamos a seguir o quadro-resumo dos mapas cognitivos:

¹⁸ Cmap é o acrônimo do termo em inglês conceptual map.

Quadro 7 – Apresentação dos mapas cognitivos.

	Categoria		
	Cultura participativa Noosfera	Tecnologias digitais Tecnosfera	Redes sociais Midiosfera
Fenômenos Educacionais			
Contexto	<i>Mapa cognitivo I</i>	<i>Mapa cognitivo VII</i>	<i>Mapa cognitivo XIII</i>
Currículo	<i>Mapa cognitivo II</i>	<i>Mapa cognitivo VIII</i>	<i>Mapa cognitivo XIV</i>
Ensino	<i>Mapa cognitivo III</i>	<i>Mapa cognitivo IX</i>	<i>Mapa cognitivo XV</i>
Aprendizagem	<i>Mapa cognitivo IV</i>	<i>Mapa cognitivo X</i>	<i>Mapa cognitivo XVI</i>
Avaliação	<i>Mapa cognitivo V</i>	<i>Mapa cognitivo XI</i>	<i>Mapa cognitivo XVII</i>
Gestão	<i>Mapa cognitivo VI</i>	<i>Mapa cognitivo XII</i>	<i>Mapa cognitivo XVIII</i>

Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

A escola é o espaço onde se institucionalizam práticas educativas (práticas de ensino, aprendizagem, avaliação, curriculares, gestão, etc), mas não é o único espaço onde as possibilidades de participação se apresentam. Inevitavelmente, as práticas educativas extrapolam os muros da escola, desdobram-se e, por vezes, deslocam-se para outros espaços, como é o caso das redes sociodigitais. Elas têm origem em contextos geograficamente localizados, podendo se expandir para uma dimensão global, retornando para o local, em um movimento 'glocal', como já aludido. Com base nas respostas dos entrevistados e daqueles aos quais foram aplicados os questionários online, seguimos agora para a análise do espaço escolar situada nas esferas evolutivas, no intuito de descrever como se apresenta e se organiza a cultura participativa.

2 ENTRE O “ULTRAPASSADO” E O “INOVADOR”

2.1 As esferas evolutivas.

De onde partimos e até onde vamos? Não pretendemos nos arremeter aos tempos remotos da Pré-História, com suas pinturas rupestres e culturas tribais. No entanto, vale ressaltar a ideia de Soffer e Alkalai (2008) quando apresentam uma perspectiva histórica pendular entre as eras da cultura escrita da pré-impressão e a era digital. Os autores defendem que muito do que é considerado inovador na era digital, na verdade está enraizado na era antiga. Eles encontram alguns paralelos entre as características textuais da era antiga e dos ambientes digitais, tais como: leitura de rolagem correspondente ao pergaminho; os ícones gráficos que compõem a interface do usuário, lembrando a comunicação icônica dos tempos antigos, em que o esforço cognitivo para interpretação textual era reduzido, ajudando os leitores a entender intuitivamente os significados das palavras; o baixo nível de autoria na produção textual digital (ou morte do autor¹⁹), com a facilidade de produção e disseminação do conhecimento na Internet, semelhante à baixa autoria na era da pré-impressão, quando comumente os bibliotecários utilizavam diferentes documentos, de diferentes autores para criar seu próprio livro (SOFFER e ALKALAI, 2008).

A evolução²⁰ da escrita e tecnologias de leitura da pré-impressão é importante para que possamos perceber que a efetiva mudança nas práticas culturais é mais importante do que propriamente das ferramentas tecnológicas, embora esta última mantenha forte influência sobre as primeiras. Temos transportado nossos conhecimentos para o meio digital não como o sinal de uma nova era tecnológica, mas como uma espécie de ‘reinvenção da roda’. A

¹⁹ A ideia de ‘morte do autor’ foi uma abordagem de Barthes (2005) *apud* SOFFER e ALKALAI (2008) na filosofia pós-moderna que desafiou a existência da percepção do autor no texto, ao enfatizar o papel crucial do leitor na construção de significados.

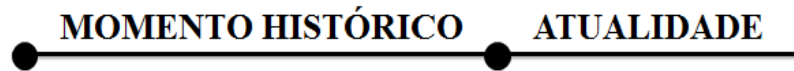
²⁰ Evolução se refere a processos de mudança natural ou sociohistórica do mundo. Esta última é abarcada pela primeira, mas a primeira teve início desde a origem do universo. Chardin explica que a evolução vai desde a biosfera (evolução biológica) a noosfera (evolução humana). Existem evidências sicionaturais materiais e imateriais que comprovam a existência da evolução do planeta e do homem. Desde a pré-história, o ser humano é uma constante da evolução. (IZZO, 2009).

compreensão das esferas evolutivas é delineada, antes de tudo, por sua dinâmica histórica. Para a significação das PED traçamos uma linha do tempo em três esferas evolutivas: tecnosfera, miosfera e noosfera, as quais se relacionam entre si num movimento cíclico, não linear, situado historicamente no tempo presente. Nesse momento, devemos diferenciar presente, atualidade e contemporâneo, para só assim, prosseguir a discussão com mais clareza e coerência, fundamentando as ideias na história do tempo presente, a partir de um olhar que enxerga os acontecimentos pela experiência existencial fincada no chão do hoje.

O sentido que damos aqui ao termo 'presente' é o das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, representativos de um dado momento histórico interpretado pelas lentes do hoje (FERREIRA, 2000). Habermas ao interpretar a visão de Hegel sobre o presente, explica que o presente é compreendido “[...] a partir do horizonte dos novos tempos, como a atualidade da época mais recente, tem de reconstituir a ruptura com o passado como uma renovação contínua.” (HABERMAS, 2000, p. 11). Apesar da renovação constante do presente, este não pode se opor ao passado, mas incorporá-lo ao seu olhar orientado para o futuro. O que Habermas explica é que a ruptura com o passado não significa a sua dissipação, mas o livramento do peso da responsabilidade do presente sobre ele.

Atualidade, por sua vez, relaciona-se ao *status quo*, expressando o estado atual das coisas, a situação atual. É o ponto entre um momento histórico até a eternidade. O que muda é a inserção de um novo ponto, que determina um intervalo, constitui-se em um momento histórico, mas mantém outra linha contínua. “A atualidade só pode se constituir com o ponto de intersecção entre o tempo e a eternidade.” (HABERMAS, 2000, p. 14). A atualidade é transitória, dura algumas décadas, e ainda parece mais acelerada quando a observamos sob a perspectiva da era digital. A modernidade, então, período histórico atual na visão de Habermas, revela seu caráter efêmero e trivial. A Revolução Digital, sobre a qual nos referimos anteriormente, surge como ruptura ou extensão da modernidade, ensaiando uma pós-modernidade, sobre a qual Nietzsche apresenta os primeiros rascunhos. Porém, ele já não está mais presente quando de fato começam as profundas transformações de época, da cultura aos artefatos tecnológicos, do local ao global, do atual ao virtual.

Figura 7 – Atualidade.

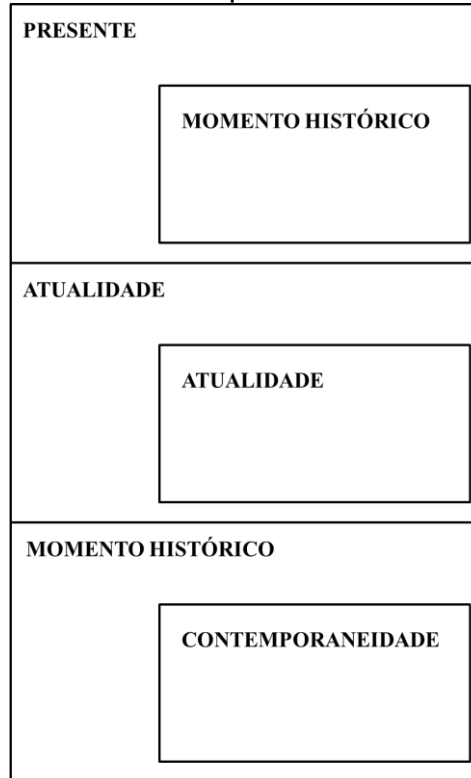


Fonte: Elaborada pela autora baseada em Habermas (2000).

Já o contemporâneo se manifesta a partir de um ponto de vista sobre um determinado período histórico, estando ambos localizados dentro do mesmo intervalo de tempo. Para explicar melhor esse termo, Agamben (2009), inicia esta discussão com a questão “O que significa ser contemporâneo?”. Para este autor, “[...] a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância” (p. 71). Ele toma por base também o pensamento de Nietzsche ao considerar que o contemporâneo é intempestivo, porque apesar de fazer parte do presente, tenta desligar-se, dissociar-se dele para interpretá-lo. A escola deve incorporar essa contemporaneidade, fazer do contemporâneo “o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações”? (*ibidem*). Ela não pode se limitar ao tempo passado. O contemporâneo é aquele que transforma o tempo presente em interação com os outros tempos. Diante, o esquema procura ilustrar a diferenciação entre presente, atualidade²¹ e contemporaneidade:

²¹ Não confundir “atualidade” numa abordagem histórica, com “atualidade” de Pierre Lévy, enquanto um estado da realidade, sendo o outro estado denominado de virtualidade.

Figura 8 – Presente, atualidade e contemporaneidade.



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Ferreira (2000), Habermas (2000) e Agamben (2009).

O presente está limitado ao hoje e abarca o momento histórico. Nosso corpo está preso ao presente e o nosso olhar é lançado para o passado, sem que este deixe de fazer parte de nós. A atualidade comporta a si mesma. Ela é a parte e o todo, pois apesar de focar num ponto em particular, ela não pode sair do seu estado atual. O contemporâneo interpreta a realidade dentro de um mesmo espaço temporal, entretanto, procura certo afastamento do presente para elucidar possíveis obscuridades do passado. Evidente que esses conceitos se misturam e, apesar da tentativa de definí-los e diferenciá-los, os pontos comuns entre eles existem. Alinhando essas concepções com o nosso estudo, lançamos o olhar para as práticas culturais digitais na atualidade, da qual somos contemporâneos situados historicamente no tempo presente, mas atentos às ‘sombras’ do passado. Relacionamos essas práticas com o desenvolvimento das tecnologias digitais na sociedade, o surgimento da Internet (MARTINS, 2014) com suas redes sociais, levando a emergência de práticas culturais caracterizadas pela cibercultura “[...] estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades.” (SANTOS, 2011, p. 5). Dentro desse contexto, inserimos a educação e

suas práticas, considerando-as também como digitais e assim, chegando ao termo “Práticas Educativas Digitais”. Esse é o primeiro recorte histórico-temporal e temático: situar as práticas educativas na rede de alcance global, o ciberespaço. Lévy explica que:

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17).

Acerca das novas concepções de espaço num período de transição da modernidade para uma ‘sobremodernidade’, ou como é mais comum falar, para uma pós-modernidade, Augé (*apud* CUNHA E SILVA, 1995) afirma que o excesso de espaço está correlacionado ao estreitamento do planeta “[...] através das mudanças de escala, da multiplicidade das referências imagéticas e imaginárias, e das acelerações espetaculares dos meios de transporte” (p. 263), particularmente, em nossa pesquisa, referimo-nos ao transporte da informação, entendendo aqui que pessoas não são transportadas apenas fisicamente, mas seu pensamento, sua atenção, como colocou Tavares (2011), também o são pelas novas interfaces computacionais, que tomam o lugar do corpo físico, transformando-o em um corpo fractal.

A fractalidade propõe um etnocentrismo descentrado (uma vez que descobre o centro na periferia), ela reivindica o local-global, o micromacro, (um global feito da emergência das localidades e um local feito da evidência da globalidade). (CUNHA E SILVA, 1995, p. 90).

A dimensão espacial onde se localiza o corpo não é mais sólida, agora está situada entre as arquiteturas líquidas do ciberespaço (BAUMAN, 2001). A força produzida pela ação do corpo agora encontra suporte em plataformas digitais. Em concordância com Sossai (2009) o mundo contemporâneo é um “fractal de linguagens” através das quais nosso corpo manifesta seus sentidos. O corpo fractal é o corpo físico afetado pelo movimento da virtualização (LÉVY, 1996), é o corpo virtual que percorre agora as redes de informação habitado no ‘não-lugar’ (CUNHA E SILVA, 1995). Por isso, o corpo virtual, o nosso corpo pós-moderno, fractal, comporta tantas possibilidades, relações e interações com o espaço que não mais habita um *locus*, mas exige um *logos*, onde a complexidade de suas manifestações

e a multiplicidade de seus trajetos é apreendida (CUNHA E SILVA, 1995). Dentro de um momento em que espaço e tempo são estruturados pelas novas tecnologias, o corpo também o é. E tanto quanto o corpo, as ações e suas práticas, também descontroem antigas formas de performance social²², reeducando-se ou se ressignificando.

Na performance, as práticas tem uma lógica interna que providencia uma racionalidade estratégica em que as coisas são feitas; coletivamente as práticas dão contorno às regularidades do mundo cultural – o *habitus* -, mas também na produção de hábitos na forma de improvisações e estruturas improvisadas, construindo as suas formas de inteligibilidade e organização na atividade humana. (RODRIGUES, 2009, p.110).

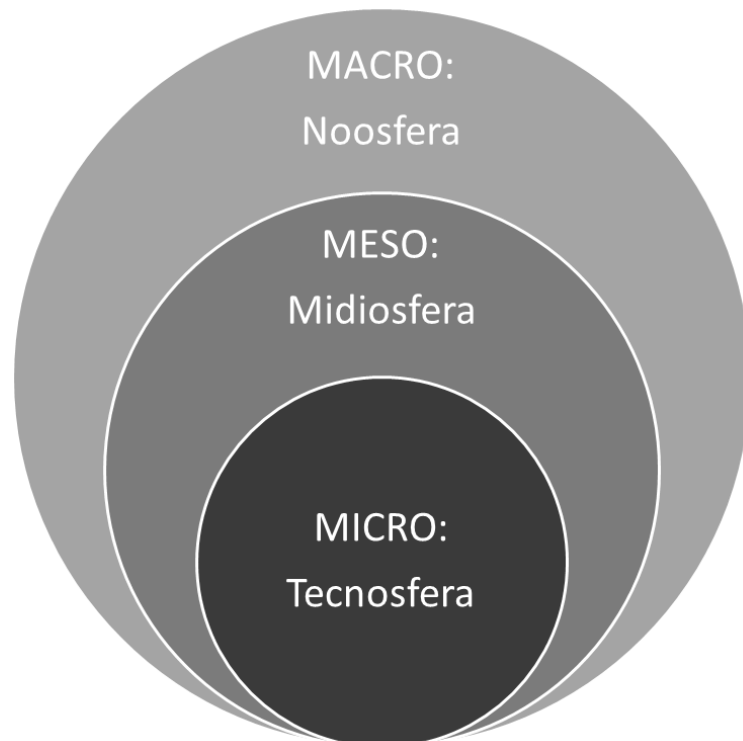
Nesse sentido, as práticas culturais alinhadas aos novos contextos sociohistóricos apresentam-se nesse não-lugar, ou recorrem a ele partindo do mundo físico, para estender-se no mundo virtual, adquirindo múltiplas linguagens e sentidos. Um dos sentidos que identificamos como precursor de uma nova 'lógica hipertextual' (MENDONÇA, 2001) para o corpo e suas manifestações no ciberespaço é o da cultura participativa. Esta, que se torna significativa fluente das PED é estruturada da seguinte forma: um núcleo num nível micro, o hardware, a tecnosfera; uma meso camada, o software, a midiosfera; e uma camada periférica, a noosfera, formada por um corpo digital, cujas trajetórias se delineiam pelas práticas culturais nas redes de interconexões globais. A delimitação dessas esferas evolutivas que caracterizam a história das práticas culturais na Internet foi um importante apontamento para compreender as mudanças tecnológicas pertencentes a cada momento histórico (MARTINS, 2014), desde a criação de uma pequena rede de computadores, na década de 1960, até a *Web Semântica*²³, ainda em estágio inicial. Nesse estágio de avanço da *Web*, computadores e pessoas se integram de

²² Os fenômenos sociais/educacionais podem ser estudados pelo olhar etnocenológico, apontando como uma de suas dimensões o *espetacular*, inerente às performances sociais. (DUMAS e SANTOS, 2010). A etnocenologia possibilita o estudo do que se entende por “espetacular”, ou de “Práticas e Comportamentos Humanos Espectaculares Organizadas” (PCHEO) que, através do termo “etno” como prefixo, nos faz perceber o direcionamento para um objeto relacionado a estudos que abrangem campos bem amplos do que se entende por “espetacular” indo de carnavalizações, festas populares, além de rituais, cortejos, espetáculos, cerimônias e interações sociais do cotidiano humano em uma diversidade imensurável de situações e ambientes. (BAENA, 2014, p. 2).

²³ [...] recentemente a comunidade de Web Semântica e Web 2.0 começaram a unir esforços para criar a chamada Web Semântica Social (Social Semantic Web), ou Web 3.0, onde será possível criar sistemas de conhecimento coletivos (Collective Knowledge Systems) na qual as pessoas da comunidade poderão compartilhar a informação como na Web 2.0 e organizar e estruturar o significado destas informações como na Web Semântica. (GRUBER, 2008 *apud* ISOTANI *at al*, 2009, p. 31).

forma mais eficiente, visando maior capacidade de produção e inter-relação de significados. Para ilustrar as três esferas evolutivas e como elas estão dispostas no ciberespaço, apresentamos a figura a seguir:

Figura 9 – Esferas evolutivas.



Fonte: Elaborada pela autora em Martins (2014).

Para compreendermos melhor como se apresenta e se organiza a cultura participativa a partir dos espaços escolares para o ciberespaço, relacionamos as esferas evolutivas dentro da estrutura proposta por Cetina (2005) na sua teoria social contemporânea, para dar conta dos diversos níveis da realidade social em investigação. Para cada fenômeno educacional delimitado nos campos de estudo desta pesquisa, consideramos a cultura participativa como noosfera, as tecnologias digitais como tecnosfera e as redes sociais como mídiosfera. Não é possível separar cada categoria e analisá-la isoladamente. Elas foram definidas por uma necessidade metodológica para viabilizar a tríade análise-síntese-significação. Embora tenhamos dividido o instrumento de coleta de dados em blocos segmentados, salvaguardamos as necessárias relações entre eles. Por isso, as perguntas aplicadas tanto nas entrevistas, como nos questionários online fazem parte da mesma tabela, sendo

estabelecidas as relações, consoante às respostas apresentadas pelos sujeitos inquiridos.

Na teoria social de Cetina (2005), ela estabelece três dimensões que relacionadas compõem a realidade social: micro, meso e macro. Segundo a autora, as diferenças entre as dimensões micro e macro são reduzidas à medida que esta última, por mais que possua poder generalizante, absorve as imposições da microestrutura. Acontece que a dimensão micro pode não estar representada em sua totalidade no macro, mas pode estabelecer alguns pressupostos para o seu funcionamento, ou seja, quando uma prática social é generalizada dentro das estruturas locais, ela acaba por impor suas condições à sociedade como um todo, tornando-se generalizante. Quando falamos de avanço tecnológico, por exemplo, o avanço em uma dimensão macro pode estar ocorrendo, mas em termos micro, não, pelo menos não no nível epistemológico, pois as práticas microculturais, independentemente da era digital (Soffer e Alkalai, 2008), permanecem inalteradas ou pouco diferentes daquelas subsidiadas por tecnologias analógicas. Queremos dizer com isso que apesar de termos ao nosso dispor recursos tecnológicos avançados, não significa necessariamente que as práticas culturais tenham avançado, ou de maneira mais específica, que nos permitam constatar uma evolução educacional. As mudanças culturais estão muito mais entrelaçadas com o modo de utilizar os artefatos, do que com o simples uso (MIRANDA, 2009).

Assistimos a uma corrida das escolas pela modernização dos seus equipamentos, mas não das suas práticas educativas. O sentido dado à modernização escolar nesta pesquisa não se fundamenta no discurso educacional renovador²⁴, que se contrapõe a qualquer forma de organização escolar considerada tradicional; procuramos rebater, antes de tudo, as rasas visões sobre o uso de tecnologias na escola, a exemplo da fala do gestor que manifesta sua concepção acerca disto:

Estamos preocupados com isso e isso foi uma questão que vem e acho que foi uma aposta mais ou menos ganha de outros Governos como a lançar computadores na escola, a história dos Magalhães [...]

²⁴ Este discurso está relacionado ao movimento da Escola Nova, ou escolanovismo, que teve início nos anos de 1930, e contestava o modelo tecnicista na educação. No Brasil, o movimento era guiado por intenções normalizadoras, racionalizadoras e disciplinadoras, visando o ajustamento dos indivíduos aos novos padrões socioculturais.

foi extremamente importante por isso mesmo e que permitiu a crianças desfavorecidas ter acesso a um computador como outra criança qualquer, igualdade de oportunidade [...] e esta escola republicana tem de ser uma escola que pratique de fato a igualdade de oportunidades. E que se respeitem as diferenças entre os alunos, nós somos todos iguais em direitos e deveres, mas depois temos muitas diferenças que nós na escola não podemos excluir, e as novas tecnologias também servem para isso, servem para democratizar se quiser a educação. E a este nível a minha escola e acho que as escolas do país não se queixam [...], acho que tão bem apetrechadas. Nós temos computadores, vídeos em todas as salas, quadros interativos. (GESTOR).

O movimento da Escola Nova visava à integração do indivíduo na sociedade e ampliação do acesso à escola, a fim de atender o desenvolvimento das sociedades modernas. Este foi um aspecto levantado, mesmo que despropositalmente, pelo gestor, ao mencionar a democratização da educação, que em sua opinião, é favorecida pelas novas tecnologias. O período da modernidade, onde se situa o movimento escolanovista, é caracterizado pelas novas estruturas sociais “que se cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado” (HABERMAS, 2000, p. 4), resultando na institucionalização das ações econômicas e administrativas, bem como na dissolução das formas socioculturais tradicionais.

No entanto, a modernização do mundo da vida não foi determinada apenas pelas estruturas da racionalidade com respeito a fins. E. Durkheim e G. H. Mead viram que o mundo da vida racionalizado é caracterizado antes por um relacionamento reflexivo com tradições que perderam sua espontaneidade natural; pela universalização das normas de ação e uma generalização dos valores que liberam a ação comunicativa de contextos estreitamente delimitados [...] (*ibidem*).

Este é o quadro da modernidade traçado pelos clássicos da teoria social, segundo Habermas, onde são discutidos novos modelos de socialização “que se dirigem à formação de identidades abstratas do eu e que forçam a individualização” (*ibidem*). Não podemos nos restringir, obviamente, aos novos modos de socialização, devemos ainda considerar o amplo leque de possibilidades que se abre para a cultura escolar e suas práticas em decorrência de uma cibercultura digital em expansão. Em outra fala, o gestor comenta que não é a mera inserção das tecnologias que irá melhorar a qualidade da educação ou mudar a concepção de escola e de suas práticas culturais e educativas, apesar de parecer receioso do

avanço tecnológico e por temer uma futura supremacia dos computadores sob os seres humanos:

Agora também não são estas novas tecnologias que nos vão resolver os problemas todos. Mais importante do que elas, são os afetos, são os professores, o modo como se relacionam. (GESTOR).

E eu tinha uma notícia aqui num jornal [...] que se dizia que em 2020 haverá computadores que pensam como o nosso cérebro. Isso começa-me a arrepiar, [...] há uma coisa que ele não tem que é o afeto, e que nós seres humanos temos. (GESTOR).

As possibilidades de mudanças substanciais esbarram no discurso de que o mundo digital, a Internet e, de forma mais temerosa, as redes sociodigitais, ainda são um universo pouco conhecido, ou o pouco do que se conhece se acredita trazer mais malefícios do que contributos para a educação. Se nas práticas cotidianas da escola, nos espaços por onde transitam os atores educativos, encontramos barreiras das mais diversas para o desenvolvimento de uma cultura participativa, não será fácil também encontrar elementos de tal ordem nas estruturas sociais mais macro. As práticas sociais que se organizam de maneira multidimensional e polissêmica (OLIVEIRA e MACIEL, 2010) ainda que relacionadas em maior ou menor grau àquelas que estão organizadas em microestruturas, influenciam de maneira superficial as práticas educativas nos espaços escolares. Pouco se faz relação ou se consegue perceber entre o que se pratica fora da escola e dentro dela. Parecem dois universos paralelos. As regras, as leis, a cultura é outra. Quando adentramos na escola, apodera-se de nós uma postura diferente, orientada pelos ditames de uma cultura escolar tradicional, que nos disciplina e nos amedronta, impõe-nos precauções e cuidados.

Temos a sensação de que iremos ameaçar alguma ordem pré-estabelecida; ou que romperemos uma estrutura hierarquicamente organizada. Devemos pensar em que medida é possível interferir na estrutura da qual fazemos parte. Passamos uma parte importante da nossa vida na escola, onde aprendemos práticas essenciais de convivência social. A suposta insignificância deste microespaço dá lugar a outra face dessa realidade social: o ciberespaço. Quando falamos “a escola”, seu singular não significa sua unidade, mas sua multiplicidade, ou sua unidade plural. A educação existe seja qual for a sociedade, seja qual for a

cultura. É claro que estamos falando num sentido mais epistemológico do que institucional. A construção do conhecimento, a transferência de saberes, estamos considerando isso como educação. A própria família educa. Interessa-nos entender que as práticas educativas não são únicas e são diversas, pertencem a toda e qualquer organização social. Por isso, é tão necessário refletir sobre a educação, pois é a partir dela que as sociedades, de uma forma ou de outra, estruturam-se.

2.2. Tecnosfera (Micro).

Para entendermos o pensamento e cultura contemporâneos e, de maneira particular, as práticas educativas emergentes que denominamos de PED, precisamos entender de que forma os artefatos tecnológicos em avanço atualmente estão sendo utilizados nos espaços escolares. Dois níveis dessa utilização se apresentam: um primeiro nível caracterizado pela frequência de uso das tecnologias no cotidiano; um segundo nível que qualifica o uso voltado para o desenvolvimento de uma cultura participativa. Faz-se necessário delimitar concepções sobre 'tecnologia', para pautarmos a discussão e prosseguirmos com a articulação teórica e empírica do presente estudo. Nesse sentido, situamos as tecnologias digitais na esfera micro, considerando também além dessas tecnologias, as estruturas físicas que compõem o espaço escolar investigado. A delimitação conceitual da tecnosfera ocorreu da seguinte forma:

<Tecnologias → Tecnologias Digitais → Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação →
 Tecnologias Digitais Democráticas de Informação e Comunicação>

Por tecnologia, de acordo com Lévy (1996) entendemos que é a atualização da ideia. Tudo que passou da realidade virtual para a realidade atual. A tecnologia é constantemente atualizada pelas novas ideias (usos) que se integram ao seu mecanismo de funcionamento. A atualização é uma constante 'reinvenção da roda'. Agregada a qualquer tecnologia estão outras incontáveis informações, técnicas, ideias, ressignificações, enfim, uma infinidade de conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história da humanidade, assim como

conhecimentos sendo frequentemente reelaborados. De acordo com Lévy (1996, p. 6) “A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades.”. A tecnologia é, portanto, um aglomerado de invenções. Ao considerar a tecnologia o resultado de invenções que evoluem ao longo da história, Kenski (2007) pondera que:

O conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e uso. (KENSKI, 2007, p. 25).

Conforme a autora coloca, entendem-se os processos evolutivos como parte de uma conjuntura, que precisa ser analisada não só nos aspectos técnicos que a caracteriza, mas, igualmente, nas formas de usos das tecnologias. Uma tecnologia inovadora, embora apresente uma inovação na sua natureza técnica, deve permitir também um uso diferenciado. Se por um lado, reconhecemos o avanço das tecnologias; por outro, pouco avançamos nas estratégias de apropriação e uso como alerta Kenski. As tecnologias representam o ferramental, mas possuem uma base imaterial. Segundo Kenski (2007) as tecnologias possuem características evolutivas, em constante atualização, sustentando-se em “[...] uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação”. Para ilustrar essa situação, vejamos a imagem a seguir:

Fotografia 1 – Exemplo de sala de aula.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Temos aqui a fotografia de uma sala de aula tradicional. Com suas mesas e cadeiras enfileiradas. O que vemos é um conjunto de tecnologias inventadas ao longo dos séculos. A mesa é um objeto que já existe há muito tempo. Várias versões do mesmo objeto já foram criadas. Ela atende a uma única necessidade? Evidente que não. Podemos utilizá-la para realizar refeições, estudar, colocar outros objetos em cima, e tantos outros usos. No contexto da sala de aula, a sua forma mais comum de uso é para as atividades escolares, realização de tarefas, anotações sobre a aula, testes e avaliações. O par 'mesa e cadeira' pressupõe uma forma de uso, carrega informações, uma base imaterial, que neste caso, pouco sofreu alterações, ao contrário, ainda reproduz relações hierárquicas entre estudantes e professores. Uma efetiva inovação tecnológica deveria possibilitar uma reconfiguração espacial dos sujeitos que fazem uso deste espaço, uma mudança no formato físico das mesas ou a utilização de uma única mesa redonda, por exemplo.

Toda tecnologia é um agrupamento de informações que se materializam em ferramentas e códigos técnicos. Outro exemplo é a criação do computador portátil. As informações que deram origem a esta máquina, estão contidas em séculos de evolução do conhecimento e da técnica. Podemos dizer que o computador é a fusão da criação do alfabeto, da descoberta de alguns minerais, da fabricação de materiais como o plástico, dentre tantas outras informações acumuladas ao longo da história, e que possibilitaram a invenção desta tecnologia.

Um artefato não é inventado de maneira integral. Ele é a junção de outras criações, por isso carregam informações não só relacionadas diretamente ao seu código técnico geral, mas indiretamente aos outros códigos que o antecede. Essa relação entre o artefato e o usuário é mútua, tanto o artefato determina o uso através do seu código técnico, quanto o usuário determina o uso através de suas práticas culturais. Percebamos a sutil diferença do código técnico da mesa utilizada pelo professor na mesma sala de aula, onde se encontram as mesas e cadeiras dos estudantes:

Fotografia 2 – Equipamentos disponíveis numa sala de aula.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Além de posicionada em local diferente, a mesa possui gavetas. Outros equipamentos também estão dispostos atrás, sugerindo o uso e controle predominante pelo professor. Os significados imbutidos nestas tecnologias devem buscar superar a visão que muitas escolas ainda mantêm de que o professor é o detentor das informações a serem repassadas, portanto, toda a atenção deve estar voltada para ele, assim como os recursos devem ser utilizados por ele. Aos estudantes cabe o papel de receptores, consumidores de conteúdo. Nem as mais inovadoras tecnologias poderiam mudar essa estrutura socioespacial, se em contrapartida não houvesse uma ressignificação dos papéis e das práticas culturais ali presentes no cotidiano. Esse mesmo cenário pode ser observado em salas de aula do século passado. Mas a sala em questão está imersa na ‘Sociedade da Informação’, de onde parecem emergir possibilidades tecnológicas ‘surpreendentes’,

que poderiam contribuir radicalmente para essa mudança. Mas por que isso não acontece?

A mudança nas práticas culturais escolares é pouco significativa porque a tecnologia e sua produção deveriam ser problematizadas nas escolas. A produção tecnológica é desenfreada porque atende a uma lógica de mercado e consumo? Ou é mesmo um processo natural de evolução? Questões como essas precisam ser colocadas, principalmente quando falamos em apropriação dos recursos tecnológicos. Sobre qual tipo de tecnologias estamos falando? Referimo-nos às tecnologias digitais, um marco cultural que acelerou os processos de virtualização, mas que pouco impacto tem provocado nas configurações sociofísicas das instituições escolares. Virtualizar é também problematizar, lançar questionamentos sobre o porquê das coisas serem como são. “A virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização” (LÉVY, 1996, p. 7). Enquanto a atualização é representada por uma solução, a virtualização parte de algo pronto, de uma solução para um problema. As imagens a seguir ilustram uma nova solução encontrada, a partir de uma problematização:

Fotografia 3 – Computadores disponibilizados numa sala de aula.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Fotografia 4 – Disposição alternativa dos móveis numa sala de aula.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

As duas salas possuem praticamente os mesmo objetos, mas foram organizadas de forma diferente, o que muito provavelmente irá influenciar nas práticas cotidianas ali presentes. Essa nova disposição dos objetos e equipamentos não é a única. É apenas uma dentre tantas que ainda podem desafiar as atuais estruturas que definem o espaço escolar. Não se trata, é claro, de uma revolução cultural mobilizada apenas por uma realocação dos objetos no espaço, mas é necessário considerá-la em meio a outras mudanças importantes. Observar criticamente este espaço e reconfigurá-lo permite que os sujeitos envolvidos estabeleçam novas relações e desenvolvam uma nova cultura. Por exemplo, os estudantes poderiam ser envolvidos numa série de debates e reflexões acerca do sistema que controla sua entrada e saída. Coletivamente, poderiam pensar em alternativas ao sistema apresentado na fotografia a seguir:

Fotografia 5 – Portão de entrada.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Logo no portão de entrada, deparamo-nos com um sistema de controle de entrada e a saída dos estudantes. Nessas condições, podemos dizer que o espaço escolar fisicamente localizado, com suas salas de aulas, laboratórios, secretaria, livros, mesas, sistema de controle, dentre tantos outros setores, procedimentos, regras, objetos representam a realidade atual; já a virtualização do espaço escolar, são as suas possibilidades de reorganização, a potencialização de suas coordenadas espaço-temporais. O processo de virtualização transforma a realidade atual em uma problemática, potenciais ações e práticas, como por exemplo, o desenvolvimento de uma cultura participativa. Por esse motivo, enfatizamos para além do uso, a forma de uso, a virtualização do objeto físico, a produção de possibilidades. No Bloco A, localiza-se a biblioteca, a secretaria, a sala do diretor, a sala dos professores, e algumas outras salas que não são utilizadas. Segue a entrada do prédio:

Fotografia 6 – Vista lateral da recepção do bloco administrativo.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Ao visitar a escola, este foi o primeiro espaço ao qual tive acesso. À direita da foto fica uma sala de primeiro socorros e a biblioteca. À esquerda, podemos ver uma bancada, a recepção, onde uma funcionária ocupa seu posto. Mais ao fundo, há uma escada de acesso ao andar de cima, onde fica a sala do diretor. Aguardei alguns minutos na recepção até que eu pudesse ser atendida. Observei as informações fixadas nas paredes e os objetos guardados em armários com portas de vidros. Eram troféus, medalhas, prendas de outras instituições escolares, arquivos, tudo organizado numa vitrine. Ali eu aguardava e procurava naquele ambiente algo mais convidativo à presença dos estudantes. Porém, o que eu encontrei foi um aviso fixado na recepção, informando que a passagem deles para a sala do diretor e dos professores é proibida, a não ser que estejam devidamente autorizados.

Fotografia 7 – Aviso fixado na recepção.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

É possível que a retirada do aviso pudesse acarretar problemas de trânsito aleatório de estudantes ou visitantes. Em outra perspectiva, o trânsito livre nessa área poderia aproximar as relações, sem que valores como respeito e confiança fossem quebrados. No que pude observar durante a pesquisa de campo, a frequência da biblioteca foi muito reduzida. A sala ao lado, de primeiros socorros, só conta com a presença de alunos em situações onde eles alegam algum mal estar, utilizado, muitas vezes, como pretexto para saírem da aula; outras vezes, em decorrência de virem para a escola sem terem se alimentado adequadamente, segundo explicou o gestor na ocasião. A escola está localizada numa comunidade de periferia, e muitos alunos são de famílias imigrantes de países não pertencentes à União Europeia, geralmente de origem africana. Pela vista frontal da recepção, na Fotografia 8, muitos elementos que compõem o cenário não são identitários desse público que frequenta a escola.

Fotografia 8 – Vista frontal da recepção.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Na fotografia anterior observamos alguns elementos: um relógio na parede, avisos com algumas regras e informações sobre projetos dos quais a escola participa, como o Projeto Eco-Escolas e o Concurso Melhor Turma. O mural de avisos anuncia editais, exames finais, a viagem de finalistas da escola. A vista interna da recepção provoca sentimentos e sensações em todos que por ali transitam. Em cada objeto estão impressos códigos técnicos, valores culturais e educacionais que são transmitidos por esses painéis e murais. Conforme seja organizada a atmosfera física e social da escola, são produzidas práticas que podem favorecer ou não uma cultura participativa. Para Neder (2010), há uma hermenêutica associada aos objetos técnicos. Um conjunto de sentidos resultado da relação entre o sentido conceitual da tecnologia e o sentido fornecido pelos atores sociais. “As tecnologias são objetos com significados.” (p. 135). O autor prossegue explicando que

A partir do nosso dia-a-dia, do nosso ponto de vista de senso comum, dois tipos de significados se relacionam com esses objetos. Em primeiro lugar, eles têm uma função e, para a maioria dos objetos, o significado é idêntico à função. No entanto, também reconhecemos, nesses objetos, uma penumbra de conotações que associa objetos técnicos com outros aspectos da vida social, independentemente da sua função. (*ibidem*).

A escola deve procurar agregar aos objetos dispostos os múltiplos significados produzidos pelos atores, permitindo que a atmosfera sociofísica absolva

os sentidos sociais e culturais que ali circulam. Ao observarmos a Fotografia 9, percebemos que apenas alguns atores do cotidiano escolar, ou até mesmo de fora dela, participaram da organização deste espaço. Pensaram a colocação de cada objeto, de cada móvel, de cada placa de aviso. Isso não foi feito de maneira desproposita. Foi planejada para atender um sistema organizacional específico, com uma conotação tradicional que reflete relações hierárquicas e centralizadoras. Essa estrutura física e social dificulta a construção de práticas participativas. Por mais que o discurso²⁵ do gestor demonstre seguir o caminho contrário, o que acontece na prática exerce uma força decisiva nos comportamentos e relações que se desdobram no dia-a-dia da escola.

Fotografia 9 – Vista interna da recepção.



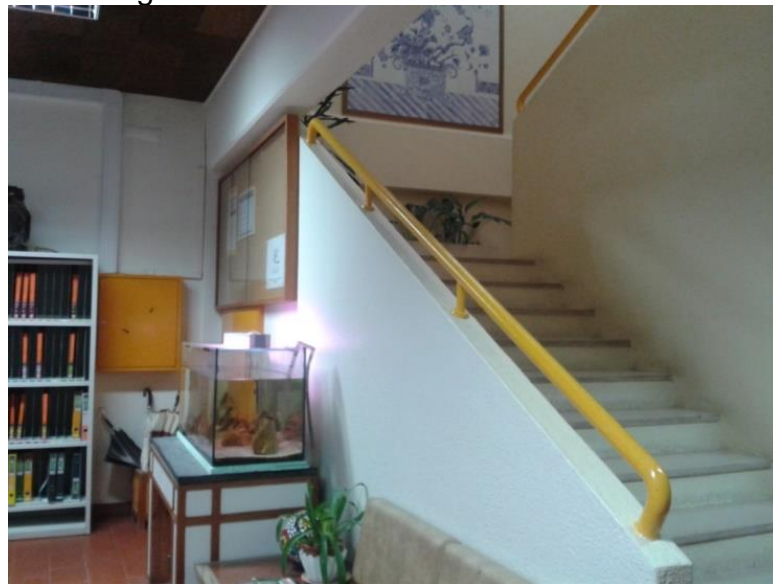
Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

O acesso ao andar de cima, onde fica a sala do diretor e demais setores restritos a professores e funcionários da secretaria, poderia ser repensado de maneira a se tornar mais aberto aos estudantes, encarregados de educação e outros sujeitos que fazem parte da prática educativa, permitindo-os contribuir na construção deste espaço. Mais do que os dados imagéticos, as informações que o cenário carrega nos revelam que é necessária uma resignificação que contemple

²⁵ No Capítulo IV, abordaremos a concepção de Laclau, em sua teoria do discurso, dentro da qual o discurso não possui unicamente um valor simbólico, mas também material composto pelas ações dos sujeitos.

as diferentes perspectivas identitárias. Se o processo de concepção do espaço é compartilhado por todos os atores, as práticas se desenvolvem de forma mais participativa e democrática. O que se busca é a superação de uma ordem de base hierárquica que atravessa os muros da escola e se reproduz na sociedade em forma de grupos seletos detentores do poder e dos processos decisórios, com os quais estamos implicados, mas não envolvidos. O espaço escolar deve permitir que os atores estejam diretamente envolvidos com os problemas da escola. Todos devem ser convidados a pensar, juntamente com o núcleo gestor, alternativas para resolver questões em que eles, provavelmente, são protagonistas.

Fotografia 10 – Escada de acesso à diretoria.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Fotografia 11 – *Hall* de entrada do piso superior (Bloco A).



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Uma vez chegando ao primeiro andar do Bloco A, salas bem arrumadas se apresentam. Alguns quadros de cerâmica feitos pelos estudantes decoram a parede, como um sinal de orgulho e reconhecimento: “Nossos alunos que fizeram”. Esse reconhecimento precisa ser repensado, já que estes mesmos alunos precisam de autorização para acessar suas próprias produções. Não pode estar reservado aos estudantes o controle e restrição de acesso. Nosso intuito é convidar a escola e seus atores a desenvolver uma visão crítica-reflexiva às estruturas física e social que organizam suas práticas. Problematizar sua esfera tecnológica, no sentido de permitir novos arranjos culturais que favoreçam a formação dos sujeitos para os desafios da sociedade atual, sobretudo aqueles mencionados no relatório da UNESCO para o século XXI, onde a prática da cidadania é um ponto crucial para os novos modos de socialização e espaços de aprendizagem.

Fotografia 12 – Secretaria da ESMT (Bloco A).



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Fotografia 13 – Diretoria da ESMT (Bloco A).



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Se limitamos à sala de aula e à própria escola, a prerrogativa de único espaço de aprendizagem, acabamos por desconsiderar o universo de informações que atravessa e contorna as práticas desenvolvidas no seu interior. Se a comunidade do entorno é basicamente composta por imigrantes e, de igual maneira, a comunidade escolar, os valores dessa comunidade devem ser considerados na produção do espaço educativo. Não há como se sentir parte de um espaço, onde sua cultura não se reflete nos corredores. Não há como estar motivado a aprender,

onde não se encontra significado nos conteúdos ensinados. O Projeto Curricular da ESMT em vigência (2013/2014) foi intitulado “Educação para a Cidadania”. A primeira base que fundamenta a proposta é um trecho do Decreto Lei nº 6/2001, Capítulo II, Artigo 5º, que a afirma ser a escola um

Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade.

Duas palavras importantes são mencionadas na narrativa: ‘participação’ e ‘coletiva’. A participação coletiva não só na vida da escola, mas também da comunidade ao redor, foi pouco perceptível durante o período de imersão no campo investigativo. As atribuições para formar o cidadão participativo não cabem somente à escola, mas enquanto instituição pública, ela ainda detém forte influência no contexto social, e vice-versa. O contexto social (macro) é a paisagem onde a instituição escolar está inserida e, portanto, absorve, ou deveria absorver alguns de seus aspectos. Entraríamos numa larga discussão se fôssemos considerar um dos domínios a serem desenvolvidos na Educação para a Cidadania, segundo o projeto curricular da escola: dimensão europeia da educação. Ora, se a comunidade escolar (micro) atendida é predominantemente composta por imigrantes, não há como favorecer a participação, se a dimensão cultural que os representa não é considerada ao longo dos processos de interação e aprendizagem. Essa relação micro-macro deve enfatizar “[...] interações sociais, elementos de construção coletivos em determinados tempos e espaços” e não dissociar

[...] elementos mentais de elementos corporais, tradição de criatividade, e nem aspecto rotineiro de improvisação, as práticas sociais são um elemento cuja amplitude acaba por realizar uma 'ponte' entre elementos instituídos e instituintes [...]. (OLIVEIRA E MACIEL, 2010, p.125).

Segundo Strati (2007) citado por Oliveira e Marciel (2010) as práticas sociais compreendem os fenômenos locais conectados aos planos mais amplos; as interações entre pessoas e entre pessoas e objetos como elementos inter-relacionados de maneira implícita e explícita; os materiais culturais, artefatos e espaços nos quais se manifestam os códigos técnicos e normativos; e os mecanismos de legitimidade para aceitação e sustentação social das práticas em si.

Tais práticas, quando problematizadas nesses elementos referenciados apontam para uma demarcação performática do que se espera dos atores que participam do cotidiano escolar. Em primeiro lugar, os conhecimentos precisam estar situados, ao mesmo tempo, nos fenômenos micro e macro, ou seja, relacionados às dimensões local e global. No campo de pesquisa em discussão, é preciso sintonizar as comunidades escolar e local, com vistas a uma reestruturação física e social da escola. Lembremos o movimento pendular a que se referiu Virílio (1999) que, mesmo na sua perspectiva pouco entusiasta sobre o avanço da tecnologia, trouxe-nos uma interessante interpretação desse movimento 'glocal'.

Noutro componente das práticas sociais, atentamos para a inter-relação entre as pessoas e entre pessoas e tecnologias, sendo estas últimas compostas pela técnica e pelas ferramentas, as quais se colocam em meio a essas relações. Pessoas e pessoas são mediadas por valores, linguagens, códigos tecnosociais, assim como, pessoas e objetos também o são. Esse campo de ação é operacionalizado conforme se manifestam e se legitimam as práticas culturais em seus diferentes níveis de interação e participação. Definimos dois níveis diferentes para o campo da ação: cooperação e colaboração. Discutiremos esses níveis de forma mais aprofundada no Capítulo III, quando trataremos das redes sociodigitais. No entanto, mencionar campo de ação, inevitavelmente é falar dos níveis de ação.

Para produzir espaços que favoreçam ações participativas, é preciso superar o primeiro nível da ação, a cooperação, buscando alcançar o nível seguinte, a colaboração. Morfologicamente, essas duas palavras são semelhantes, porém, conceitualmente, elas apresentam uma sutil diferença no impacto da ação. Cooperar tem um sentido de operar coletivamente; por outro lado, colaborar, relaciona-se com trabalhar coletivamente. O verbo trabalhar pode referir-se à aplicação de uma força (mental ou física) para transferência de energia, visando obter um determinado resultado. Podemos cooperar, mas não exercer grande esforço para isso. Os estudantes cooperam quando seguem as regras; quando não entram na sala do diretor sem permissão, por exemplo. Ou ainda, quando registram a sua entrada e saída no sistema de controle. Eles estão cooperando com as normas postas. Já quando colaboram necessitam investir energia para, juntos, levantar esforços corroborando em metas ou finalidades. Para alimentar essa energia e motivar esse

esforço, eles precisam comungar dos mesmos valores, antes disso, precisam participar da construção dos valores que norteiam a escola e suas práticas. O próprio gestor da escola, ao ser perguntado sobre a interação da escola com a comunidade local, ele demonstra certa preocupação da escola ser vista como um ‘depósito’ de pessoas, defendendo uma função social mais ampla:

Por outro lado, não naturalmente, uma escola não é propriamente um parque de estacionamento para pessoas, uma escola é uma escola, onde se aprende, onde se vive, onde se aprende não é só matemática e o português, onde se aprende a vida, valores também, onde as pessoas são educadas, neste conceito amplo de educação.
(GESTOR)

Os valores não são aprendidos, mas vivenciados. Não podemos aprender “solidariedade”, se não vivenciamos nas nossas relações e interações cotidianas. As tecnologias digitais carregam um conjunto de valores que determinam os limites e as possibilidades de uso. Os valores carregados pelas tecnologias são definidos tanto por aquele que a cria, como por quem a usa. No caso das TDIC, por exemplo, já foram pensadas para informar e comunicar. São essas as suas funções de origem. Podemos afirmar que o telefone, por exemplo, foi criado para comunicar. Mas é possível que a invenção do aparelho em sua totalidade não tenha ocorrido de forma intencional, isto é, muito do seu sistema de funcionamento é uma composição de pequenas outras invenções, que só depois de organizadas dentro de um propósito se materializou no objeto telefone. As finalidades de uso podem ser mudadas, contrariando aquelas originalmente pensadas na criação.

Por um lado, todas as tecnologias de que dispomos, as de comunicação digital inclusive, são produtos de nossas próprias intenções e propósitos. Por outro, os modos como nos apropriamos delas, os usos que fazemos, reinventam constantemente suas características. (RECUERO, 2009, p. 12).

O aparelho celular, versão atualizada do telefone, já possui muito mais funções, além daquelas estabelecidas inicialmente. Ele funciona como agenda, possui jogos, calendário, gravador de áudio, câmera fotográfica, enfim, tantos outros dispositivos que jamais poderiam existir em um aparelho telefônico analógico. Com os processos de virtualização, foi se criando uma problemática em torno do telefone, fazendo-o adquirir muitas outras formas, funções, mecanismos, até o que hoje conhecemos como *smartphone*, aparelho que além de tudo possui acesso a Internet.

Essa e outras TDIC são produzidas num constante devir de atualizações e virtualizações. Assim, quando falamos em tecnologias, levamos em conta os fatores humanos, fundamental nas interações sociais apoiadas em tecnologias digitais.

As TDIC, assim como as tecnologias em geral, estão submetidas a um ciclo de transformações, retroalimentado pela mistura das ideias de quem as cria com as ideias de quem as usa. Imaginemos a tecnologia como um circuito com uma entrada e uma saída de energia (informações e valores). Parte dos valores que saem do sistema retorna ao mesmo sistema, porém, alterados pelos valores de uso, injetando novas informações e provocando atualizações no código técnico do circuito. É como a reforma de uma parede. A parede permanece com função estrutural da casa, mas ela mudou de cor, textura ou ganhou uma janela. Outras informações, funções (olhar pela janela) e valores (ver a paisagem) passaram a fazer parte da parede pelas vias de sua virtualização e problematização.

É da natureza das tecnologias serem evolutivas, embora nem sempre possam ser consideradas inovadoras, mas elas sempre se transformam, mesmo que essa transformação seja apenas parcial; ou quando algumas de suas características são modificadas para causar uma ilusória mudança técnica; ou ainda, quando buscam satisfazer um desejo de mercado ou criar necessidades de consumo. Não queremos afirmar que somos escravos de uma ordem imutável. Tal ordem pode ser também alterada, talvez não no seu sentido evolutivo, mas conceptivo e diretivo²⁶. Nas condições atuais, ao falarmos de globalização, não podemos reduzir essa ordem num projeto hegemônico e limitativo. Devemos entender as realidades e necessidades de cada contexto nacional, para reformular a própria ordem mundial (SANTOS, 2001). Concordamos com Santos (2001) quando ele alerta que a globalização

[...] é freqüentemente considerada uma fatalidade, baseada num exagerado encantamento pelas técnicas de ponta e com negligência quanto ao fator nacional, deixando-se de lado o papel do território utilizado pela sociedade como um seu retrato dinâmico. Tal visão do mundo, uma espécie de volta à velha noção de technological fix (uma única tecnologia eficaz) acaba por consagrar a adoção de um ponto de partida fechado e por aceitar como indiscutível e inelutável o reino da necessidade, com a morte da esperança e da generosidade. Exclusão e dívida social aparecem como se fossem algo

²⁶ Devemos nos perguntar sobre como serão concebidas as tecnologias e que direção tomarão, uma vez que vivemos uma época “[...] em que a poeira das perguntas demora a assentar e quando as respostas chegam, já estão obsoletas.” (CAMPOS, 1999).

fixo, imutável, indeclinável, quando, como qualquer outra ordem, pode ser substituída por uma ordem mais humana. (p. 75)

Se a tecnologia incorpora valores, sendo uma parte deles composta por quem a cria, mesmo considerando, conforme Neder (2010), que existe um código técnico pré-fixado em qualquer tecnologia, nós podemos adequar o uso dos dispositivos às nossas necessidades e intenções, optar por não usá-los, ou ainda, submetê-los “a um processo mais democrático no design e no desenvolvimento” (p. 61). Isso é o que o autor denomina de ‘tecnologias democráticas’. Para ele, as tecnologias não são meras ferramentas para uso, mas carregam ‘estilos de vida’, podendo assim delinear práticas culturais. O uso de aparelhos celulares com acesso à Internet, por exemplo, acaba por exercer forte influência no modo das pessoas se relacionarem e organizarem as suas atividades sociais. A teoria crítica de Feenberg, discutida por Neder (2010), aponta a necessidade de “estender a democracia também à tecnologia” (*ibidem*). O posicionamento do autor é aparentemente paradoxal quando ele concorda com o instrumentalismo ao dizer que a tecnologia é controlável; e com o substancialismo que afirma ser a tecnologia carregada de valores. Se ela já está carregada de valores, como pode ser controlada? Ela é controlada pelas virtualizações e atualizações. Ao mesmo tempo em que ela possui um sistema técnico previamente definido, não há como ela carregar também todas as abstrações (virtualizações) possíveis, afinal, ela é utilizada por várias pessoas, sendo frequentemente reinventada. Para a maioria dos sujeitos entrevistados, a concepção instrumentalista da tecnologia foi predominante. Quando perguntados se a tecnologia é ferramenta ou objeto de reflexão, isto é, se apenas devemos usá-la ou se precisamos, além disso, pensar sobre o uso, obtivemos as seguintes considerações:

Quem domina a tecnologia temos que ser nós, não nos podemos deixar escravizar por ela, é um meio, para nós é uma ferramenta, mas tem que ser usada, e tem que nos preocupar o uso disto mesmo. (GESTOR).

Tudo o que nos facilita a nossa vida [...] que nos ajuda exatamente a trabalhar, portanto, se eu perguntar isso a eles vão dizer que é um computador, que são as coisas mais novas. [...] Agora para mim é tudo aquilo que seja facilitador da minha vida, do dia-a-dia, quer seja como professora, como pessoa. (PROFESSOR X).

É a utilização prática dos conhecimentos teóricos, é a utilização prática desses conhecimentos teóricos. (PROFESSOR Y).

É uma boa comunicação, nós podemos comunicar só entre nós, entre jovens, ou com outras pessoas que estão fora. Como eu tenho familiares fora de Portugal e, às vezes, como não estou sempre com eles, basta ir ao Facebook, e já consigo comunicar, já não tenho, matar um bocadinho da saudade, que tenho, e tenho colegas meus, também de outros sítios e que dá para comunicar. Hoje em dia dá para matar um bocadinho das saudades, da família ou de alguém que não esteja conosco. (ESTUDANTE X).

Tecnologia para mim é um extra que as pessoas têm que podem usufruir dela da pior, ou melhor, maneira, pois dependendo das pessoas, acho que para mim é isso. (ESTUDANTE Y).

O gestor apresenta uma visão predominante da tecnologia como instrumento, acreditando ser ela uma ferramenta para atender necessidades. Demonstra certo receio num suposto domínio do homem pela tecnologia. De opinião semelhante, o Professor X amplia a visão sobre a tecnologia como ferramenta para uso, explicando que não é só o computador, mas tudo que facilita o dia-a-dia. O Professor Y reforça o discurso de que a tecnologia é a dimensão material do conhecimento, não reconhecendo a base imaterial carregada de informações, valores e códigos técnicos, o que nos mostra a necessidade de se pensar mais sobre a mesma e sobre seu uso. Pela fala do Estudante X é possível notar que para ele as tecnologias são os meios de comunicação, ou os espaços que facilitam essa comunicação, como o Facebook. Já o Estudante Y traz uma concepção diferente, explica que a tecnologia é um “extra”, que pode ser usufruído da “pior, ou melhor, maneira”, que depende das pessoas, do direcionamento que elas dão ao uso. Para Neder (2010, p. 10), o uso da tecnologia é determinado pelo Estado e pelo mercado capitalista dominante, isto é, máquinas e técnicas “geradas pelos demais sujeitos de saberes e conhecimento” são, na verdade, campo de disputa da melhor tecnologia a ser usada, excluindo, em contrapartida, as formas utilitárias de base “societária ou comunitária”. O próprio gestor admite:

Agora também não são estas novas tecnologias que nos vão resolver os problemas todos. Mais importante do que elas são os afetos, são os professores, o modo como se relacionam. Uma parte das crianças que nós temos aqui [...] antes de saberem, de quererem saber alguma coisa da Revolução Francesa ou da Revolução Industrial ou, seja do que for ainda estão numa fase anterior a essa quer dizer,

ainda estão numa fase quase de garantirem a subsistência. O patrono da escola [...] tem uma expressão que eu acho deliciosa [...] “Depois do estômago forrado a broa... [...], o resto é luxo”. Portanto, o que vier além da broa para o estômago e há algumas crianças que nem o estômago tem forrado a broa, quer dizer nós vivemos numa sociedade aqui, uma comunidade que já disse que já lhe tentei caracterizar, e portanto, algumas crianças precisam primeiro disso, barriga cheia, antes de chegarem à Revolução Francesa. (GESTOR).

O gestor aponta um grande problema no uso de tecnologias, quando voltado a satisfazer unicamente a interesses mercadológicos e do Estado. Existem necessidades básicas que precisam ser atendidas. Além disso, uma vez suprindo estas necessidades, é preciso refletir sobre o uso das tecnologias para saber, por exemplo, sobre a “Revolução Francesa”. Talvez devêssemos nos perguntar antes por que usar as tecnologias para este fim. E por que é importante aprender sobre este tema. De um lado, a tecnologia não é apenas uma ferramenta para resolver problemas, este é apenas um de seus atributos. De modo mais efetivo, a tecnologia só resolve determinados problemas, quando são programadas para tal. Desde sua concepção, são empregados propósitos para sua produção.

Quem determina a finalidade de cada tecnologia? As finalidades são geradas, ou deveriam ser, a partir das necessidades intrínsecas ao usuário. Ocorre que, em geral, as tecnologias são produzidas de acordo com os interesses de quem detém seu poder de produção. A dimensão social da tecnologia não é, numa primeira instância, prioridade. A ESMT, assim como as outras escolas públicas de Portugal participaram do Projeto Magalhães, semelhante ao projeto Um Computador por Aluno (UCA), no Brasil. As escolas receberam um *laptop* com softwares educativos para realizarem metodologias didático-pedagógicas na sala de aula e na casa dos estudantes. Na Teoria Crítica da tecnologia o foco deve ser a “escolha de valores que regem os sistemas meios-fins alternativos” (NEDER, 2010, p. 11). Na ocasião, o Projeto Magalhães não foi uma proposta dialogada entre os atores sociais que dela fariam uso. Tanto, que parece não ter avançado:

[...] a tecnologia já entrou aqui na nossa escola, temos o Magalhães, [...] só que depois não avançou. [...] Foi só para o primário, para o secundário, não chegou [...] os miúdos tiveram as bases no computador Magalhães, quem pudesse comprar comprava, quem não pudesse a escola àqueles que tinham rendimento a escola dava. [...] eu acho que isso era uma boa, mas só que, depois agora, acho que agora, aquilo encalhou, parece que agora já não há nada, é

assim, mas depois não transbordou para a secundária, porque os miúdos que vinham agora da escola do primeiro ciclo, para o segundo, voltaram ao tempo atrás, em vez de avançar, voltavam para trás, que é o caso. Porque é assim uma criança no quarto andar, tem acesso à Internet, tinha um computador na sala de aula e depois chegava aqui ao 2ºciclo e não tinha nada, tinha um quadro para escrever, porque isso é que eu digo. É assim, não sei o que hei de dizer mais, mas eu acho que sim que isto havia, gasta-se tanto dinheiro mal gasto e eu acho uma coisa aqui acho que não era assim mau de todo. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO Y).

Os computadores portáteis eram adquiridos pelos pais, alguns não tinham condições financeiras para pagar pelo equipamento, o qual obviamente era vendido a baixo custo. Trata-se claramente de uma situação, na qual se busca satisfazer acordos entre Estado e empresas fabricantes. Aqui os meios e os fins são determinados pelo sistema. Este caso está atrelado à perspectiva substantivista de Heidegger da tecnologia, cuja utilização não é instrumental, mas direcionada por valores substantivos, por isso, não pode ser usada para propósitos diferentes, sejam individuais, sejam sociais (NEDER, 2010). Na perspectiva do autor, abre-se a possibilidade de submeter o uso da tecnologia a controles mais democráticos, até mesmo sobre sua concepção e produção “por força da intervenção democrática da tecnologia” (*ibidem*, p. 63). Essa democratização tecnológica corresponderia, no nosso entendimento, a uma primeira especificidade formativa em âmbito escolar. Mas o autor é cauteloso e reconhece que “O público, neste momento, não está suficientemente preocupado, envolvido e informado para escolher os políticos bons, muito menos para tecnologias boas.” (*ibidem*). Nas condições atuais, o processo de democratização da tecnologia poderia se dar consubstanciando sua produção, a partir das nossas atividades cotidianas.

De um modo bastante diferente, o computador tem nos envolvido na tecnologia tão intimamente que nossas atividades começaram a moldar seu desenvolvimento. Considere o e-mail na internet, que foi introduzido por usuários qualificados e não constava em absoluto dos planos originais dos designers. No entanto, hoje o e-mail é a função mais usada da internet e uma das contribuições mais importantes do computador para as nossas vidas. Eu poderia citar exemplos semelhantes da medicina, dos assuntos urbanos e assim por diante. Cada um parece uma pequena questão, mas talvez juntos sejam significativos. (*ibidem*, p. 64).

Este filósofo da tecnologia só não pode esquecer que muitos dos novos atributos que são integrados às tecnologias, muitas vezes é a revelação de uma oportunidade de negócio e não o atendimento às reais necessidades de base social

ou comunitária. Lembra-nos Martins (2014), no seu apanhado histórico sobre o advento da Internet que, no Brasil, na década de 1990, entraram em funcionamento os primeiros servidores web, ao mesmo tempo em que ocorreu a privatização das telecomunicações. Na ocasião, foi lançada a Internet Comercial. Na “Pré-Internet”, o acesso restringia-se a pequenas redes de computadores limitadas ao campo acadêmico científico e militar. Já no período da “Internet Corporativa” “[...] dá-se início a uma nova trajetória virtual, com o lançamento do Brasil Online (BOL) pelo Grupo Abril, e do Universo Online (UOL) pelo Grupo Folha.”. (MARTINS, 2014, p. 50). Além disso, é criado no Governo um Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil, para “coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços Internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados.”, reforçando o sistema regulador da tecnologia por parte do Estado e das empresas.

Por outro lado, o e-mail enquanto atividade social agregada ao computador pode significar “[...] uma tendência de maior participação nas decisões sobre o design e o desenvolvimento.” (NEDER, 2010, p. 64). O que antes competia apenas aos especialistas, pode estar se estendendo à esfera pública. Claro que o problema da democracia não é apenas tecnológico, mas político também. Sobretudo político, porque a sociedade do pensamento é, à *priori*, é sociedade de um projeto de poder. Abordaremos no Tópico 2.4 sobre democracia representativa e democracia participativa. Todavia, podemos, resumidamente, fazer referência aos termos baseados em Bobbio e Verástegui, respectivamente. Para Bobbio (1997), a democracia representativa se originou da democracia moderna “em contraposição à democracia dos antigos” (p. 24).

A expressão "democracia representativa" significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade. (*ibidem*, p. 44)

Já em relação à democracia participativa, Verástegui (2012) discute os escritos políticos deweyanos, os quais dão ênfase a formas inovadoras de participação democrática na gestão das instituições públicas. Por agora, o intuito é buscarmos alternativas “até o ponto de a cidadania envolver o exercício do controle humano sobre a estrutura técnica de nossas vidas” (NEDER, 2010, p. 63). Gomez

(2004) compartilha da mesma ideia do autor, pois, segundo ela, a Internet tem se constituído uma rede de fluidos, onde o poder tende a ser libertador porque a rede é “processual, inacabada e está em contínuo movimento” (p. 45). No próximo tópico, Mídiosfera, vamos tecer uma discussão sobre as fronteiras que dividem ou dão vazão às práticas culturais participativas, com vistas a ensaiar alternativas em direção ao “crescente peso dos atores públicos no desenvolvimento tecnológico” (NEDER, 2010, p. 198). Nessas condições, ressaltamos nosso entendimento em termos ontológicos da tecnologia, na qual reconhecemos sua natureza evolutiva. Trazemos, por conseguinte, o termo ‘tecnosfera’ (SANTOS M., 2006) como referente ao mundo dos objetos, que se

[...] adapta aos mandamentos da produção e do intercâmbio e, deste modo, frequentemente traduz interesses distantes; desde, porém, que se instala, substituindo o meio natural ou o meio técnico que a precedeu, constitui um dado local, aderindo ao lugar como uma prótese. (SANTOS M., 2006, p. 172).

A esfera tecnológica possui uma arquitetura física que pode ser representada para fins de delimitação conceitual, pelo hardware, o ferramental, o aparato técnico pautado na ciência, todo o sistema de objetos e técnicas que interferem na produção do espaço resultante da ação humana. A tecnosfera é considerada um núcleo por ser a síntese da ação humana no meio, trata-se do efeito provocado pela intervenção humana que transpõem as fronteiras da mudança. Ela detém arquiteturas físicas abertas ou fechadas, códigos técnicos, os quais se traduzem nos usos e invenções para interagir e intervir no meio.

Façamos algumas diferenciações necessárias entre tecnologia, técnica e código técnico. A tecnologia é composta por uma dimensão material (objeto-ferramenta) e imaterial (código técnico), este último aponta as técnicas que serão utilizadas. Sem voltar à discussão de quem detém o poder de criação do código técnico, interessa-nos apenas reconhecer a sua existência e impacto nas práticas culturais. A técnica corresponde aos modos, procedimentos, processos, atividades que realizamos para a construção e utilização de um equipamento ou ferramenta. Podemos utilizar diferentes técnicas para construir o mesmo objeto. Como também podemos utilizar o mesmo objeto utilizando diferentes técnicas. Essa separação não é nítida, provavelmente nem seja possível. Tentamos realizá-la para facilitar nosso entendimento sobre como a cultura participativa se organiza a partir dos espaços

escolares para o ciberespaço, considerando a tecnosfera, a midiosfera e a noosfera. Trataremos agora da midiosfera, para dar continuidade à descrição organizacional das práticas que favorecem ou não tal cultura.

2.3. Midiosfera (Meso).

Abordamos a Tecnosfera como núcleo que reúne as tecnologias compostas aqui por duas dimensões: material e imaterial. A partir desta esfera, os seres humanos produzem espaços físicos ou virtuais cada vez mais entrelaçados, ao mesmo tempo, diversificados. Os espaços geograficamente localizados são ocupados por corpos e objetos; e os não-lugares no ciberespaço, são ocupados por informações representativas das intervenções dos corpos. Essa é a esfera das mídias, a midiosfera, uma camada formada pelas ações comunicativas estabelecidas nas inter-relações humanas. A Midiosfera refere-se aos ecossistemas comunicativos, que consistem nos meios pelos quais a comunicação se realiza e onde vários elementos são empreendidos. Tanto no meio físico escolar, quanto no meio digital, desenvolvem-se representações das linguagens que buscam traduzir as subjetividades inerentes. As ações comunicativas também se estabelecem no espaço escolar, mas seu percurso é guiado pelos objetivos formativos. Toda ação educativa é uma ação comunicativa, mas nem toda ação comunicativa é educativa, pois sua natureza não detém o objetivo de desenvolver potencialidades e qualificar comportamentos.

Para a sociedade em geral, a ação educativa funciona como um mecanismo mediante o qual se reproduzem, em cada geração, os ordenamentos disciplinatórios e se transmite o capital cognitivo para o cumprimento das regras e funções sociais, assim como para o estabelecimento do discurso crítico. Nesta perspectiva, a educação traduz o conceito de socialização. Porém, há uma clara dimensão de desenvolvimento de potencialidades, de equilíbrio e resistência ao rompimento, de capacidade de recompisição e, se levarmos em consideração as representações da linguagem ordinária, também contém um certo padrão de excelência, qualidade e distinção, de valor e qualidade de comportamento. (SHAUN, 2002, p. 99).

Entre os elementos empreendidos nas ações comunicativas, algumas abordagens apresentam o binômio emissor-receptor como dimensão constitutiva da comunicação. Esta abordagem comunicacional unidirecional é própria da mídia de massa e da pedagogia da transmissão. Do emissor, origina-se a mensagem, aquele

que tem um objetivo de passar alguma ideia, informação, explicação, procedimento, notícia, fato, relato, experiência, história, discurso e uma diversidade de textos que possuem um intuito em comum: passar uma mensagem. Essa mensagem pode vir em vários formatos: siglas, símbolos, ícones, imagens, desenhos, códigos linguísticos, idiomas, textos, linguagem oral, linguagem escrita, linguagem digital gestos. Esse seria, portanto, o segundo elemento: a linguagem. Outro elemento que constitui o meio de passagem da informação é o canal, a plataforma, o suporte, pelo qual a informação será transferida. Pode ser um mural, um painel, um projetor digital, um filme, uma música, um livro, um papel, um aplicativo, um jornal, uma revista, um aparelho de televisão ou de rádio. Para Izzo (2009), a midiosfera “abrange manipulação da mídia, formas de linguagem e significações de novos suportes tecnológicos” (p. 1). Esses meios podem coexistir na propagação de uma mesma mensagem, mas todos se tratam de canais de transferência. Esses canais vêm mudando ao longo dos anos, e hoje há um processo de convergência, conhecido como multimídia²⁷.

Por fim, o receptor seria a outra extremidade do processo de comunicação. Todavia, novos campos teóricos buscam superar esse conceito de emissor-canal-receptor. Restringir a comunicação a essa trilogia é ignorar outros importantes elementos que estão implicados na ação comunicativa. A Educomunicação, por exemplo, é uma nova abordagem que se forma na inter-relação entre Educação e Comunicação, cujo fundamento está pautado nos ecossistemas comunicativos. Esta teoria trata das “multiplicidades infinitas de construção de *lugares de cidadania*” (SHAUN, 2002, p. 99). Trata-se de um olhar da comunicação para a educação e vice-versa. A ação comunicativa suportada pelos recursos multimídia confere à ação educativa uma organização menos vertical, linear e autoritária, “que entende o sujeito, o empodera, lhe dá voz e define-se por ser horizontal, colaborativa e compartilhadora de conhecimentos e vivências em comum” (SILVA, 2013, p. 5).

Em contrapartida, a ação educativa confere à ação comunicativa o ‘meta-objetivo’ e os valores inerentes. Os valores estão ligados diretamente ao autor da mensagem, esta por sua vez também sofre influência do emissor da mensagem, o

²⁷ Ver Nota 1.

qual não necessariamente é o autor. Aquele que cria a mensagem pode ou não ser o mesmo que a transmite. E a existência deste “atravessador” pode causar alterações no conjunto de valores inicialmente acrescidos. Então o “propósito do propósito” é o objetivo que está por traz da necessidade secundária de comunicação, pois antes existe o porquê de estabelecê-la. A ação educativa fornece as coordenadas semióticas, que por sua vez podem integrar valores ligados a práticas participativas. Vamos exemplificar esse “meta-objetivo”, a partir da fotografia a seguir:

Fotografia 14 – Cartaz de divulgação da “Semana da Leitura”.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

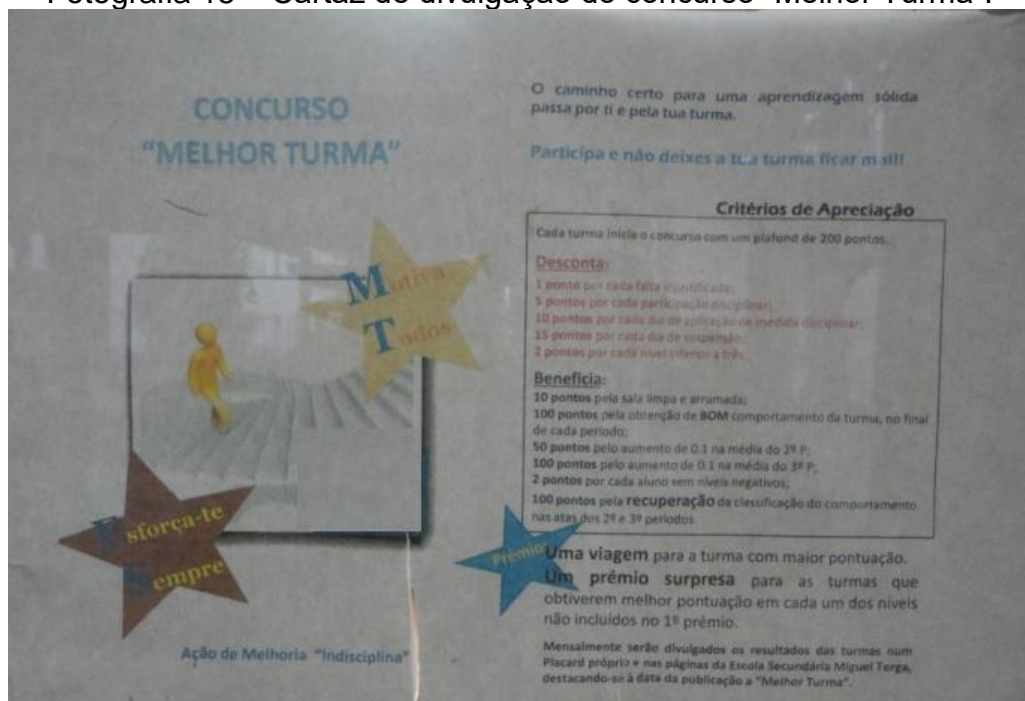
O cartaz fixado em um dos blocos didáticos da ESMT tem como objetivo secundário divulgar a Semana da Leitura. Já o objetivo primário é incentivar a leitura através de uma metodologia que envolve estudantes com idades mais avançadas, os quais realizam leituras partilhadas com os mais novos. O emissor da mensagem é o diretor da escola. O suporte utilizado foi o cartaz. A linguagem foi uma mistura de texto escrito e imagem. O receptor, ou seja, o público alvo são os estudantes. E assim a comunicação é estabelecida. Todo esse processo é interessante que seja

realizado em conjunto, integrando as múltiplas linguagens e subjetividades envolvidas. É o próprio público alvo como protagonista na construção da mensagem, sendo além de consumidor, produtor. Assim os diversos valores formativos integrados à mensagem proporcionam um sentido mais coerente e bilateral às finalidades da ação comunicativa. Assim como são necessários na escola espaços de participação, são necessários também espaços para comunicação e expressão de ideias advindas dos diversos atores da prática educativa.

A comunicação – enquanto forma de expressão – é mediada por recursos e fontes de naturezas diversas, sejam eles disponibilizados pelas modernas tecnologias ou por modos tradicionais de transmissão de conhecimentos, a educação formal e não-formal. (SHAUN, 2002, p. 86).

Vamos a outro exemplo:

Fotografia 15 – Cartaz de divulgação do concurso “Melhor Turma”.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Em outro cartaz divulga-se o Concurso Melhor Turma. Neste caso, talvez os sujeitos envolvidos neste concurso se sentissem mais motivados, se ao invés de concorrerem com outros colegas, estivessem envolvidos em ações de colaboração e ajuda mútua, como no projeto Semana da Leitura. Projetos que estimulam a competição evocam sentimentos muito menos construtivos, do que projetos mais

altruístas. Reforçamos o indicativo de que tais projetos devem ser pensados conjuntamente, visando contemplar os valores essencialmente importantes nos processos formativos. Os critérios estabelecidos para premiar a melhor turma estão explicitados no próprio cartaz: as turmas que apresentarem faltas justificadas, participação disciplinar, aplicação de medida disciplinar, dias de suspensão, nível inferior a três perderão pontos; e as turmas que mantiverem a sua sala limpa e arrumada, obtiverem o conceito de “Bom” comportamento ao final de cada período, aumento na média, alunos sem nível negativo, recuperação de comportamento, ganham pontos. A turma com maior pontuação ganha uma viagem. A competição é um valor facilmente identificado nessa ação educativa.

Aos estudantes se deve perguntar se eles estão mais interessados em competir ou em colaborar. Além disso, é improvável que os critérios para ganharem o prêmio passem a fazer sentido para eles. Incentivar a concorrência entre as turmas não ressignifica as práticas educativas; não fornece um sentido diferente às relações entre os atores que convivem no espaço escolar. Ao contrário, acentuam o distanciamento dialógico e comunicativo entre eles. Outro elemento que integra a comunicação é o contexto. É importante considerar se a informação é coerente com o contexto dentro do qual será transmitida, ou seja, se ela realmente atende às necessidades daquele espaço, ou ainda, se há uma comunhão entre a real demanda educacional e o propósito primário da mensagem. Os percursos formativos percorridos pela ação educativa devem priorizar “multiplicidades, indeterminações, totalidade fragmentada, fluxos e conexos, redes simióticas” (SHAUN, 2002, p. 22). Tal como a autora, defendemos uma perspectiva construtivista freiriana para o conceito de Educação,

[...] situando a prática educativa como processo contínuo de individuação no e com o social. Este percurso é observado como práticas que se inserem no movimento de inclusão, no qual a ludicidade se mescla com visibilidade, produzindo, via consumo estético, uma etnicidade até então excluída, e/ou fora do padrão consensual da mídia. (*ibidem*).

Essas e outras reflexões são necessárias à medida que pensamos no desenvolvimento de uma cultura participativa. Todas as tecnologias e mídias que vão ao encontro desse propósito procuram satisfazer aos princípios de um novo milênio que convoca uma escola diferente. Para tanto, precisamos visitar todos os

seus espaços, suas tecnologias, suas técnicas, perceber como se estrutura física e socialmente, rever seus projetos pedagógicos, seus valores e objetivos formativos, seus propósitos sócio-institucionais. Além disso, também é urgente olharmos atentamente para fora dela, entender os instrumentos de controle do Estado, as significações e representações sociais que se constroem sobre a existência da escola. Os significados que a sociedade formula para a escola; bem como, os significados que a escola formula para a sociedade.

O binômio Educação-Comunicação é um novo campo de intervenção social que considera a informação como fator fundamental em direção à cidadania e, conseqüentemente, à formação de uma cultura participativa. Já foi mencionado que uma das maiores exigências para a escola do século XXI é a formação para a cidadania. Isso traz implicações para as práticas educativas, nomeadamente em relação às especificidades formativas na promoção de práticas participativas. Izzo (2009) comenta que na sociedade contemporânea imersa num volume imagético e informacional excessivo, é fundamental o conceito de midiosfera “como poderoso veículo de interesses” (p. 1). Não se trata de favorecer interesses de um núcleo centralizador em detrimento dos interesses de uma coletividade. Ao invés disso, a ação educativa deve incentivar a coprodução imagética e informacional com base no próprio acervo imaginário do homem. A seguir, apresentamos mais uma fotografia, para discutirmos esses pontos:

Fotografia 16 – Alguns setores da escola não especificados.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Assim como em outros espaços sociais, sobretudo no ciberespaço, na escola também vivemos rodeados de símbolos que nos transmitem variados significados. Para que esses símbolos transmitam sentido, precisamos decifrá-los, compreendê-los e nos apropriar dos seus significados. Quando esses símbolos põem-se como icógnitas, os indivíduos são subjulgados pelos espaços. Em sentido contrário, os indivíduos e suas subjetividades é que devem sobrepujar os espaços, produzindo-os por meio de suas ações comunicativas. A semiótica da comunicação entre os atores é que deve conduzir os sentidos das mídias, dando a elas as finalidades necessárias à construção de espaços/meios propícios à formação de uma cultura participativa. Se os atores das práticas educativas estão imersos em símbolos sem significados, torna-se mais difícil o sentimento de fazer parte daquele espaço. A motivação em participar das atividades depende no nível de inclusão dos sujeitos nos processos de concepção e significação desses símbolos, inculcando não os valores postos a partir de uma ordem pré-estabelecida, mas compartilhados e contemplados na diversidade de percepções.

Cada percepção deve ser levada em conta na construção dos espaços de participação, assim como, na criação dos símbolos que preenchem e denominam cada um, fornecendo um sentido de lugar. O lugar para as refeições, o lugar para estudos, o lugar para esportes, e todos os demais lugares que compõem o lugar-escola. Enfim, um lugar que lhe é próprio, um lugar que lhe pertence (SHAUN, 2002, p. 47). A determinação espacial e simbólica dos lugares deveria ser uma construção coletiva, que contemplasse todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. Todos devem ser incorporados aos lugares e vice-versa. Mas a incorporação dos lugares pelas pessoas não deve ocorrer de maneira impositiva. A condição espacial é, historicamente, prescritiva e resulta da construção de modelos estratégicos de controle, sob um modelo doutrinador dos corpos nos espaços. Por isso as práticas espaciais precisam envolver os diversos segmentos constitutivos do espaço escolar.

Para que gradativamente as pessoas possam modificar os espaços segundo suas subjetividades e preenchê-los com significados produzidos a partir de suas demandas sociais, deve-se perceber que “[...] além dos muros da escola há um universo de acontecimentos a serem observados, analisados, relacionadas e

trazidos para o interior das práticas formais, enquanto elementos transformadores destas.” (MARTINS, 2014, p. 131). A instituição escolar, além disso, precisa conhecer os novos meios de interação que emergem de uma cultura digital. “A onipresença crescente dos computadores e de dispositivos relacionados à sua difusão em nosso ambiente requer transformação do relacionamento complexo entre a tecnologia e o ser humano.” (IZZO, 2009, p. 6). Predomina nessa cultura um ciberespaço representado atualmente pela Web 2.0 “[...] com seus softwares e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel.” (SANTOS, 2011, p. 5). Ainda que estes dispositivos sejam subutilizados, eles estão bastante disseminados entre os vários segmentos da escola. Quando perguntados sobre o uso de tecnologias digitais no dia-a-dia, as respostas dos sujeitos entrevistados foram unânimes a este respeito:

[...] Sim, uso. [...] Este que não gosto muito dele, sofisticado, porque já não sei para que servem os botões, portanto é melhor não. Só fazer chamadas, receber, mandar sms, isso assim, tenho que ter isto, não é? E aqui também por causa dos meios. (GESTOR).

É o computador, o retroprojeter, basicamente é isso. Quando uso discos externos para gravar, algum ficheiro que seja muito pesado e que a plataforma não consiga. Mas no fundo é isso, portanto, o computador, o projetor ligado ao computador, e algum disco externo. (PROFESSOR X).

Já utilizei o computador. Agora nem tanto porque todas as salas estão equipadas com computador. (PROFESSOR Y).

[...] tenho dois computadores um telemóvel, e pouco uso. (ESTUDANTE Y).

Nós os dois temos, mas posso lhe dizer que, por exemplo, aqui na escola [...] Há uma percentagem ainda significativa de pessoas que não têm, encarregados de educação, normalmente os miúdos todos têm [...] Notebook e Ipad muito poucos têm, uma percentagem muito pequena de notebooks e Ipads. Agora telemóveis sim, com acesso à Internet muito poucos, estamos a falar de encarregados de educação. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

Encarregados de educação? 50%, anda a volta dos 50%. Não estamos a falar dos alunos, os alunos estão muito além da Internet e coisa para telemóvel. [...] um aluno tem um telemóvel top de gama,

enquanto que o pai tem um telemóvel daqueles que nem dá para ter Internet e a mãe porque não ligam a isso. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO Y).

Além do uso para atividades didático-pedagógicas, há o uso pessoal destes equipamentos. Mesmo que alguns sujeitos apresentem certa resistência, dificuldades ou desinteresse em usar novas tecnologias, sobretudo, telefones móveis, limitando-se às funções básicas como efetuar e receber chamadas, a maioria dos estudantes possuem estes aparelhos. O uso de aparelho de celular não é permitido em sala de aula. Os professores têm autonomia para utilizá-los em atividades pedagógicas, mas raramente o fazem, para evitar o desvio dos objetivos didáticos. Se elas fazem parte do cotidiano fora da escola, por que não integrá-las às práticas educativas? E por que integrá-las? Ressaltamos a ideia defendida nesta tese de que para além do uso pelo uso, propomos pensar sobre o porquê de usá-las. Certamente, não procuramos satisfazer o mercado de consumo, nem alavancar uma revolução tecnológica por meio destes dispositivos. Izzo (2009) é enfático ao afirmar que “Todas as qualidades apontadas pelo discurso tecnológico e virtual que é pautada na mídia possuem um forte vínculo com o capitalismo e o mercado.” (p. 6). Para ele, a midiosfera é guiada “pelos valores estabelecidos pelo mercado” (ibidem).

Não queremos cair no fatalismo de que toda TDIC é criada para atender um mercado consumidor; antes, pretendemos destacar as relações tecidas na escola, que ultrapassam seus muros e criam forma “dentro de um ambiente tecnológico e midiático.” (ibidem). Vivemos em um período tecnológico em que “mudanças no comportamento social e subjetivo” (IZZO, 2009, p. 7) são provocadas por uma “sensação intermitente de acessibilidade em uma midiosfera de sujeitos virtuais em conexão latente com o mundo” (ibidem). Esta sensação não se dá apenas no espaço físico presencial, “mas espalha-se pela rede mundial de computadores, pelos circuitos de segurança fechados de TV, pelas mensagens SMS e pelas diversas estruturas virtuais de relacionamento.” (ibidem).

Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo. (SANTOS, 2011, p. 28).

Essas teias complexas às quais se refere a autora, já permeiam o cotidiano escolar, mesmo que as práticas educativas se desenvolvam num sentido contrário. Se tais práticas são organizadas em sintonia com a sociedade em rede (CASTELLS, 2013), seu desenvolvimento é programado de acordo com as redes multimídia, que por sua vez, tornam-se “[...] fontes decisivas de construção do poder” (*ibidem*, p. 16). O poder perde sua força centralizadora e assume um caráter multidimensional, sendo alimentado pelos valores dos sujeitos produtores de conexões múltiplas, multidirecionais e multirreferenciais. Assim como Santos (2011) partimos do princípio “de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem.” (p. 26). É difícil encontrar alguém que não tenha ou não saiba o que é um celular, um computador, ou que nunca tenha ouvido falar da Internet. Não são coisas estranhas à nossa realidade, ao contrário, estão fortemente presentes em nossas experiências com o mundo e com outras pessoas. Não só os entrevistados, mas aqueles que responderam ao questionário online nos apresentaram estatísticas favoráveis ao uso de dispositivos móveis, como celulares, ou computadores portáteis. A questão era “Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?”. Vejamos as respostas de cada segmento:

Tabela 1 – Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?

Sujeito	Resposta²⁸	%
Diretor	Sempre	71%
Professor	Sempre	57%
Estudante	Sempre	63%
Funcionário	Sempre	63%
Pais ou Responsáveis	Sempre	49%
Comunidade Local	Sempre	49%

Fonte: Questionários online (2014).

Confirmando o que um dos encarregados de educação disse na entrevista, de fato os pais ou responsáveis são os que menos utilizam esses novos

²⁸ As alternativas eram: a) Sempre; b) Quase sempre; c) Às vezes; d) Nunca.

dispositivos em comparação com os demais segmentos, embora o uso frequente ainda represente a maioria (49%). Já os outros segmentos (Diretor – 71%, Professor – 57%, Estudantes – 63% e Funcionários – 63%) sempre usam tecnologias digitais em seu dia-a-dia. A aquisição desses aparelhos não vem ao caso, tomaríamos um rumo desproposital nesta pesquisa. Seria o mesmo que discutir o porquê das pessoas terem aparelho de televisão em casa, quando mal possuem paredes e teto. O fato é que eles estão disseminados entre as mais diferentes classes econômicas, o que exige que o seu uso, ou não uso na escola, seja discutido. Estamos abordando o uso de tecnologias digitais para chegarmos ao ponto central deste tópico: a Internet. Assim como o uso do computador passou a estar intimamente ligado ao acesso a Internet, com os telefones móveis têm ocorrido o mesmo. Não só os sistemas digitais de comunicação e informação têm ganhado sofisticação, também têm se criado softwares para atender os novos espaços e tempos das relações e interações socioculturais.

As pessoas vêm ocupando um espaço virtual, desenvolvendo uma percepção de que todos os povos, independentemente de sua cultura, compõem uma só aldeia. No entanto, “A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio²⁹ coletivo da humanidade. Mas ainda estamos longe desse ideal, todavia alcançável.” (SANTOS, 2001, p. 28). As realidades locais ainda divergem bastante da realidade que é colocada como global. Apesar de haver uma relação, ainda que circunstancial, entre estas duas realidades, a pertença e o protagonismo no tempo real ainda excluem e asseguram exclusividades, ou, pelos menos, privilégios de uso. “Os homens não são igualmente atores desse tempo real.” (*ibidem*), mas podem se tornar. Hoje somos capazes de “[...] ter conhecimento do que é o acontecer do outro” (*ibidem*), pois podemos acessar vários lugares de um mesmo lugar e um mesmo lugar de vários lugares. Mas esse acesso ainda é controlado pelos donos da velocidade, criadores dos sistemas de informação e comunicação, e pelos donos do discurso ideológico, com

²⁹ Segundo a UNESCO, o patrimônio da humanidade representa sua memória, identidade e a criticidade dos povos e a riqueza das culturas. Pode ser dividido em: patrimônio cultural, composto por monumentos, grupos de edifícios ou sítios que tenham um excepcional e universal valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico; e patrimônio natural, composto pelas formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético excepcional e universal. (Disponível em: <<http://www.unesco.org/>>. Acesso em: 11 Jun. 2015).

suas concepções acerca da informação e o seu acesso. Se a concepção e produção dos objetos tecnológicos precisam ser democratizadas, igualmente devem ser os tempos, espaços, velocidades e informações observando a diversidade multicultural dos povos, ou seja, o espaço onde se encontram e onde se estabelecem enquanto lugar.

Qual é a diferença entre espaço e lugar? Lugar e território? O espaço é diferenciado aqui entre material e digital, seus limites são determinados por tijolos ou *bit*³⁰. Enquanto os espaços escolares são estruturados em uma arquitetura física composta por muros, pisos, telhados, janelas; os espaços digitais são construídos cargas elétricas, ligações de hipertexto conectadas por redes de escalas livres, tais como fibras ópticas, redes *wi-fi*³¹ ou satélites. Os critérios para acesso à escola são diferentes daqueles que permitem o acesso a Internet. Para acessar a escola precisamos estar matriculados numa determinada série e atender aos pré-requisitos para aquele nível de ensino. Para acessar a Internet via *wi-fi*, por exemplo, é preciso estar num espaço de abrangência do sinal de rede e ainda possuir os dados para acesso, como senhas.

Na Internet, cada espaço possui um endereço eletrônico próprio e único. Existem também os correios eletrônicos, que são espaços pessoais ou profissionais para envio, recebimento e organização de informações. Ambos os espaços, físicos e digitais, são dotados de características voltadas para um público específico, constituindo-se em espaços *ad hoc*. A partir daí, esses espaços passam a existir para uma finalidade que possui certo grau de variabilidade, isto é, mudam conforme os interesses e valores norteadores. Temos, então, o lugar, caracterizado pelo sentido que os sujeitos conferem à sua função social. O espaço é condição preliminar para o desenvolvimento de lugares. A configuração espacial dos objetos resulta de uma produção social (SANTOS, 2001). Transformar espaços em lugares é um processo subjetivo. Lugar é o mesmo que local, é um ponto percebido e definido pelo ser humano através de seus sentidos e significações. Por isso a expressão

³⁰ Bit é a sigla para "Binary Digit", que significa em português "dígito binário". Na concepção de Negroponte (1995) citado por Fernández (2007) "o mundo digital é concebido como a mudança da matéria em energia e do átomo pelo bit (menor unidade de informação digital que pode ser processada por um computador, é uma contração da expressão *binary digit*), isto é, largura de banda ilimitada que permite encher as pessoas de bits, fibra óptica de baixo preço, e uma emissão de bits independente da velocidade em que nós consumimos".

³¹ Wi-fi é uma abreviação de "Wireless Fidelity", que em português significa "Fidelidade Sem Fio".

“cultura local” está associada ao sentimento de pertença. O lugar é entendido pela forma como as pessoas o constroem.

Já o conceito de território pressupõe relações de poder dentro de um determinado espaço. Um território é delimitado pela confluência de ideologias dominantes, uma área definida pela relação entre diferentes indivíduos ou grupos, geralmente relações de poder. Enquanto o lugar é um espaço ocupado por corpos e objetos, “o lugar da ação humana é caracterizado por *território*, um espaço alterado pela subjetividade” (SHAUN, 2002, p. 57). A ação humana no espaço deixa de ser topográfica, e passa a ser topológica, “a lógica das articulações do lugar” (*ibidem*). É possível idealizarmos lugares/territórios de participação, onde seja possível distribuir o poder, descentralizando-o; bem como, conferir-lhes uma lógica integrativa, difusa e horizontal, transformando-os em campos “de fluxos que aglutina diferenças e dissemina identificações.” (*ibidem*). Vejamos a fotografia a seguir:

Fotografia 17 – Estrutura organizacional da escola.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Essa é a composição dos órgãos de gestão da ESMT com base no Decreto-Lei 115-A/98 que estabelece o modelo de gestão educativa a adotar no âmbito do contrato de autonomia nas escolas portuguesas (Ver Anexo A). É possível perceber sua configuração hierárquica. Há uma instância de poder central, o órgão Diretor que é, neste caso, unipessoal e o elemento central da gestão escolar, e de onde partem as demais instâncias de poder. Os estudantes estão representados na categoria “Conselho Geral”, assim como as famílias. A partir de uma análise mais aprofundada nesta estrutura, podemos notar que há pouca ligação entre as instâncias. Cada uma acaba por formar um núcleo independente, onde se estabelecem outras relações de poder e se produzem territórios de influência vertical, onde as vozes dos atores disputam canais de comunicação e expressão. Os variados sistemas de valores e significados devem ser mobilizados na produção dos espaços e conseqüente construção de lugares. O território escolar deve dissolver as relações de poder, transformando-as em práticas de coparticipação e corresponsabilidades. Desse modo, a natureza do lugar-escola apreende a necessária dimensão multicultural de intervenção social, cultivando as propriedades essenciais para seu funcionamento e convergindo significações num mesmo espaço no sentido de disseminar territórios plurais de cultura participativa.

A questão do multiculturalismo aqui colocada como um argumento para o reconhecimento público da diversidade cultural de diferentes grupos no mundo contemporâneo, não se tratando de uma naturalização ou essencialidade de tais grupos, mas de um embate construído historicamente sobre a questão da diferença [...]. Multiculturalismo [...] está permanentemente gerando novos discursos, novos argumentos, novas certezas e desafios. (SHAUN, 2002, p. 57).

Numa estrutura muito mais complexa de organização espacial temos a Internet, principal espaço de convergência, que nos oferece possibilidades de produzir novos modelos de organização social. Se as grandes empresas da informação monopolizam o controle sob estes modelos, por um lado; por outro lado, elas próprias fornecem ferramentas para sua democratização. Se o objetivo do mercado é o aumento dos consumidores, estes mesmos consumidores acabam por aperfeiçoar suas relações com os produtos, culminando na criação de novos dispositivos e aplicativos, desta vez, respeitando as realidades locais e fugindo da imposição de uma realidade global excludente, denominada por Santos (2001) de

motor único, que na atual fase do capitalismo “[...] é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas.” (p. 19). Em territórios multiculturais e nos ecossistemas comunicativos, a desigualdade e supremacia ideológica dá lugar à pluralidade de ideias. Gomez defende que

No âmbito social, as tecnologias da informação e da comunicação possibilitam construir uma comunidade que busca aprender e ensinar num processo de trânsito pela pluralidade, diversidade e pelos lugares onde tece o poder, no atual contexto sociopolítico. [...] A globalização nessa esfera comunitária desafia para uma nova política pública que conteste a exclusão e a alienação como princípio organizador de qualquer processo social. (GOMEZ, 2004, p. 46).

A participação dos sujeitos em redes sociodigitais pode ser em sua essência a disposição de um “sistema unificado de técnicas” (SANTOS, 2001, p. 29) que os leva as mesmas combinações de ações e práticas culturais. Na escola, o mesmo princípio por estar sendo reproduzido. A participação também é orientada por um sistema hierárquico intencionalmente disposto no sentido de um poder central e centralizador, ao invés de um poder partilhado e descentralizador. Da mesma forma que a escola, a Internet não é, como muitos acreditam, totalmente aberta e democrática. Contudo, em ambas precisam ser encontradas oportunidades e possibilidades de suplantar restrições e imposições, pelas vias coletivas de participação coresponsável dos sujeitos social e culturalmente dimensionados em suas realidades locais em simultâneo com as redes sociodigitais. Inverter a lógica hierárquica de organização social, para uma lógica democrática baseada nos princípios do rizoma³² (DELEUZE E GUATTARI, 2000 *apud* GOMEZ, 2004) requer espaços democráticos produzidos antes por subjetividades conectadas, heterogeneidade de ideias, múltiplas territorialidades e significantes flutuantes.

Nesses espaços, a relação educação em rede/poder oferece elementos para uma pedagogia da virtualidade quando possibilita trabalhar questões inéditas, mas viáveis e libertadoras das práticas alternativas. O poder da comunidade educativa planetária, quando rizomático e freiriano, gerará redes por correlações de força integradoras e a seleção e a exclusão serão superadas por meio da inclusão de homens e mulheres com a mediação da cultura e da ideologia. Ou seja, também não existirão redes por decreto. (GOMEZ, 2004, p. 46-47).

³² Estes princípios são: conexão e heterogeneidade; multiplicidade; ruptura-significante; cartografia e decalcomania.

Os atores sociais exploram novos meios de interação, assim como, disseminam ideias e projetos³³ voltados para a superação do modelo educacional vigente, restrito às salas de aula convencionais. A Internet, por meio de redes sociodigitais, tem possibilitado a construção do estar junto em diferentes tempos (síncronos e assíncronos) e espaços (físicos e virtuais). O corpo físico se expressa no ciberespaço enquanto meio que favorece ambiências e intensifica convivências. As tecnologias incorporadas às ações se constituem em um conjunto de técnicas que visam transformar a vida humana, permitindo superar os limites físicos do corpo. O corpo participa não só aqui e ali, mas se move pela Internet em uma dança espontaneamente coreografada pelas TDIC. Lévy (1999, p. 47) percebe as tecnologias como possibilidade de realização do potencial em um espaço contínuo através da virtualização das ideias, esclarece que “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade”. Quando imaginamos que estamos fazendo uma coisa, ativamos as mesmas partes do cérebro quando realmente estamos fazendo. Assim, o virtual existe mesmo sem estar presente fisicamente. Somos impelidos a virtualizar e personalizar o corpo para satisfazer a nossa vontade e a vontade coletiva. Para facilitar esse processo automatizamos as ações tornando-as operacionais pelo uso de tecnologias.

Com a Internet, comunicação global por intermédio de computadores, novas redes sociais se desenvolvem compondo a Mídiosfera que abrange as “[...] tecnologias e redes sociais em comunicação existentes em todo mundo na atualidade. Envolvem redes computacionais, telefônicas, televisão, rádio entre outras redes” (SANTANA, 2010, p. 612). O desvelamento da rede e suas “múltiplas conexões” (GOMEZ, 2004), apresenta as redes sociodigitais como um novo espaço de poder relacionado ao saber, à informação e ao conhecimento. Essas redes que se agregam pelo tecido das ideias ali cultivadas, interferem de certa maneira na realidade da qual os sujeitos fazem parte “[...] evitando uma dependência cultural e intelectual, e não existem banquinhos que vendem significados.” (*ibidem*, p. 28), o

³³ Exemplos de projetos nesse sentido: os Recursos Educacionais Abertos (REA), Escola-de-Redes (E=R), Massive Open Online Course (MOOCS), Fundação Lemann e Gente e Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE). No Capítulo IV, apresentamos uma breve descrição sobre cada um deles.

que coloca cada ser humano como potencial protagonista na produção de espaços e na construção de seus significados.

Em um período tecnológico que demanda uma alta flexibilidade entre as redes móveis, intercomunicações entre sistemas de rádio, telefones móveis, internet, TV digital, satélites em comunicação espacial e geração de dados, o conceito de miosfera revela-se cada vez mais complexo. (IZZO, 2009, p. 7).

Permeando as comunidades escolar e local que, em princípio, devem ser as instâncias que gerem a escola e suas práticas, estão as comunidades virtuais conectadas pelos fios invisíveis de transmissão global. Os limites entre essas comunidades são cada vez mais tênues e difíceis de serem percebidos. Embora haja um movimento conservador das instituições de ensino em fortalecer essas fronteiras, há interseções possíveis entre os dois territórios em termos de valores e significados. Isso porque “[...] as fronteiras mudaram de significação” (SANTOS, 2001, p. 42), mas ainda são fortes, por conta de processos de homogeneização. O que se faz na escola se procura reproduzir em outros espaços, como por exemplo, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que nada mais são, em sua maioria, uma reprodução do território escolar tradicional. Por isso a resistência em considerar outros espaços de cunho mais aberto e dinâmico.

[...] são cada vez mais numerosas as pesquisas que sugerem que o impacto da tecnologia na prática cotidiana dos professores é bastante limitado. Muitos professores resistem ao uso da tecnologia, não por serem antiquados ou ignorantes, mas porque reconhecem que ela não contribui para que eles alcancem seus objetivos. Existem muito poucas evidências convincentes de que o uso da tecnologia em si aumenta o desempenho dos alunos. (BUCKINGHAM, 2008, p. 1)

Se o uso “acrítico e irrefletido” de tecnologias na educação que culmina numa concepção instrumentalista e superficial em termos teórico-metodológicos, “questões fundamentais sobre como as tecnologias medeiam e representam o mundo, como elas criam significado e como são produzidas acabam sendo inevitavelmente marginalizadas.” (*ibidem*, p. 3). Pensar sobre tecnologias, sua produção e os interesses aos quais ela atende, é uma ação preliminar ao seu uso. “Isso implica que a educação sobre mídia é um pré-requisito indispensável para a educação com ou através da mídia.” (*ibidem*). O mesmo se deve pensar com relação às redes sociodigitais na educação. Ao perguntar a cada um dos sujeitos “Para você,

existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?”, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 2 – Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?

Sujeito	Resposta³⁴	%
Diretor	Sim	94%
Professor	Sim	90%
Estudante	Sim	84%
Funcionário	Sim	84%
Pais ou Responsáveis	Sim	61%
Comunidade Local	Sim	29%

Fonte: Questionários online (2014).

Respeitando as proporções, podemos afirmar que a maioria acredita existir alguma relação entre educação e redes sociais. Mas na prática, assistimos a outra realidade. Todos reconhecem que a educação é como uma rede social, ainda que possua princípios e valores diferentes daqueles construídos nos espaços mais informais, como no Facebook, por exemplo. Todavia, existem elementos que regem quaisquer comunidades, sejam elas em instituições de ensino ou em redes sociais na Internet. Ennes e Marcon (2014) destacam quatro: os atores, as disputas, as normas e os contextos. Estes elementos governam os processos identitários, aos quais se referem os autores como “implicados por relações de poder” (p. 276) que podem ser pensados e analisados envolvendo: os atores articulados a grupos; as disputas de pertencimento ou não a tais grupos; os elementos morais (sistema de valores) normativos que norteiam as disputas; e os contextos sociohistóricos onde são produzidas as disputas e o sentimento de pertença. Desse modo, as comunidades são caracterizadas e diferenciadas, procurando:

- 1) evitar a re-essencialização das identidades e compreendê-las fundamentalmente como relacionais; 2) analisar as ambiguidades e ambivalências dos processos sociais que criam e recriam formas de subordinação e hierarquização, ao mesmo tempo em que expressam formas de contestação e transgressão social; 3) compreender os processos

³⁴ As alternativas eram: a) Sim; b) Não; c) Não sei responder.

de emergência e (re)inserção social de atores em contextos sociais, políticos e culturais que são caracterizados pelo descentramento, pela fragmentação e pela efemeridade. (ENNES E MARCON, 2014, p. 277).

O que ocorre na escola é que apesar de, na maioria das vezes, ser considerada uma comunidade, os processos identitários são regulados por instâncias que monopolizam o poder. As identidades são confundidas com perfis padronizados e ideais; as subordinações não dão lugar às contestações; e os sujeitos são reinseridos em contextos sociopolíticos e culturais centralizadores, homogeneizadores e permanentes. Os autores defendem que os processos identitários são a “[...] expressão de relações de poder geradoras de estratificação, hierarquização e localização, mas também, por vezes, de transgressão social.” (p. 286). Por isso, na escola deve existir um esforço constante em abrir espaços para essas transgressões, pois elas contribuem para a formação identitária dos sujeitos num processo de valorização da autonomia e da liberdade. “Se, por um lado, o pertencimento reflete certa particularização da existência social, por outro, coloca em dúvida também qualquer amplitude generalista da mesma.” (p. 287). Perguntou-se ao gestor qual a concepção da escola sobre o uso de redes sociais na Internet. A sua resposta foi a seguinte:

[...] evitamos que os alunos tenham acesso às suas páginas e usem Facebooks etc. E isso é uma questão de princípios, mas utilizam. Se for lá consigo embaixo à biblioteca, eu espreito aqui de cima da escada lá estão os indivíduos no Facebook. Se eu chegar, eles mudam logo, como é obvio, pode chegar o responsável. Depois, isso por um lado, depois há algumas, eu reconheço em relação a estas modalidades novas de comunicação entre as pessoas, eu reconheço-lhe algumas grandes vantagens, a facilidade como se comunica uma coisa qualquer através destas redes sociais, e elas são... Eu acho que elas às vezes são importantes, não sei se são sempre, se calhar são poucas vezes que é em criar estes grupos com alguma identidade e em relação aos jovens, faz-lhes bem ter grupos com identidade. Por um lado não estão sozinhos no mundo e eles sabem disso, podem discutir trocar ideias e tal entre eles livremente e é esse espírito de grupo de pertença que é importante e que faz parte do crescimento, da formação da educação deles. (GESTOR).

As redes sociodigitais ainda são espaços pouco explorados pela escola, o que demonstra uma escassa discussão sobre estes meios. Segundo Buckingham (2008) “não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de veicular informações e não devemos usálos de um modo meramente funcional ou

instrumental.” (p. 3). Se os estudantes insistem em transitar pelas redes na Internet, comprovam a manifestação de outros espaços para ações comunicativas e, por que não, educativas. Ao reconhecer que o acesso a essas redes é importante para comunicação, participação, troca de ideias, espírito de grupo de pertença, a escola contribui para a preservação dos ecossistemas comunicativos no espaço educacional.

O que predomina enquanto concepção ainda é a separação entre estes dois espaços, ou a sua homogeneização, conservando os princípios hierárquicos que orientam as práticas educativas. Nos termos de Santos (2001) é uma espécie de “territorialidade absoluta” que mantém a identidade e os limites através de uma ideia clara de domínio e poder. Cria-se, com isso, a ideia de comunidade, “um contexto limitado no espaço”, seja ele qual for, físico ou virtual. As comunidades se aglomeram em territórios³⁵ onde se concentram as identificações e se estruturam as relações de poder. Os espaços da escola não são organizados por todos que fazem parte do seu cotidiano, por isso acabam por não articularem de maneira mais integrada e interativa, como nas comunidades virtuais, os atores sociais agregados. Sobre considerar as redes sociodigitais espaços para práticas educativas, atribui-se ainda um sentido de “repositório de informações”, ou algo com alguma utilidade, que proporciona facilidades.

Nunca pensei nisso, mas acho que é possível. [...] se eu for aí à net, Revolução Francesa aparece uma quantidade de sítios onde eu posso ir ver sobre Revolução Francesa, ou que professores puseram ou alunos ou trabalhos académicos. Aliás, agora é fundamental isso quer dizer, se eu quiser fazer o ponto da situação uma coisa Revolução de outubro de 1917 na Rússia, claro tenho de ir ali ver o que é que existe, é mais fácil do que ir a biblioteca nacional, no índice outra vez em papel e tal, aqui é bem mais fácil. (GESTOR).

Inegavelmente, com o surgimento das redes sociais na Internet, os territórios habitados podem “criar novas sinergias e impor uma avalanche ao mundo” (FILHO, 2013, p. 44). O esforço coletivo que marca as relações em rede online acaba por impactar nas relações dentro da escola. Ainda na linha conceptiva de Santos, Filho explica que “esta nova realidade comporta também novos recortes e

³⁵ É importante deixar registrado que, assim como Santos apresenta (*apud* FILHO, 2013, p. 44), “o território é uma forma impura e híbrida, e que merece constante revisão histórica. O que ele teria de permanente seria o fato de ser sempre o quadro de vida humana.”.

novos modos de funcionamento do território, chamados de horizontalidades e verticalidades, para além da velha categoria região.” (*ibidem*). Este novo modelo de funcionamento não tem a ver com estruturas de poder. Neste caso, as horizontalidades referem-se aos “lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial” e as verticalidades “são formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas de processos sociais”. “Assim, o território pode hoje ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. Mas são sempre os mesmos lugares, mas que contém simultaneamente funcionalizações diferentes, até mesmo opostas.” (FILHO, 2013, p. 44).

Na esfera das mídias sociais que mediam as relações entre territórios contínuos ou não, em particular aquelas pautadas na Internet 2.0, surgem dinâmicas sociais e comportamentos que trazem outros significados para a prática educativa. Enquanto na escola é traçada uma importância decrescente dos atores implicados nessa prática, nas redes sociodigitais essa linha vertical se divide e aponta em direções diferentes, representando múltiplas variações identitárias. “Enquanto os atores representam os nós (ou nodos) da rede em questão, as conexões de uma rede social podem ser percebidas de diversas maneiras.” (RECUERO, 2009, p. 30). Os “nós” são as formas de expressão geradas via rede de computadores, representadas pelos atores, que moldam a estrutura social e não são moldados por ela, são o “[...] o substrato sobre o qual formar-se-ão os laços sociais, que constituem as conexões da rede.” (*ibidem*, p. 55).

Esses laços podem constituir-se como fortes e fracos, a partir da qualidade das interações e das trocas sociais estabelecidas entre os atores. Essas trocas são constituídas de elementos fundamentais, que denominamos capital social. Esse capital é construído e negociado entre os atores e permite o aprofundamento dos laços e a sedimentação dos grupos. (*ibidem*).

O capital social³⁶ não é produzido e negociado entre os atores no espaço escolar, não é uma construção coletiva, mas atividades efadoinhas, na maioria das vezes realizadas com esforço por imposição. A energia motivada por uma vontade espontânea é gasta nas redes sociodigitais, tidas como “[...] sistemas dinâmicos e, como tais, sujeitos a processos de ordem, caos, agregação, desagregação e

³⁶ Capital social “refere-se a um valor constituído a partir das interações entre os atores sociais.” (RECUERO, 2009, p. 45).

ruptura” (*ibidem*, p. 80). A dinâmica das redes é construída coletivamente e é capaz de impactar a estrutura. Na comunidade escolar não é possível esse tipo de influência social, sendo a estrutura daquela tão firme e estática. Os atores da prática educativa possuem papéis bem definidos, atuam de forma isolada e com baixo grau de interação. Quando foi perguntado aos entrevistados quem eles consideravam “atores da prática educativa”, o gestor e os dois professores disseram que para eles eram os professores e alunos, em primeiro lugar.

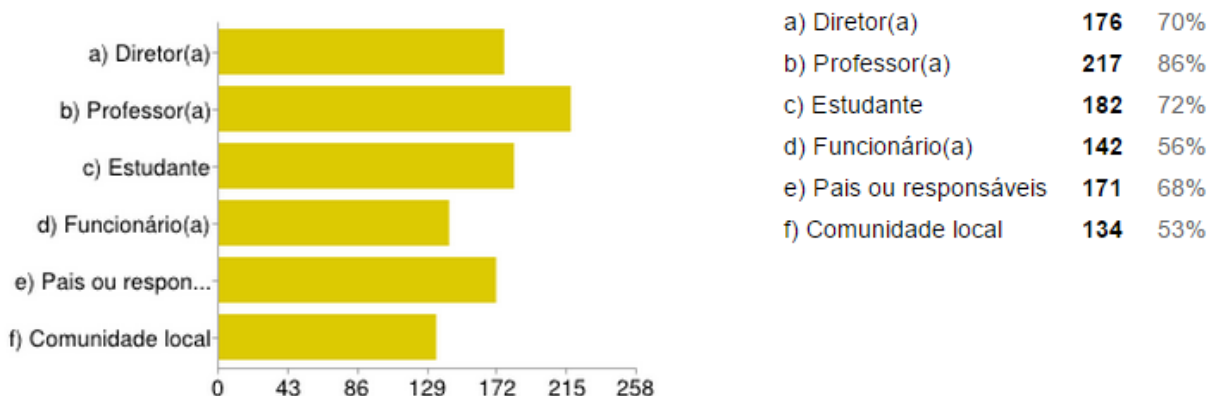
[...] *professores, alunos, pais encarregados de educação e a sociedade, se quiser até chegar ao Estado e ao Governo que nos pede com alguma frequência contas, dessas mesmas práticas.* (GESTOR).

Os professores e os alunos. Porque são os que estão mais diretamente ligados, não é? O professor porque transmite e colabora na aprendizagem do aluno, e o aluno porque está exatamente a ouvir essa matéria, a participar dessa aprendizagem. É claro que depois temos os outros agentes, portanto os funcionários, os próprios encarregados de educação, que não nos podemos esquecer deles são muito importantes, mas as primeiras figuras são o professor e os alunos. (PROFESSOR X).

O professor, os alunos, o grupo em si também, o grupo letivo, o grupo dos professores, o grupo de informática, né? Os pais, se calhar também (risos). Isto é complicado. (PROFESSOR Y).

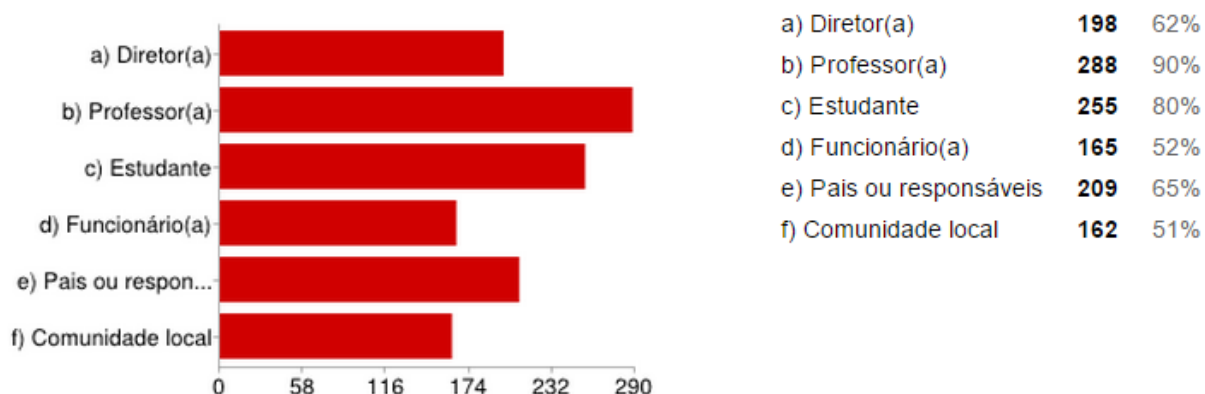
Para os diretores e professores que responderam ao questionário online, a mesma resposta teve maior ocorrência:

Gráfico 1 – Atores da prática educativa para os diretores.



Fonte: Questionários online (2014).

Gráfico 2 – Atores da prática educativa para os professores.



Fonte: Questionários online (2014).

Ao integrar todos os sujeitos no ecossistema comunicativo do espaço escolar, ao invés de uma ordenação dos atores em níveis de importância, há uma integração e uma essencial interação para a manutenção das ações educacionais. Indiscutivelmente, todos fazem parte e são elementos fundamentais na dinâmica social de significações. No caso das redes sociodigitais, há um esforço para buscar “novas formas de conectar-se, estabelecer relações e formar comunidades” (RECUERO, 2009, p. 136) que se constituem como “novas formas de grupos sociais, em parte estabelecidas no plano online, em parte, estendidas para o plano off-line” (*ibidem*, p. 137). Outra ideia que reforça a quebra de fronteiras é a que Lemos (*apud* RECUERO, 2009, p. 138) nos traz: “As comunidades virtuais eletrônicas são agregações em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas”. O que fortalece essas comunidades virtuais é exatamente o que deveria “aumentar consideravelmente a sensação de empatia, compreensão e suporte mútuo” nos grupos existentes na escola, qual seja: mais interesses em comum entre os atores da prática educativa, que por sua vez confere maior coesão entre os grupos.

Para tanto, deve haver uma aproximação entre os espaços escolares e virtuais, as práticas formais e em rede e os conhecimentos científicos e populares, mesmo porque esses processos socioculturais devem estar conectados numa relação de interdependência, reorganizando-se mutuamente. Na esfera das mídias, o cerne da questão das práticas educativas é a integração dos saberes inerentes aos diversos sujeitos. A educação escolar integrada às mídias deve propiciar “um modo de associar o uso da tecnologia nas escolas à cultura popular [...]”;

igualmente, deve levantar “questões críticas” que nos levem “bem além de um emprego puramente instrumental ou funcional da tecnologia” (BUCKINGHAM, 2008, p. 4). As novas dinâmicas comunicacionais, a multimídia, a expansão da diversidade informacional no ciberespaço são fatores que vêm influenciando no nosso modo de nos conectarmos uns com outros, de nos relacionarmos e interagirmos. Ao mesmo tempo em que há uma convergência midiática, deve haver uma convergência de saberes. Isso requer uma mudança paradigmática nas relações escolares engessadas em posturas hierárquicas e centralizadoras. Isso é de longe uma imposição, mas uma necessidade. Não se trata da mera substituição de equipamentos, trata-se, antes, de uma reconstrução conceitual de prática educativa e uma reconsideração dos sujeitos envolvidos.

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. (SANTOS, 2011, p. 28).

Ao realizar entrevistas com os sujeitos na escola e aplicar questionários online a conselheiros escolares, a finalidade inicial foi obter o maior número de dados e informações possíveis, a partir de instrumentos e perspectivas diferentes. Nesta pesquisa, consideramos as narrativas de todos os sujeitos, sobretudo aqueles que pouco expressam suas ideias e opiniões no cotidiano da escola, seja por falta de espaços, seja por falta de prática. Muitos destes nos forneceram respostas breves e tímidas, principalmente estudantes e funcionários. Além disso, obtivemos uma inexpressiva quantidade de estudantes, pais ou responsáveis e comunidade local que responderam aos questionários online. Se eles pouco tomam a palavra, menos será a sua participação, visibilidade e mobilidade, e maior será a distância entre as práticas educativas e suas linguagens e visões de mundo. Perceber as redes sociodigitais como espaços para aprendizagens ainda vai levar um longo tempo, porque muito do que se pensa sobre educação escolar terá que ser desconstruído e ressignificado. Apesar do crescente uso da Internet, a relação escola-redes sociodigitais ainda é pouco estabelecida. Essa é uma percepção,

inclusive, dos próprios estudantes, para eles não há uma relação, e quando há, é num sentido oposto aos objetivos formativos:

Por um lado acho que não tem nada, não tem, porque por mais que a educação esteja dos pais e isso, mas no Facebook tu não podes ver como é que é a pessoa. Ela pode dizer aquilo que é, mas tu não podes ver. E não podes ter a certeza como é aquela pessoa, se é verdade ou não. E eu acho que isso não tem coiso de educação. (ESTUDANTE X).

Sim. De maneira geral, acho que sim, porque em termos de educação, os pais dão educação aos filhos, e em relação a isso têm de os preparar para certos perigos, que eles vão encontrar nas redes sociais, Internet e por aí. E acho que havendo uma conversa entre pais e filhos, sobretudo o que pode abranger a Internet, redes sociais, acho que de certa forma dá educação ao filho para aquilo que ele deve fazer, o que é correto e o que é que não é correto. Daí postar as fotos que posta, os comentários que faz, não é que os meus pais façam, mas na minha opinião acho que às vezes uma olhadela de vez em quando no Facebook dos filhos, acho que não fazia mal a ninguém, porque há certas atitudes que eu vejo no Facebook, que se fosse a minha mãe a ver ou o pai mesmo dessa pessoa, acho que não ia gostar nada, porque as pessoas da minha idade são diferentes com os amigos, os pais são uma coisa, com os amigos são outra como é normal. E nas redes sociais elas mostram aquela parte rebelde, por assim dizer que os pais desconhecem completamente e quando não há seguimento dos pais, não há aquele apoio do pai se preocupar o que é que andas a fazer no Facebook, o que é que comentas. Acho que eles tomam aquela liberdade eu posso fazer porque não me estão a ver, é uma rede social, os meus pais não pescam nada disto e, na minha opinião, acho que tem a ver com educação. (ESTUDANTE Y).

O Estudante X considera a rede social como lugar de criação de *fakes*³⁷, perfis falsos de pessoas ou situações que nada tem a ver com o que propõe a educação. Já o Estudante Y, apesar de dizer que há uma relação entre Facebook, uma rede social, e educação, na opinião dele essa educação se refere à orientação dada pelos pais aos seus filhos, quando da utilização da Internet e dos supostos perigos advindos dela. Sem entrar no âmbito dos “males” ou crimes que acontecem em qualquer tempo, sociedade, meio físico ou digital, a Internet, rede das redes, as práticas emergentes de uma cultura digital é uma realidade que deve ser considerada em qualquer projeto educacional. Para Santaella (2013), o maior desafio a ser enfrentado pela educação é a criação de estratégias de integração dos

³⁷ Palavra em inglês que significa “falso”.

tipos de leitores antes e depois da Revolução Digital que passam a coexistir: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo³⁸. Consideramos essa como a segunda especificidade formativa necessária para a construção de redes educativas dialógicas (GOMEZ, 2004). Portanto, além da integração dos espaços em um ecossistema comunicativo, também se torna necessária a integração das linguagens e diferentes formas de leitura do mundo.

Na esfera tecnológica, a primeira especificidade foi apresentada no tópico anterior, quando nos referimos à democratização e maior controle da tecnologia pelos sujeitos. Aqui, na miosfera, importa analisar a qualidade das redes sociais na Internet, no sentido de sua contribuição como espaço para práticas educativas e participativas. Se as tecnologias, sua concepção e produção, precisam se democratizar, as mídias sociodigitais também. Para isso, os sujeitos devem estar preparados cognitivamente para aprenderem a se comunicar e se expressar neste novo universo informacional, sendo assim capazes de participar como produtores e coautores de textos multimídia. Os tipos de leitores apresentados pela autora dimensionam as aprendizagens nos diversos espaços pelos quais eles transitam. Desde o espaço escolar, até o ciberespaço. Vislumbramos encontrar um caminho que nos permita ter acesso a redes sociais mais democráticas na Internet, e numa aspiração formativa mais pretensiosa, a redes educativas dialógicas, correspondentes à “[...] um modo de ser/estar, um tipo de compreensão do mundo e um estilo de comunicação educativa” (GOMEZ, 2004, p. 50). Este modo de ser/estar ao qual se referiu a autora está relacionado às “mudanças geradas pelo advento da Internet” (*ibidem*), que numa perspectiva freiriana, significa uma busca por práticas emancipatórias.

Na atualidade, a cultura é gerada pela onipresença da informação, pelos documentos interativos interconectados e pelas telecomunicações recíprocas e assíncronas, que se dão dentro do grupo e entre grupos. Ela também se destaca por não ter um centro nem diretrizes. A cibercultura é uma expressão que indica esse processo, com imensas repercussões na vida social, econômica e política, e que, ao transformar as condições de vida, também dá novo sentido à prática educativa. (*ibidem*).

Para que as instituições educacionais tracem novos horizontes às práticas educativas, devem considerar a onipresença não só da informação, mas também

³⁸ O detalhamento sobre os tipos de leitores será apresentado no Capítulo III.

dos próprios sujeitos. Como nos afirma Santaella (2013, p. 24), em se tratando de mídias digitais, um aspecto primordial é a ubiquidade, uma “[...] paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensinam”. Essa é a principal característica da Internet 2.0, a ubiquidade. Internet ubíqua talvez seja um termo mais adequado do que a designação “2.0”, que é mais usual no meio mercadológico para se referir a uma versão tecnológica que oferece novos serviços de Internet. O que é importante dizer sobre a infraestrutura ubíqua é que ela possibilita “um novo processo de aprendizagem sem ensino” (*ibidem*). Quer dizer que aos sujeitos é dada a oportunidade de aprenderem num movimento mais espontâneo e menos deliberativo.

A maior parte dos sujeitos inquiridos tem em mãos uma das ferramentas necessárias para participar dessa transformação no seu modo de aprender, um computador ou celular com acesso à Internet. Não estamos afirmando um suposto acesso universal às tecnologias e à Internet, afinal “ainda existem significativas desigualdades tanto no acesso à tecnologia quanto nas qualificações e competências que são necessárias para usá-la” (BUCKINGHAM, 2008, p. 2). É neste aspecto que as escolas precisam intervir. O fato é que fora da escola, as pessoas “estão participando de uma cultura midiática cada vez mais diversa e comercializada” (*ibidem*) que precisa ser compreendida e problematizada. O frequente acesso à Internet é uma realidade praticamente comum a todos:

Tabela 3 – Você acessa a Internet?

Sujeito	Resposta³⁹	%
Diretores	Sempre	82%
Professores	Sempre	70%
Estudantes	Sempre	72%
Funcionários	Sempre	70%
Pais ou Responsáveis	Sempre	52%
Comunidade Local	Sempre	60%

Fonte: Questionários online (2014).

³⁹ As alternativas eram: a) Sempre; b) Quase sempre; c) Às vezes; d) Nunca.

Entre os pais ou responsáveis e a comunidade local, o acesso a Internet ainda é pouco expressivo. Não é uma novidade que os demais, sobretudo os estudantes, sejam os que mais acessam. Porém, precisamos ser cautelosos com a famigerada “geração digital”, sobre a qual abordaremos no Capítulo III. Tal como alerta Buckingham (2008), “devemos ter cautela com [...] a idéia de que os jovens estão ativamente se comunicando e criando on-line, já que possuem uma espontânea afinidade com a tecnologia que os mais velhos não têm.” (p. 2). Se estamos discutindo práticas educativas atreladas tanto aos espaços escolares formais, como aos espaços virtuais, lidamos necessariamente com especificidades formativas que precisam ser consideradas. Segundo o mesmo autor, o uso das mídias para a algo que se assemelhe à aprendizagem escolar ainda é muito pouco. Aqueles que têm acesso à Internet em casa, por exemplo, limitam-se a “jogar, surfar nos sites de entretenimento, trocar mensagens instantâneas, participar de redes sociais, baixar e editar vídeos e músicas.” (*ibidem*). Em suma, utilizam o computador e a Internet para tarefas funcionais, como a edição de textos e a realização de pesquisas, para o dever de casa.

Tabela 4 – Onde você acessa a Internet?

Sujeito	Resposta⁴⁰	%
Diretores	Em casa	86%
Professores	Em casa	86%
Estudantes	Em casa	65%
Funcionários	Em casa	74%
Pais ou Responsáveis	Em casa	72%
Comunidade Local	Em casa	71%

Fonte: Questionários online (2014).

Antes de se integrar às conexões globais, existem fronteiras resistentes, físicas e conceituais, a serem superadas no interior do próprio espaço escolar. Ir além dos seus muros, senão derrubá-los, é um movimento que inicia mais

⁴⁰ As alternativas eram: a) Em casa; b) Na LAN house; c) No celular; d) Na escola; e) Outro.

localmente, do que globalmente. Pelos dados apresentados na tabela, percebemos como são fortes esses muros, como a escola está desconectada do seu entorno. O espaço físico escolar ainda impõe seus limites, e isola os sujeitos do mundo em conexão, fazendo-os acessar de outros lugares. Não há dialogicidade entre a multiplicidade de espaços e linguagens. As salas de aula limitam-se ao monólogo do professor, único transmissor de informações. Nem mesmo ele produz a informação que é transmitida em suas aulas. Como os alunos podem aprender então a produzi-la? Gomez (2004) sugere uma “alfabetização digital”. Aqueles que acessam a Internet de casa ou por outros meios, fazem-no sem um posicionamento crítico de uma cibercultura também relacionada “[...] à apropriação que fazem as grandes companhias de *software* da gramática, da sintaxe, da semiótica e da estética do universo digital, decidindo o que é cultura digital e faturando com isso” (p. 51). Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental que se refere:

[...] tanto ao reconhecimento de saberes básicos e à compreensão crítica da realidade, quanto ao aprendizado de conhecimentos de informática para operar computadores conectados em redes. Independente da educação ou da formação inicial de uma pessoa, que em momento nenhum é negada, é preciso haver compreensão crítica e conhecimentos do mundo digital no sentido weberiano, pois isso significa haver conexões. (*ibidem*).

Para que as comunidades virtuais e as redes sociais na Internet como um todo que atestam novos modos de nos relacionarmos com as pessoas e com o mundo, sejam mais do que meios de entretenimento, comunicação e compartilhamento de informação, “[...] é importante reconhecer o universo vocabular, sua sintaxe, gramática, semiótica e semântica, diferenciada nas imagens, textos, sons, vídeo” (*ibidem*, p. 53). Os signos linguísticos e imagéticos que coexistem no meio digital; a dimensão epistemológica ainda pouco explorada das redes sociodigitais; o estreito debate na escola sobre os conceitos relacionados à Internet são ainda alguns dos obstáculos a serem superados. Vamos apresentar a seguir, concepções sobre redes sociais dos sujeitos entrevistados, e com base nelas será possível perceber algumas lacunas formativas.

Eu acho que é bom. Assim de repente é bom, pois tem os perigos que tem, como já falamos ainda há bocadinho, mas eu acho que é bom as pessoas estarem contactáveis, poderem emitir o seu parecer, conversarem com outras pessoas, até do outro lado do mundo, que nunca se poderão ver, se calhar, nunca se irão ver. Pronto, acho que

é importante. Agora temos sempre que ter alguma cautela [...] Tem que ser bem doseada para evitar alguns riscos. (PROFESSOR X).

Modo de comunicar entre as pessoas, forma de comunicação entre as pessoas, é o que me está a vir agora assim. (PROFESSOR Y).

Para comunicarmos com as pessoas, fazer amigos. Ou por vezes mesmo divertimento. Eu conheço pessoas que não têm muitos amigos e no Facebook acabam por encontrar pessoas que nunca esperavam e hoje já são amigas através do Facebook. E o Facebook, acho que as redes sociais criam mais amizades do que polémicas ou isso. Também há, mas criam mais amizades. É mais para amizades. (ESTUDANTE X).

Rede social abrange muita coisa. É um sítio onde posso conhecer pessoas, falar com os amigos, partilhar coisas no dia-a-dia, fotos ou momentos que posso partilhar e dar a conhecer a outras pessoas. (ESTUDANTE Y).

Rede social pode ser humana, pode ser tecnológica, pode ser de muita natureza, não é? Eu ia só para a parte tecnológica, porque redes humanas a sociedade está organizada por uma rede, estrutura, que funciona em rede, é uma verdade, não é por aí que devo ir, pois não? É pela parte tecnológica. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

O Professor X destaca nas redes sociais a facilidade de comunicação interpessoal, a possibilidade das pessoas estarem “contactáveis” pelas redes sociais. Além disso, ele reforça a ideia de que as redes sociais podem ser perigosas. Ele não explicou o porquê, mas não é difícil imaginar sobre a que tipo de perigos ele se refere. Vamos abordar os aspectos positivos e negativos das redes sociais apontados pelos sujeitos, e esse aspecto levantado pelo professor ficará mais claro. O Professor Y também menciona a comunicação entre as pessoas como principal função das redes sociais. O Estudante X vê a rede como um espaço para “divertimento”, para a construção de amizades. O Estudante Y faz alusão ao compartilhamento de informações, fotos ou momentos, da vida cotidiana. Todas essas visões convergem num ponto em comum: as relações e interações afetivas. Este fator afetivo é de extrema relevância quando o enfoque é uma cultura de participação pautada no diálogo. Se inexistirem enlaces de cunho afetivo, as pessoas não se sentem motivadas a participar. O que desperta a vontade em participar é reconhecer-se naquele espaço, na convergência de interesses em comum, nos acontecimentos cotidianos, na lida e superação dos problemas da comunidade que dizem respeito e afetam a todos. Esses fatores é que contribuem

para novas conexões, que por sua vez dão mais consistência a rede, convertendo-a numa experiência viva e dialógica. (GOMEZ, 2004).

O laço é a efetiva conexão entre os atores que estão envolvidos nas interações. Ele é resultado, deste modo, da sedimentação das relações estabelecidas entre agentes. Laços são formas mais institucionalizadas de conexão entre atores, constituídos no tempo e através da interação social. (RECUERO, 2009, p. 38).

Esses laços constituídos através das interações em rede social podem envolver também sentimentos de pertencimento, vinculações associativas que não dependem, necessariamente, dessas interações que resultam em laços relacionais. Um encarregado de educação, por exemplo, pode fazer parte da Associação de Pais, pela simples associação de ser pai. Associar-se não pressupõe interagir e se relacionar com seus pares. Ele se sente pertencente àquele grupo, mas “[...] há um processo de associação a uma ideia ou objeto que não é, exatamente, dialógica” (*ibidem*, p. 39). No que concerne às práticas educativas na escola, importa ultrapassar a linha associativa, conquistando níveis dialógicos. A lacuna talvez seja ainda maior, pois antecede os laços por pertencimento, ainda são laços fragilizados por relações autoritárias e impositivas. A fala a seguir merece destaque, por expressar bem essa ideia de rede social, no sentido mais amplo do termo, pois demonstra uma tentativa de mobilizar os diversos segmentos e suas efetividades que poderiam contribuir para a formação de uma cultura participativa:

Em termos da rede social, onde, por exemplo, aqui a escola está implantada, eu diria que nós estamos numa zona bastante controlada em termos sociais. Temos a Junta de Freguesia, temos a parte comercial, a parte social onde os alunos residem, esta rede social acaba por ser, é bastante controlada, portanto você já se deve ter apercebido que esta escola está num sítio bastante controlado e, portanto, temos aqui problemas sociais, bastante elevados e, portanto, um dos papeis e uma das dificuldades de gerir esta escola tem exatamente a ver com a zona envolvente onde se insere, é habitacional. Portanto, gerir esta rede de pessoas que se movimentam através da polícia, da parte local, da parte do comércio e, portanto, os pais, as outras escolas aqui da zona, clubes desportivos, toda esta rede, não é, tudo contribui, pode contribuir, o que é que eu tenho andado a fazer. Por exemplo, já agora tenho falado da Associação de Pais, também faz parte desta rede. Nós na Associação de Pais, o que temos tentado é que isto funcione em termos de rede efetivamente, que é eu na Associação de Pais, tento e tenho andado a fazer isso, há um ano, nesta parte que a escola se abra mais à comunidade, por forma a que consiga falar com os

clubes desportivos, com as autarquias envolventes, com a parte comercial, com a parte não sei quê. Eu estava aqui antes desta entrevista, estávamos aqui os dois exatamente a trabalhar na construção e na boa comunicação, nesta rede social, estou aqui empenhadíssimo tenho andado aqui empenhadíssimo, em que isto, esta rede, fala-nos estes intervenientes falem uns com os outros, isto na questão social. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

Essa é uma interessante compreensão de rede social. Em termos gerais, a rede é formada por vários segmentos que de certa forma estão implicados no exercício da gestão educacional. A mobilização da comunidade local surge de uma necessidade de buscar todos os intervenientes para gerir a escola conjuntamente. Dessa “rede de pessoas” da qual ele se refere, também fazem parte a polícia, os bombeiros, os comerciantes, os pais, as outras escolas, os clubes desportivos, as autarquias, todos podem contribuir para que a rede funcione mais efetivamente. E algo importante a se fazer para viabilizar isso é pôr as pessoas a falarem umas com as outras, isto é, a comunicarem-se, a dialogarem, principalmente através de uma interação social mútua. O esforço do sujeito entrevistado vai nesse sentido:

[...] Como eu estava a dizer, portanto, a Associação de Pais aqui da escola, tem feito alguns eventos no sentido de juntar estas pessoas, nós inclusivamente, gastamos uma verba significativa do nosso orçamento para canalizar estas pessoas, para fazer encontros destas pessoas, precisamente para conseguir, para que os pais intervenientes consigam falar entre si e seja mais fácil quando acontece qualquer coisa, as pessoas terem o conhecimento e saberem o que cada um faz. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

Outro fator de impacto positivo na formação de uma rede dialógica é a co-responsabilização dos intervenientes. Além de terem consciência de seu pertencimento à rede, interagirem e se relacionarem com seus pares e dialogarem entre si, os sujeitos também passariam a colaborar para a resolução dos problemas que envolvem a comunidade. Baseada no conceito freiriano de “corpo presente”, Gomez (2004) explica que essa “interação consciência-mundo, as conexões operadas pelo ser humano [...] vão além do puro contato, pois são reflexão do conhecimento e ação concreta” (p. 55). É isso que dá um sentido dialógico à rede, sendo ela nos espaços físicos ou virtuais, na escola ou na comunidade local. A rede dialógica tem a comunicação como eixo “para resolver problemas comuns, vitais/sociais, que não se restringem ao âmbito escolar; pelo contrário, se expandem

por diversos espaços na busca do aprendizado e da consciência humana” (GOMEZ, 2004, p. 55).

Como foi dito, o movimento começa localmente e vai se expandindo, ampliando sua zona de alcance, até atingir proporções globais, transformando-se numa grande rede dialógica e colaborativa. Como o próprio Encarregado de Educação X propõe: “Daqui a um mês vamos fazer exatamente um outro evento maior ainda, em que vamos envolver bombeiros, polícia...”. A mobilização é local, depois global, depois volta a ser local num movimento cíclico retroalimentado pelas afetividades envolvidas. Isso requer rupturas na ordem comunicativa unilateral, fragmentação nuclear, diálogos multidirecionais e “ecologia de saberes” (BOAVENTURA, 2006). Na direção de um novo paradigma para as práticas educativas, a iniciativa não pode partir, exclusivamente, dos dirigentes, daqueles que tradicionalmente estão à frente das decisões. Não podem partir dos ditos “detentores do saber”, dos especialistas, da comunidade científica⁴¹. Todos os outros grupos e instâncias sociais possuem conhecimentos técnicos e empíricos para participar desse movimento glocal. A visão de que precisamos de líderes para ensejar revoluções e conduzir processos sociais deve ser urgentemente superada. A liderança deve ser uma atribuição partilhada no grupo e pelo grupo. O Encarregado de Educação X demonstrou essa visão:

Mas tem que haver sempre alguém que lidere o processo, isso é a parte difícil, né. Ninguém quer liderar processos, porque o primeiro que partir, dá a sensação que tem que andar a pedir e ninguém gosta de pedir nesta sociedade, ninguém gosta de pedir, quando o comboio já está a andar, quando já há uma rotina criada.

Ninguém se sente que tenha de pedir alguma coisa, sendo que chegou a vez dele de ir fazer. Agora o problema é quem inicia o processo, quando começa a iniciar o processo, essa pessoa vai ter que pedir e hoje em dia ninguém gosta de fazer esse papel de pedir, de convidar o não sei quem para vir fazer o não sei quando e criar ali um ambiente e, portanto, correm-se riscos obviamente. Agora, a

⁴¹ Bourdieu (1983) citado por Baumgarten (2004) define o campo científico “como um espaço de lutas entre os cientistas, luta e concorrência pelo monopólio da autoridade e da competência científica. [...] Preocupa-se, ainda, com a busca da objetividade, da vigilância epistemológica que possibilite a obtenção de conhecimentos que expressem, o máximo possível, os padrões de determinação da realidade (física e social). Essa dimensão concorrencial e conflituosa da atividade científica encontra aporte na perspectiva das coletividades científicas que propõe “não somente o estudo das interações entre os cientistas, como também das relações entre o cientista e a sociedade” (p. 112). “O ponto de vista das coletividades científicas” permite também a participação nas atividades científicas “de outras instâncias e atores, além dos cientistas” (ibidem).

partir do momento que qualquer dia, por exemplo, aqui o União Sport Clube que é aqui o nosso vizinho, um dia pode sentir-se na obrigação de dizer assim, êpá eles fizeram ali um evento, hoje vou ser eu a fazer um evento. Olha venham-se cá aqui reunir comigo. A Junta de Freguesia, ou uma autarquia local também vai pensar o mesmo, eles fizeram, olha, no próximo mês ou daqui a um ano ou daqui a não sei quê vamos fazer ali e, portanto, esta prática é uma questão de começarmos a fazê-la, isto devagarinho, vamos conseguindo construir uma rotina para que essa rede funcione, porque o que interessa inicialmente é que os dirigentes falem entre si, e depois de falar os dirigentes, as outras partes começam a falar.

Se permitirmos que os dirigentes, ou como se costuma dizer “os cabeças”, tomem sempre as decisões; se esperarmos que a solução ou as alternativas para resolver problemas estejam condicionadas à suas ações e delegações, jamais seremos protagonistas nos percursos sociohistóricos que delineiam nossa realidade. A realidade nos será imposta e será pré-estabelecida pelos ditames daqueles que detém e concentram o poder. As pessoas continuarão esperando que pensem por elas, falem por elas e façam por elas. A liderança e poder partilhados pressupõem, como diria Morin (2003), assumir a própria educação e, portanto, conduzir coletivamente processos decisórios. Isso significa uma “cabeça bem-feita” capaz de dispor ao mesmo tempo de “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e de “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p. 21). É uma espécie de revolução epistemológica, por meio da qual todos se lançam a conhecer as outras formas de conhecimento. É isso que vai fundar a ecologia dos saberes, mobilizando uma força conjunta de concepções e experiências para transformar realidades. Emerge-se daí o poder de todos os domínios culturais da comunidade articulados por uma inteligência coletiva e, posteriormente, digital.

2.4. Noosfera (Macro).

A construção do cenário de uma cultura participativa abrange as relações sobre as quais temos discutido até o momento no âmbito das esferas evolutivas. Na tecnosfera, abordamos a relação pessoas-tecnologias, cuja implicação está na democratização tecnológica, permitindo que os códigos técnicos sejam gradativamente concebidos de forma mais aberta e flexível. Na midiosfera,

discorreremos sobre a relação pessoas-mídias por meio da qual entrevimos o entrelaçamento de conexões entre o meio físico e o digital, pelas quais se possa sendimentar uma rede social dialógica, conduzida pelas coletividades agrupadas em núcleos dispersos. Nesta terceira esfera, abrimos a discussão sobre o pensamento humano, a membrana subjetiva que envolve o planeta com os frutos da intervenção humana, a noosfera. Quando visamos analisar as práticas educativas na atualidade, entendemos que a cibercultura digital é condição inseparável para tal análise. O que se coloca como maior desafio para nós nesse ponto é fornecer o devido aprofundamento teórico que a questão exige, sem que nos percamos do nosso foco investigativo. Assim, algumas ponderações se fazem imperativas.

O termo noosfera advém do filósofo, teólogo, paleontólogo, padre francês do século XIX chamado Pierre Teilhard de Chardin. Segundo ele a noosfera seria a esfera do pensamento ou espírito humano. Na Teoria original de Vernadsky (1945) esta seria uma das etapas de evolução da Terra, que marca o elo entre a História Natural e a História Social. A noosfera é a esfera evolutiva que marca o surgimento da cultura humana. Esta esfera compreende o campo das ideias da mente humana, o conhecimento científico produzido, que modifica a interação entre os seres humanos e o ambiente e se configura como uma força geológica. Para Izzo (2009), “noosfera é o desenvolvimento de idéias gerais acerca da vida engendrada pela coletividade e pelo indivíduo.” (p. 2). Vernadsky (1945) denomina de “noosfera” tudo aquilo produzido pelo homem no espaço-tempo, quando transformações no planeta e fora dele são resultado de sua intervenção. “O novo fator geológico – o pensamento científico – altera fenômenos da vida, processos geológicos, a energia do planeta⁴²” (NAUMOV, 2002, p. 41). Esse pensamento muda com tempo, e vai criando novas formas de organização da realidade.

Em interação com tecnologias e redes sociais digitais obtemos uma gradativa intensificação da nossa força potencial sobre o meio. “E a evolução ligada à informação, transmissão de idéias e conhecimentos pela integração das redes continua a crescer sem limites.” (IZZO, 2009, p. 6). Existem diferentes interpretações sobre a noosfera, mas todas concordam que a esfera da mente humana possui um poder considerável sobre os elementos naturais e a transformação do todo, não

⁴² Livre tradução do trecho em inglês “The new geological factor - scientific thought - alters life's phenomena, geological processes, the energy of the planet.”.

podendo ser reduzida apenas a uma abstração superficial. “Do ponto de vista da vida humana, o metabolismo desenvolveu reações que excedem o nível da matéria física para gerar um processo cósmico - entendido aqui como consciência” (MACHADO, 2013, p. 67). Na teoria ecológica de Vernadsky (1945), o humano “oferece o pensamento consciente como uma nova força geológica no planeta” (*ibidem*, p. 68). Não se pode dar conta de tudo que a inteligência humana já produziu e transformou na natureza, mas podemos nos deter ao campo das tecnologias digitais, precisamente, ao advento das redes sociais na Internet. É sobre uma inteligência digital que vamos direcionar nossa análise. A formulação de Vernadsky (1945) não abarca o pensamento subsidiado no digital, portanto, é esse o passo inicial para complementarmos a discussão sobre a organização das práticas educativas por meio das esferas evolutivas e sua relação com a cibercultura. Conforme Izzo (2009):

As informações, decisões e sensações que promovem uma transcendência dentro do ciberespaço, uma capacidade de ir além das possibilidades normais só é possível devido à extensão da capacidade individual: memória, imaginação e leitura. O ciberespaço possibilitou a criação de novas plataformas de computadores, cada vez menores e mais adaptadas a habilidades humanas, mas que requerem novas redes para suportar uma infraestrutura capaz de armazenar dados, tornar estes dados presentes em tempo real e capaz também de criar mundos virtuais. (p. 6)

Ao se estruturar em uma rede de conexão global, o homem aumenta consideravelmente sua capacidade de se comunicar com o outro, constituindo-se em um elemento de grande influência nas transformações não só no âmbito das relações sociais, mas na sua relação com a natureza. As ideias circulam em uma amplitude maior, de forma mais rápida, provocando efeitos na noosfera. Portanto, podemos considerar o pensamento humano como uma forma de poder (energia) que, atrelado a *Web*, tem se revelado como um fator de alto impacto em todas as esferas da realidade, da sociedade e de suas práticas educativas. O pensamento se retroalimenta pelas nossas interações com o meio. Para interagir com o meio (pessoas e objetos) utilizamos além do nosso corpo, um hipercorpo, ou ainda, um corpo fractal, que modifica a forma como organizamos nosso pensamento. O nosso corpo integrado às tecnologias em “escala mundial, continental, regional”, aos aparelhos eletrônicos “mostra como a cibercultura tomou conta do modo de vida da sociedade.” (*ibidem*). “A miosfera interfere e interage nas dimensões evolutivas da

noosfera influenciando em dimensões fundamentais do espírito humano: a comunicação, a informação e criatividade.” (ibidem). De acordo com Lévy (1996):

Cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado. Fazendo eco ao hipercórtex que expande hoje seus axônios pelas redes digitais do planeta, o hipercorpo da humanidade estende seus tecidos quiméricos entre as epidermes, entre as espécies, para além das fronteiras e dos oceanos, de uma margem a outra do rio da vida. (LÉVY, 1996, p. 31).

O nosso corpo agora se alia a um hipercorpo, que se movimenta pelo mundo orientado por um sentimento de pertença não somente a uma cidade, um estado, uma nação, mas a um planeta. As relações se modificam, assim como as percepções de si e do outro. Transitamos e nos relacionamos por entre e com o universo digital e nos constituímos em um corpo virtual mundializado. É uma mudança perceptiva de unidade para multiplicidade, a reunião de múltiplas identificações coordenadas pela convergência de uma comunidade global e dimensionadas na Internet. Uma esfera de pensamento livre, que se desenvolve nas interações entre os sujeitos na medida em que as TDIC avançam rumo ao acesso universal. O acesso indiscriminado à Internet ainda não é uma realidade global, mas a cada fase evolutiva da vida humana, surgem novas práticas, produtos de uma cibercultura, convertendo-se em uma noosfera digital. Alimentamos a noosfera com informações e ideias, quando pensamos e nos comunicamos, potencializando as nossas ações ao integrá-las a plataformas digitais. Como já afirmava Chardin:

Ninguém pode negar que uma rede [...] de filiações econômicas e psíquicas está sendo tecida numa velocidade que aumenta sempre, que abraça e constantemente penetra cada vez mais fundo em nós. A cada dia que passa, torna-se um pouco mais impossível para nós agir ou pensar de forma que não seja coletiva [...] Nós chegaremos ao princípio de uma nova era. A Terra ganha uma nova pele. Melhor ainda, encontra sua alma (CHARDIN, 1947 *apud* ZWARG, 2005, p. 12).

Esse pensamento do estudioso está enquadrado num momento histórico em que a Internet, tal como conhecemos hoje, ainda não havia sido concebida. O autor não poderia imaginar que essa “nova era” seria a era digital, a era da cibercultura e do ciberespaço. Um tempo em que as tecnologias rapidamente mudam o *status* de “ultrapassadas” para “novas”. E constantemente somos induzidos a nos adaptar aos novos dispositivos, aos novos modos de comunicação e às novas formas de organizar o pensamento. Este último aspecto, mesmo reservado

a cada indivíduo, tem ganhado uma dinâmica de organização coletiva. As conexões neurais se estendem por conexões digitais em escala global, integrando-se a outras conexões de indivíduos num *continuous* formativo de um “cérebro social” (FERNÁNDEZ, 2007). A máquina é recriada pelo ser humano e este se recria na máquina, inteligência artificial e natural, constituindo daí uma inteligência digital. Fernández compreende que com a revolução digital a mente humana, ou mais precisamente, a inteligência, está evoluindo para uma “inteligência digital”. Lévy (1996, p. 48) faz um alerta importante quanto a isso, explicando que as máquinas não são meros prolongamentos de “corpos individuais”, são “megamáquinas sociais híbridas” ou “hipercorpos coletivos”. Tim Berners-Lee, idealizador e criador da *World Wide Web* (WWW), fez paralelismos entre a *Web* e a estrutura do cérebro, e Fernández foi além, levantando a seguinte questão:

Não podiam os cérebros individuais se conectar uns com os outros, nesse caso através da linguagem da Web, e formar algo maior que a soma das partes, o que o filósofo e sacerdote Teilhard de Chardin chamou a “noosfera”?⁴³ (FERNÁNDEZ, 2007, p. 21).

O contato dos cérebros humanos uns com os outros gera algo maior do que a mera soma de suas partes. Transcende. Consiste numa nova camada a envolver o planeta. Se a Era do Gelo cobriu de gelo a terra, a Era Digital, cobrirá o planeta de quê? À primeira vista parece uma questão totalmente longe da realidade concreta, mas se a enquadrarmos num tempo em que as tecnologias digitais eram apenas uma ideia em potência, já podemos visualizar algumas transformações no planeta impossíveis de contabilizar em sua totalidade. Apenas para citar algumas: sistemas de informação e comunicação como jornais, revistas, televisão, rádio, podem ser acessados num único lugar, na Internet; transações bancárias podem ser realizadas por uma conta online; cursos de formação em qualquer área do conhecimento realizados em instituições de ensino, agora utilizam a modalidade de educação a distância. São incontáveis mudanças ao longo de um curto período de tempo, em se tratando do tempo histórico. Fernández segue explicando o pensamento de Chardin, dizendo que por mais absurdo que possa parecer essa

⁴³ Livre tradução do trecho em espanhol “¿No podrían los cerebros individuales conectarse unos con otros, en este caso a través del lenguaje digital de la Web, y formar algo mayor que la suma de las partes, lo que el filósofo y sacerdote Teilhard de Chardin llamó la “noosfera”?”

concepção de “cérebro global gigante”, a própria liberdade que se tem de poder falar sobre este tema já é indicativo de uma grande revolução informacional.

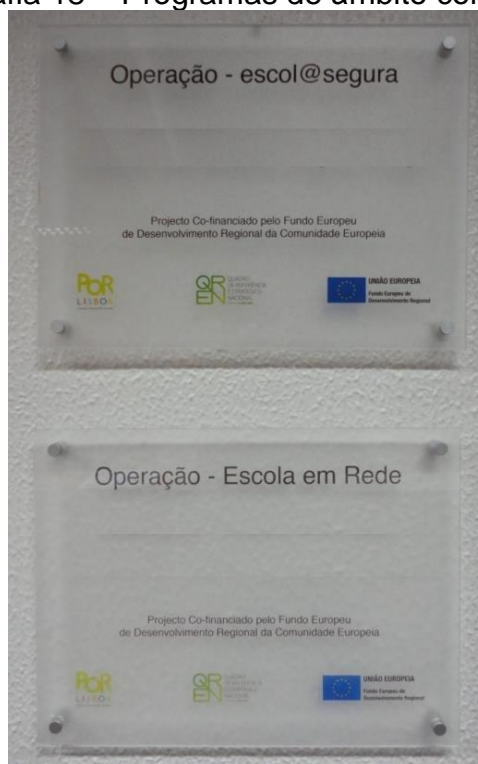
Na passagem de um cérebro individualizado para um cérebro mundializado, a informação passa a ser processada coletivamente, permitindo-nos “compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros, o que é condição elementar para a inteligência coletiva” (LÉVY, 2007, p. 17). Da mesma forma que estabelecemos conexões com o mundo exterior, já que é nessa relação e interação com pessoas e objetos que desenvolvemos aprendizagens e construímos conhecimentos; não obstante, integramo-nos às conexões globais, passando a fazer parte do funcionamento desta “malha pensante” (FERNÁNDEZ, 2007), do “córtex cerebral do mundo, o mais próximo da realidade da Internet⁴⁴” (p. 273). Cada um de nós é um potencial irradiador de circuitos informacionais, ao mesmo tempo em recebemos tais informações advindas das mais diversas direções, sob os mais diversos formatos.

A estes fatos, soma-se a exteriorização das funções cognitivas humanas como memória (palms, handhelds, pen-drives), visão, audição e tato (web-cam, web-phone e gloves), comunicação (web), entre outros aparatos que emulam ou complementam funções específicas do ser humano. Deste modo surge uma realidade cognitiva nova, guiada pela tecnologia e manipulada pela midiosfera. Para resolver o problema de relacionamento com a tecnologia é necessário aprender e assimilar o que é novo, mas com uma percepção seletiva. (IZZO, 2009. p. 6)

Para que a relação com a tecnosfera e a midiosfera ocorra de modo crítico-reflexivo, nosso pensamento e espírito humanos devem estar preparados para usar adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis, para além de sermos possuídos por ideias, sermos possuidores delas (MORIN, 2003), de maneira que saibamos nos movimentar na noosfera. Assim, transcendemos em uma aprendizagem dimensionada no ciberespaço. Mesmo que essas ideias estejam num nível de abstração superficial, não se pode negar que a aprendizagem escolar na forma que é conduzida atualmente está longe dessa realidade. Já é possível projetar a educação num futuro bem próximo: uma aprendizagem “glocal” em construção e uma “inteligência digital” em formação. Algumas experiências na escola pesquisada parecem querer ensaiar essa nova concepção formativa:

⁴⁴ Livre tradução do trecho em espanhol “la corteza cerebral del mundo, lo más próximo a la realidad de la red de redes.”

Fotografia 18 – Programas de âmbito continental.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Os dois projetos são iniciativas do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional da Comunidade Europeia. O primeiro é uma ação de cooperação entre os Estados-Membros que institui políticas externas e de segurança comum, que permite a União Europeia (EU) “falar e agir em uníssono sobre as questões mundiais. Ao agirem em conjunto, os 28 países da UE têm uma influência muito maior do que individualmente⁴⁵”. O segundo corresponde a uma operação que envolve várias escolas de países da EU para difundir o diálogo intercultural. As escolas podem manifestar o interesse em desenvolver projetos de intercâmbio, centrando as ações em interesses diversos baseados na troca cultural. No site e-Twinning⁴⁶ (Em português, e-Geminação), professores e demais profissionais da área educacional propõem projetos de parceria com outras instituições de ensino espalhadas pela Europa. Um exemplo disso é o projeto proposto por uma professora da ESMT destinado a desenvolver parcerias com escolas em língua francesa⁴⁷. O site disponibiliza um sistema de busca de escolas e projetos, e uma ferramenta de fórum

⁴⁵ Disponível em: <http://europa.eu/pol/cfsp/index_pt.htm>. Acesso em: 25 Mai. 2015.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>>. Acesso em: 25 Mai. 2015.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.etwinning.net/pt/pub/>>. Acesso em: 25 Mai. 2015.

para discussão entre as possíveis instituições interessadas em estabelecer a parceria. E assim, países trocam experiências, objetivos, reúnem uma força conjunta para concretizar projetos que podem ou não terem êxito, mas já possuem um viés de aprendizagem global. Outro programa que segue uma linha semelhante é o *Comenius*⁴⁸:

Fotografia 19 – Programa de intercâmbio da escola.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Este programa de intercâmbio, também apoiado pela UE, é uma cooperação entre escolas que visa à formação dentro e fora da Europa. As ações são orientadas para atividades relacionadas exclusivamente com o domínio do ensino escolar. O *Comenius* pertence a um projeto mais amplo denominado *Erasmus+*, cujo objetivo é fomentar

[...] sinergias e o enriquecimento mútuo entre os diferentes domínios da educação, da formação e da juventude, removendo barreiras artificiais entre os vários tipos de Ações e projetos, promovendo novas ideias, atraindo novos intervenientes do mundo do trabalho e da sociedade civil, e estimulando novas formas de cooperação. (EUROPEAN COMMISSION, 2015, p. 10).

Embora nenhum desses projetos contemple todo o conjunto de atores envolvidos na prática educativa, podem ser consideradas interessantes referências na manutenção de uma inteligência digital. Evidentemente que em outros contextos,

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.etwinning.net/pt/pub/>>. Acesso em: 25 Mai. 2015.

essas iniciativas sofrem variações, contudo, o princípio da sustentabilidade, “pensar globalmente” para “agir localmente”, pode ser aplicado ao da aprendizagem glocal, uma vez que aprender com outro é a expressão de uma inteligência coletiva; e aprender com o outro via Internet é a expressão de uma inteligência digital definida como “capacidade e habilidade das pessoas para resolver problemas usando os sistemas e tecnologias de informação e comunicação quando eles estão ao serviço dos cidadãos⁴⁹” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Os bits não são consumidos; nesse sentido, eles não podem satisfazer a fome. Computadores, tampouco, são agentes morais; eles não podem resolver questões complexas, como o direito à vida ou à morte. No entanto, por ser digital nos dá razão para sermos otimistas. Tal como acontece com as forças da natureza, não podemos negar ou interromper a era digital⁵⁰. (NEGROPONTE *apud* FERNÁNDEZ, 2007, p. 17).

Nós decidimos o que fazer com as tecnologias. Decidimos o como, o porquê, o para quê e o para quem devem ser criadas. Utilizar nossa inteligência social na utilização dessas tecnologias é uma forma de proteger o seu uso racional. É neste cenário que se controia uma cultura participativa e onde se fertilizam as práticas educativas digitais. Compõem-se, para isso, três camadas sobrepostas: a tecnosfera, a miosfera e a noosfera. A tecnosfera integra equipamentos, ferramentas, objetos aos espaços materiais e digitais; a miosfera conecta espaços e pessoas, fortalece a coesão entre as comunidades escolar, local e global, contribuindo para que dialoguem; e a noosfera é a camada que transcende esse processo, é descentralizante e difusa.

A rede social local estabelece conexões com campos gradativamente mais amplos, sem perder de vista as características inerentes ao seu contexto local. A esfera do pensamento glocal humano consideravelmente rico pela significativa troca cultural entre as coletividades envolvidas e envolventes. As práticas educativas na era digital absolvem um caráter participativo não somente pelas novas interações adjacentes, como também por seu alcance global. Participar do cotidiano da escola não se limita mais ao espaço cercado por seus muros, muito menos se limita à sala

⁴⁹ Livre tradução do trecho em espanhol “capacidad de las personas para resolver problemas utilizando los sistemas y tecnologías de la información y comunicación cuando están al servicio de la ciudadanía”.

⁵⁰ Livre tradução do trecho em espanhol “Los bits no se comen; en este sentido no pueden calmar el hambre. Los ordenadores tampoco son entes morales; no pueden resolver temas complejos como el derecho a la vida o a la muerte. Sin embargo, ser digital nos proporciona motivos para ser optimistas. Como ocurre con las fuerzas de la naturaleza, no podemos negar o interrumpir la era digital”.

de aula. Exige o entrelaçamento entre as microrredes e macrorredes sociais existentes, desde o espaço escolar, passando pela comunidade local e adquirindo contornos globais. Quando perguntamos ao gestor se a escola interagiu com a comunidade, obtivemos uma resposta que nos mostra vários indícios da dificuldade em construir uma cultura participativa:

A nossa escola reflete de imediato o que se passa à volta para lá dos muros como disse a pouco, eu acho curioso as escolas terem muros, as escolas não deviam ter muros, devíamos estar completamente integrados nas comunidades que servem, porque nós servimos esta comunidade. Eu acho que o problema, portanto, não é a escola-comunidade, o problema é a comunidade, a escola tá lá dentro da comunidade. [...] estamos aqui numa comunidade que é suburbana, constituída de forma muito significativa, por imigrantes de diferentes partes do mundo, desde Europa, África, muitos, não é? Por causa do passado do país, a nossa história está aqui também e depois os brasileiros, etc. E, portanto, é uma comunidade muito heterogênea [...] aqui há amigos do meu filho, dos meus filhos, e amigos quer dizer também compatriotas [...] tem que ter claramente definido o contexto em que ela se insere de forma a prestar a esta comunidade os melhores serviços. Portanto, eu diria que essa ação-reação, é nos dois sentidos que as influências existem. O que nós lamentamos, não se esqueça também, que depois de uma forma mais geral, nós vivemos numa sociedade portuguesa que tem estas [...] características específicas. Não me refiro só à crise porque passamos, mas refiro-me também às concepções político-sociais dominantes. E nós vivemos claramente num período em que as teorias e as doutrinas neoliberais e liberais predominam. O que isso significa de participação ou não participação nas instituições? Estas doutrinas acham que quem os deve, por um lado não há muito tempo para participar, por outro lado não há, em relação às medidas do poder central, não há incentivos para que as pessoas participem, parece que quanto mais afastadas tiverem, melhor, menos chatices, menos problemas [...] Portanto, não são criados incentivos, não são dados incentivos, não é por parte da escola, porque os profissionais cá da escola, os professores, até se sentiam um bocadinho mais de costas quentes, se os pais pudessem participar mais, sentiam-se mais ajudados pelos pais. [...] Portanto, eu olho para a escola melhor. Eu olho primeiro para a sociedade, depois eu chego à escola, acho que é assim que eu entendo isto. (GESTOR).

Façamos uma análise criteriosa desta fala, procurando interpretá-la à luz de uma cultura participativa em formação. A escola está inserida em uma comunidade “suburbana”, palavra que possui um significado mais ligado à localização geográfica (periferia) do que à condição socioeconômica (pobreza). Periferia não é sinônimo de pobreza. Quando acrescentamos à condição de

crescimento de uma comunidade sua homogeneidade étnica cultural, passamos a ver esse aspecto como um problema e um mecanismo de exclusão e marginalização social. E se o passado do país, a sua história é que determina o processo de desenvolvimento das suas comunidades, centrais ou periféricas, de fato se deve olhar para tais grupos como natural, social e historicamente heterogêneos, e não como intrusos ou imigrantes. Para que a escola seja percebida por seus “compatriotas” (termo utilizado pelo gestor em sua fala) como um espaço aberto de participação, é preciso que ela desenvolva um sentimento de pertença, que sua cultura esteja impregnada nas práticas educativas. Viver em uma sociedade portuguesa não é se adaptar às “doutrinas neoliberais e liberais”, impostas por uma “globalização perversa” (SANTOS, 2001), ao contrário, é superar essas desigualdades e segregações que existem em todas as escalas geográficas. A escola utiliza essa condição como “válvula de escape” para justificar sua incapacidade de agregar todos os segmentos aos seus processos formativos.

O próprio gestor reconhece que a falta de incentivo “para que as pessoas participem” esconde o interesse em manter as estruturas hierárquicas, também encontradas na sociedade e que ainda exercem forte influência na organização escolar. Princípios e valores disseminados pela concepção de gestão democrática da escola, como o de corresponsabilidade, podem ocultar outras intenções das políticas governamentais, como a manutenção e sustentação do *status quo* proposto pelo Estado. O que reforça a importância da escola construir sua autonomia alicerçada nas ações e vozes dos diversos atores implicados nas práticas educativas na busca de satisfazer suas demandas contextuais.

O Projeto Educativo da escola pesquisada está enquadrado no Decreto-Lei nº 137/2012 que estabelece os seguintes princípios institucionais: 1. Integrar a escola na comunidade que serve, associando o ensino às atividades económicas, sociais, culturais e científicas; 2. Desenvolver o espírito e a prática democráticos; 3. Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo; e 4. Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela participação democrática dos representantes da comunidade educativa. E para que esta missão e visão ganhem força, a interação entre escolas e instituições educacionais pode vir

a potencializar “a ação educativa no âmbito de sua autonomia” (Projeto Educativo, 2013/2017), ampliando a troca de experiências e os espaços de participação. Para saber sobre este tipo de intercâmbio, realizamos a pergunta: “A escola interage com outras escolas? De que forma?”.

Nós temos agora esta modalidade nova de gestão, que teve a ver exatamente com a história de poupar dinheiro de agrupamentos de escolas secundárias, de escolas básicas, onde há o Ensino Secundário do 10º ao 12º ano ou do 3º ciclo, e depois as escolas do 1º ciclo ou mesmo do pré-escolar. O objetivo disto tem a ver exatamente com aquilo que eu disse a pouco das políticas liberais ou neoliberais ou se quiser neoliberais não tenho medo das palavras ainda por cima sou professor de história, sei o que significa, de poupar, de haver um centro, de as ordens virem de cima para baixo. É para cumprir e tal, e se entender o diretor como uma espécie de representante do poder político, não propriamente um representante da comunidade escolar, mas legitimado pelo poder político, pelo governo, se quiser e, portanto, nós ultimamente temos esta modalidade nova que é dos agrupamentos de escolas, em que há uma figura, que é a figura do diretor que é responsável pela gestão de milhares de alunos. O agrupamento tem 13 mil e qualquer coisa alunos, felizmente que só temos três escolas, mas há aí agrupamentos que têm dezenas de escolas, de pequenas escolas, com um diretor apenas para aquilo tudo. [...] Não há esta política de gestão, mais de proximidade, mais humana, mais próxima dos problemas das pessoas, dos próprios professores, dos problemas dos pais, e isto tem exatamente a ver com esta de poupar uns tostões. (GESTOR).

Numa fala anterior à supracitada, o gestor indagou o que significava a participação ou não nas instituições e ele mesmo respondeu que o “poder central” não oferece medidas ou incentiva as pessoas a participarem. Para ele, há um interesse em mantê-las afastadas. Uma observação se faz relevante: a escola pode tomar iniciativas que suplantam o controle do Estado. Existe certa autonomia para pensar em alternativas que contribuam para uma organização política do espaço escolar, sem que haja uma predominante interferência por parte do Estado. E uma primeira ação nesse sentido seria a promoção de espaços para participação. O agrupamento de escolas foi uma medida governamental para redução de custos, ou seja, um único gestor agora gere um conjunto de escolas que, às vezes, somam milhares de estudantes. O poder se intensifica e se concentra nas mãos de um “representante de um poder político”. E uma cadeia de transferência de poderes sobrecarrega uns poucos e afasta a grande maioria dos envolvidos. Além disso, os

processos de interação ficam estritamente concentrados em âmbito local, não há interação com outras comunidades, o que pode ser percebido na narrativa a seguir:

EU: A escola interage com outras comunidades? De que forma?

GESTOR: Não, não.

EU: Ou se realmente com outras comunidades também não há uma interligação?

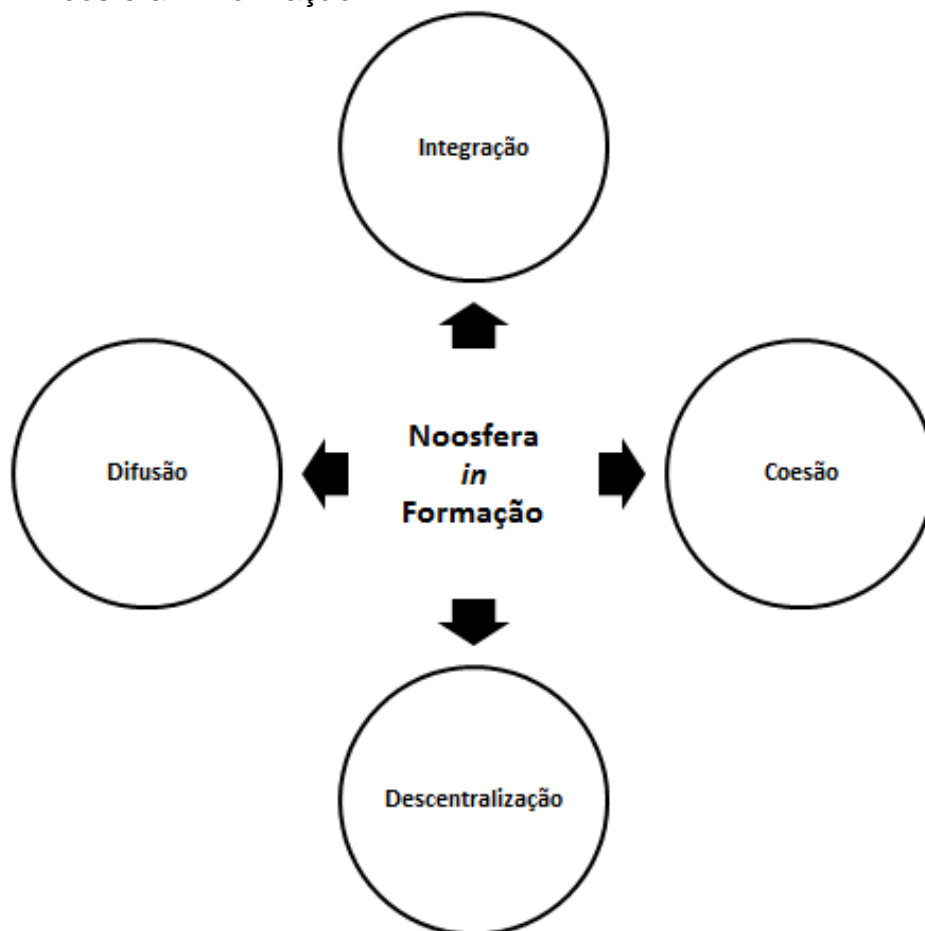
GESTOR: Não, fica só aqui.

EU: Fica realmente centrada na comunidade, na freguesia, na realidade local mesmo?

GESTOR: Sim, sim.

Para conceber a participação em níveis cada vez mais amplos, abrangendo mais pessoas, entendemos que as políticas de gestão da escola devem priorizar uma democracia mais participativa, do que representativa, não permitindo, é claro, que o Estado fique isento de suas responsabilidades. O efeito é oposto, pois à medida que as pessoas se aproximam dos processos de gestão, realizando-o conjuntamente, ao mesmo em que se corresponsabilizam, aprendem a corresponsabilizar. Isso estabelece uma ligação entre as escolas “e a política de poder na sociedade” (SAUL e SILVA, 2011, p. 4). “Nesse contexto, as escolas têm sido cada vez mais, o repositório de decisões” (*ibidem*) do Estado juntamente com o setor privado, que impõem inúmeras condições “de modo a garantir a efetividade das políticas geradas em instâncias centrais da administração da educação” (*ibidem*). Isso exige o enfrentamento dos problemas de forma mais integrada, coesa, descentralizada e difusa, conforme ilustra a Figura:

Figura 10 – Noosfera *in* Formação.



Fonte: Elaborada pela autora.

A noosfera está (*in*)formação. Desde os primórdios do surgimento da espécie humana no planeta, nunca houve um tempo em que se falasse tanto em informação: sociedade da informação, tecnologias de informação, redes de informação, fluxo de informação, organização da informação, compartilhamento da informação, acesso à informação, informação líquida⁵¹ e daí por diante. Mas afinal, o que entendemos por “informação”? De acordo com Lévy (2007), na teoria de Shannon, a informação “não leva em conta o ‘sentido’ das mensagens, apenas sua probabilidade de surgimento” (p. 174), não leva em conta as subjetividades, as “significações em contexto” que “são o conteúdo da comunicação”. Para que “os intelectuais coletivos” sejam capazes de construir conhecimentos é preciso que apreendam essas informações no interior do espaço em que se desenvolvem. Uma

⁵¹ Termo utilizado por Bauman (2001).

dinâmica integrativa desse processo permite que os diversos segmentos mergulhem em seus contextos socioculturais e contribuam com a sua construção.

Além de ampliar as integrações, a formação da noosfera também perpassa pelo fortalecimento das conexões. O poder coesivo da cultura participativa glocal além de fortalecer, ajuda a criar novas conexões entre as práticas educativas, resultando na sedimentação dos laços e multiplicação das agregações em escalas cada vez mais abrangentes. Trazemos, então, a noção de uma democracia participativa “que propõe uma educação com consciência, que fortalece a liberdade, propicia a integração e colaboração” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 24). Na concepção da autora, os sujeitos só se sentem livres para participar, não quando dão a eles essa oportunidade, mas quando vivenciam na prática. Descentralizar os núcleos seria uma medida necessária para praticar a liberdade individual “através da participação e da democracia” (*ibidem*, p. 27). Um exemplo disso é o comentário de uma articuladora do PNFCE postado na comunidade do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE⁵²). Apesar de fugir do escopo dos dados coletados, é uma experiência que merece destaque.

[...] Nosso trabalho como todos tem acompanhado conseguiu entrar para a agenda de governo municipal que a cada dois meses desde o ano passado (2014) vem travando diálogos sobre temas diversos com os conselheiros das escolas, tendo todos os segmentos representados. Esta postagem tem o objetivo de divulgar uma possibilidade para o conselho que transcende os muros das unidades escolares e trata também do entorno da escola e do município como um todo. Os temas tratados são das ações da escola como merenda, transporte, metodologias de ensino aprendizagem, passam pelo lixo das ruas e iluminação, violência e saúde, pagamentos atrasados, etc. Conseguimos ao longo deste período construir uma ponte de diálogo real entre o cidadão-Conselheiro e o poder público-Prefeito. Ainda estamos em construção, como organismo vivo que somos, mas com certeza estamos tomando o destino da democratização da educação - do Brasil nas mãos, como preconizava Freire. (ARTICULADORA. Moodle, 30 de Maio de 2015)

⁵² Esta comunidade foi criada no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, sigla do Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Em Português significa “Objeto Modular Orientado para o Desenvolvimento de Aprendizagem Dinâmica”. Tal espaço tem sido bastante utilizado pelos articuladores e demais técnicos das secretarias de educação estaduais e municipais, nas ações ligadas ao fortalecimento dos conselhos escolares em todo o Brasil. Experiências, conquistas, dificuldades, dentre outras situações são compartilhadas em fóruns dentro do ambiente. A notícia pode ser encontrada no site da prefeitura de São João de Meriti. Disponível em: <<http://meriti.rj.gov.br/sjm/prefeito-sandro-matos-recebe-conselho-escolar-na-camara-de-vereadores-2/>>. Acesso em: 01 Jun. 2015.

Segundo alguns estudiosos a democracia representativa está em crise e avigora a submissão do poder político pelo econômico. A população se sente menos representada pelos partidos políticos e, concomitantemente, tem encontrado meios alternativos de participar e interferir nas decisões que afetam, direta ou indiretamente, os seus interesses. Em resposta à crise, está em vias de construção uma democracia participativa, sobre a qual mencionamos a pouco, cuja eficiência depende da “existência de uma cidadania participativa que a educação ajuda a forjar” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 28). Como base formativa dessa cidadania participativa está a gestão participativa da escola, envolvendo os diversos atores da prática educativa, inclusive os setores da comunidade local. Para criar essa dinâmica de gestão voltada a participação coletiva, que apontamos aqui como a terceira especificidade formativa⁵³, faz-se necessária uma mudança radical nas práticas culturais escolares, em sua maioria organizadas em estruturas autoritárias, hierárquicas e centralizadoras, o que nos faz lembrar os modelos da educação bancária criticados por Freire (1987), que permanecem fortemente entrenchados na escola.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além dos seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 1996, p. 13).

Essas novas práticas precisariam ser redimensionadas em uma “educação pragmática”, segundo a concepção deweyana abordada por Freire, ou em uma educação problematizadora. A fala dos estudantes entrevistados exprime bem a presença de um paradigma tradicional na prática educativa a ser quebrado. Perguntados sobre se gostariam de participar mais da aula, os estudantes nos responderam o seguinte:

⁵³ Completam-se três especificidades formativas: democratização tecnológica, construção de redes educativas dialógicas e, por fim, cultura participativa global.

Depende da aula, e também da matéria. Há matérias que eu percebo e tento e respondo, e há outras que não percebo, mas tento responder, e depende também como é que estou, mas normalmente eu respondo aquilo que sei, mas às vezes para não responder mal fico calada. Mas às vezes respondo. (ESTUDANTE X).

Eu sou muito envergonhada. Eu estou muito quente (risos). Eu acho que participo de modo a dizer aquilo que sei, nunca gosto de participar sem ter a certeza do que digo, por isso quando não tenho a certeza calo-me, quando tenho a certeza, gosto de dizer, mas agora se for participação em termo geral de muitas pessoas, não consigo, fico muito nervosa. (ESTUDANTE Y).

Eles consideram que sua participação só se faz necessária ou importante apenas quando demonstram domínio do conteúdo. Não enxergam a participação como uma ação formativa. O que se espera dos estudantes reflete e caracteriza a sua postura de recuo frente a práticas mais participativas. O comportamento esperado é o comportamento efetivado. Estas falas demonstram que a reduzida participação dos estudantes, além de ser uma consequência da forma organizativa da escola, também possui uma componente individual do sujeito; embora esta componente seja decorrente daquilo que se espera de um “aluno exemplar”, isto é, maior participação, porém, condicionada ao domínio do conteúdo, neste caso. A relação entre professor e estudante acontece em torno das informações a serem transmitidas e armazenadas. Da parte dos professores, a visão sobre participação também acaba limitada ao domínio do conteúdo. Para eles, o aluno participativo é geralmente aquele que se interessa pela aula, faz perguntas, cumpre com as atividades escolares, estuda e tira boas notas. Sobre o que consideram os professores o papel do estudante, apresentamos as seguintes narrativas:

[...] assistente daquilo que o professor está a dizer, assistente no sentido de ouvir o que o professor está a dizer, não é? A tomar conhecimento disso, participar na atividade, colocar as suas dúvidas, pedir esclarecimentos, pedir para ser acompanhado na sua formação, enquanto jovem. Eu penso que essencialmente é isso. (PROFESSOR X).

O papel do estudante, o principal papel é aprender, não é? É isso. Adquirir os conhecimentos, os conhecimentos neste caso, também depois aceitar o que o professor diz acerca do que propõe para a sua formação, o que acha melhor. (PROFESSOR Y).

Se o estudante foge dos propósitos programados para ele (por outras pessoas e não por ele mesmo), se ele não escuta o professor, não aceita os conhecimentos passados, não faz a atividade, não coloca suas dúvidas (geralmente porque não pode apresentá-las sobre algo que não encontra significado), sua postura acaba por ser rotulada como “desviada, pouco privilegiada e inculta” (GIROUX, 1997, p. 129). O estudante pode chegar ao ponto de questionar a importância de alguns conteúdos, por exemplo, mas não tem poder de alterá-los ou mesmo desconsiderá-los. Se o estudante não aceita o que o professor diz sua participação é avaliada como inadequada. Participar implica intervir quando o professor permite, falar quando o professor julga necessário. As seguintes narrativas captam bem essa abordagem:

É assim, participar, eles têm que participar. Agora temos que ver se é uma participação adequada ou não. Estes cursos CEF que eu estou a dar são alunos muito difíceis, são aqueles alunos que à partida não gostam muito de estar na escola, não gostam muito das disciplinas positivas. Daí serem disciplinas mais práticas e, portando, sendo os alunos um bocadinho difíceis, às vezes, a participação que eles têm se vamos chamar participação porque eles tão a falar e tão a interagir, não é, a mais adequada. Portanto eu gosto sim senhora, os alunos têm de participar que é assim que eles aprendem, e que nós também vamos aprendendo alguma coisa, com eles, não é? Porque a aprendizagem é unilateral o professor transmite o conhecimento que tem, mas também vai aprendendo alguma coisa com os alunos, nem que seja o relacionamento com estes jovens. Agora atualmente eu penso que essa participação não é a mais adequada. (PROFESSOR X).

Sim. Eles deveriam participar mais. Ser mais interventiva, quando o professor pede para intervir e quando acham que haverá necessidade de dizer qualquer coisa, acerca do que o professor está a dizer. (PROFESSOR Y).

Ao professor atribui-se o papel de ensinar, ao estudante, de aprender. Ao diretor, atribui-se o papel de gerir. Aos funcionários também são delegadas funções. Tem aquela que fica na biblioteca, o outro cuida da limpeza, o senhor mais velho está ali há anos no refeitório. E assim, os atores cumprem seus papéis, alguns considerados mais importantes que outros. Isolados em seus afazeres, seguem a vida e a escola reproduz um comportamento que é visto na sociedade: uma cidadania apática, individualista (os deveres não são tão importantes quanto os direitos) e instrumentalista (somos cidadãos para elergermos nossos

representantes). Não sabemos participar ou não queremos participar pelo simples motivo de não nos sentirmos “parte”. O verbo participar significa “ter natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo”. Os processos dos quais somos chamados a participar não refletem nossos anseios, não fazem parte de nós, não nos é inerente. A participação é uma ação espontânea quando ela nos motiva a mudar e melhorar algo que interessa à realidade que vivemos e sentimos necessidade de transformar para o nosso bem comum.

Não conseguimos associar nossa vida aos problemas vivenciados na escola ou na sociedade. As pessoas se fecham em suas casas e a única preocupação é resolver os problemas que afetam de imediato seu reduto. Da mesma forma acontece na escola, cada sujeito está apenas preocupado em cumprir com suas tarefas, isoladamente, sem estabelecer qualquer conexão da sua prática com a prática do outro. Por isso ressaltamos que a construção de tal valor na escola exige uma quebra de paradigmas, para que o resultado seja uma sociedade mais envolvida com a realidade multidimensional, onde está imbricada a formação de indivíduos mais comprometidos com a melhoria das condições de vida de toda a sociedade.

A construção de uma cultura participativa, dentro do que foi discutido, passa pela construção de um olhar de alteridade. “Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro” (DEWEY *apud* VERÁSTEGUI, 2012, p. 27). Este é, ou deveria ser um dos papéis da escola. “A educação deve ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele e a não ambicionar o poder como forma de subordinar seus semelhantes” (*ibidem*, p. 29). Isso não significa que os sujeitos perdem a sua individualidade em detrimento de uma coletividade. O que ocorre, por outro lado, é que ele reafirma essa individualidade nas identificações que encontra nas coletividades. Participar é um processo de identificação que dá sentido às práticas educativas cotidianas. Para Castells (1999), as identidades podem ser compostas de diversas maneiras:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos; Identidade de

projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999, p. 24).

Fora da escola, alguns espaços, como as próprias redes sociodigitais, têm legitimado uma cultura da participação social utilizando-se da Internet. Espaços estes articulados por uma inteligência digital, configurando uma ciberdemocracia participativa. A educação dimensionada nas práticas em redes sociodigitais tem auxiliado os atores na definição de “sua posição na sociedade” e contribuído para a superação dos problemas pela tomada coletiva de decisões. Com base nisso, tem se tornado necessário pensar uma educação que contemple a formação do sujeito apto para atuar de forma ativa e complexa, principalmente com a capacidade de questionar as condições que lhe são muitas vezes impostas. Todos esses elementos característicos de uma educação que se faz democrática e participativa são indícios de que as redes sociodigitais podem se constituir numa ferramenta legítima de organização e participação social que envolve o viver com os outros⁵⁴.

Como é possível uma gestão participativa dos processos educativos em meio a tantos elementos relevantes a serem considerados? Tudo que se deve integrar, conectar, descentralizar e difundir pelos diversos meios e espaços de interação demanda mudanças paradigmáticas, o desenvolvimento de uma inteligência digital e a consolidação de uma cultura participativa glocal. Um dos paradigmas a ser quebrado está relacionado à maneira como a escola se apresenta para a sociedade: um espaço privilegiado de produção de conhecimentos. Isso assusta e afasta as pessoas. Há um respeito, ao mesmo tempo um estranhamento, porque a cultura popular não está incluída nessa produção. Há um distanciamento curricular, porque o que tem valor e reconhecimento acadêmico é aquilo que está atestado pela comunidade científica. Diminuir a distância entre o que é produzido na escola e na comunidade em geral coloca-se de modo imperativo na integração dos atores para o fomento de uma cultura participativa. Dito isso, podemos pensar coletivamente, por meio da colaboração mútua, em alternativas de enfrentamento dos problemas que dizem respeito a todos.

⁵⁴ É importante lembrar aqui que o “viver com os outros” é um dos pilares de uma educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os pilares foram abordados no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, sob a coordenação de Jacques Delors (1998).

Incertos do que se pode fazer com tantas possibilidades que se abrem frente à construção de uma escola democrática com fins de impulsionar um movimento cultural de participação glocal, procuramos apresentar aqui algumas dessas possibilidades formativas na tentativa de entender as lógicas que dão suporte a organização, integração, coesão, descentralização e difusão das práticas educativas dentro e fora da escola. Ao perceber o momento histórico contemporâneo que atinge um marco cultural significativo em termos de intervenção e participação social, as esferas evolutivas no estado em que se encontram e nos aspectos em que foram objetivadas, fornecem-nos alguns horizontes a perseguir. Orientados pela perspectiva da democracia participativa buscamos condições de preparar os indivíduos para desenvolver uma cultura participativa integrando escola, comunidade local e comunidade mundial. Ao invés de “para além dos muros” da escola, pela quebra deles, tanto dos físicos, como dos paradigmáticos. Quando sugerimos integrar a escola à comunidade, estamos defendendo uma ação concreta e política. Concreta porque ao derrubar seus muros físicos, a escola provocará um impacto imediato na comunidade; política, porque a escola estará se abrindo para uma nova relação com seus pares, convidando-os a participar da prática educativa como protagonistas, agregando essas duas ações a uma rede dialógica de diferentes saberes e fazeres na convivência coletiva.

3 PARTICIPAÇÃO SEM FRONTEIRAS

3.1. Entre “Nativos Digitais” e “Imigrantes Digitais”.

O que representa para as práticas educativas conviver coletivamente com diferentes saberes e fazeres? Certamente, representa um ganho nas inter-relações e nos ecossistemas comunicativos. É verdade que as novas tecnologias vêm para substituir outras, mas também vêm para se somar. Talvez haja um pouco de exagero em dizer que “pessoas são substituídas por máquinas”, por outra perspectiva poderia-se dizer que velhas práticas são trocadas por novas. Somos inclinados a pensar que “no nosso tempo” as coisas eram mais simples, menos complicadas. É possível que fossem mesmo, mas apenas para nós, para a nossa geração. Para a geração da máquina de datilografar, do retroprojeto, do lápis e papel, da fita cassete, do disco de vinil, dos trabalhos escolares apresentados em cartolinas, eu poderia escrever, ou melhor, digitar uma lista infindável de itens que para a geração “Pré-Internet” (MARTINS, 2014), eram ferramentas fáceis de manusear. Provavelmente, os professores mais velhos tiveram dificuldade em aprender a usar o retroprojeto. E assim, poderíamos regressar no tempo até que não restariam mais tecnologias, nem gerações humanas a exemplificar. E repetiríamos o mesmo discurso “no meu tempo...”. Mudam as tecnologias, mas permanecem as práticas.

Quem pode dizer "o meu tempo" divide o tempo, escreve neste uma cesura e uma descontinuidade; e, no entanto, exatamente através dessa cesura, dessa interpolação do presente na homogeneidade inerte do tempo linear, o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos. (AGAMBEN, 2009, p. 71).

Pretendemos demonstrar com isso, que uma educação contemporânea compreende a recorrência da seguinte situação: gerações passadas e novas estarão sempre se encontrando em vida, ou seja, estarão convivendo num tempo em que se unem velhos e novos hábitos. Não se deve ignorar a geração anterior

Como se os problemas de uma nova geração pudessem ser resolvidos, na medida em que esta conseguisse fugir do espaço que a obriga a conviver com a geração anterior, deixando lá trancafiados aqueles que, uma vez

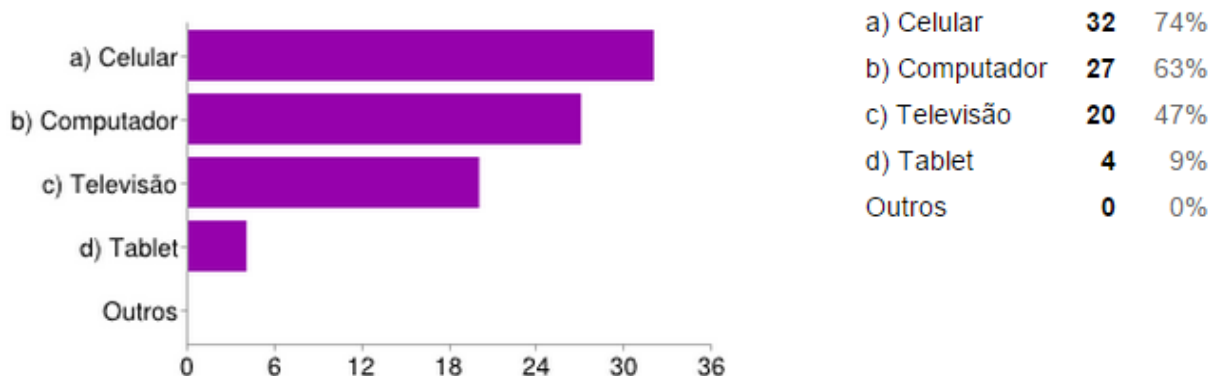
mortos, dependem dos vivos para continuarem a existir e agir no mundo. (TOMIZAKI, 2010, p. 329).

Aos velhos hábitos/práticas não restam muitas alternativas, precisam ser ajustados. Isso porque as tecnologias vão sendo substituídas, não havendo outra saída senão aprender a utilizar as novas. Não por mera imposição, mas por uma condição evolutiva, as sociedades estão sempre criando e recriando artefatos culturais que orientam nossos modos de conhecer, nossas práticas, nosso modo de conviver e ser. Fazemos aqui uma menção aos pilares da educação para o século XXI, já referenciados, para ressaltar a ideia de que o “aprender a” se transforma com o tempo, e deve ser entendida dentro dos diferentes contextos históricos e socioculturais, trazendo a reflexão sobre “como aprender a”. E esses modos temporais e espaciais se processam conjuntamente com as esferas evolutivas. O que acontece quando as tecnologias mudam? Tecnologias e práticas ficam defasadas ou necessitam ser ressignificadas.

Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. (PRENSKY, 2001, p. 1).

O fato é que “nossos alunos mudaram radicalmente” (*ibidem*). O autor explica que a escola de hoje não corresponde mais a uma geração que nasceu imersa na era digital. Desde o primário à faculdade, convive-se diariamente com computadores, projetores digitais, *tablets*, mídias digitais (disco digital, televisão digital, tocadores de áudio digital), dispositivos móveis com tecnologia *wi-fi*, lousa digital, e uma infinidade de sistemas digitais que afetam significativamente a vida das pessoas, independente da classe econômica a qual pertence. “Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas” (*ibidem*). A familiaridade com essas tecnologias digitais não é uma condição exclusiva de indivíduos providos de recursos financeiros, é uma realidade de estudantes de escolas públicas também. É o que podemos demonstrar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?



Fonte: Questionários online (2014).

O uso de celular pelos estudantes é predominante com relação ao uso do próprio computador. Isso reforça o que foi dito no Capítulo II sobre a convergência das mídias. Mesmo sem acesso a Internet, o que está se tornando algo cada vez mais raro, os telefones móveis hoje carregam uma série de softwares que permitem mais do que a realização de chamadas telefônicas. O interesse dos estudantes se volta para práticas cada vez mais distantes do que é vivido na escola. “Agora fica claro que como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores.” (PRENSKY, 2001, p. 1). Apesar das mudanças no modo de “consumir” informação, muitos educadores ainda não percebem essas diferenças e permanecem utilizando os métodos tradicionais, uma grade curricular estagnada, que pouco se relaciona com as novas estruturas mentais advindas das experiências com a informação digital. O próprio encarregado de educação entrevistado reconhece que as tecnologias avançaram, mas os métodos de ensino não:

EU: Você acha que o uso de tecnologias atrapalha ou ajuda a melhorar a escola? Por quê?

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X: Porque continuamos a utilizar, por exemplo, em termos informáticos, continua-se a utilizar o computador para substituir o papel apenas, mas a informação passa do professor para o aluno através, continua a ser palavras mostradas no monitor ou no papel, vai dar no mesmo.

EU: Não mudou o método, né?

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X: Exatamente. Portanto, se estamos a falar de tecnologia, a tecnologia tem de servir para outras coisas, utilizar em casa o telemóvel, o dispositivo portátil. [...] Porque se não voltamos, a como era a 100 ou 200 anos. Quer dizer, apenas

o documento deixou de ser em papiro, não é? Depois deixou de ser em papel e depois passou para ser em um monitor digital, mas quer dizer a informação.

Segundo Javier de Felipe, um neurocientista espanhol (*apud* FERNÁNDEZ, 2007, p. 40), a estrutura cerebral humana se modifica “por influência do entorno, o que determina mudanças constantes, mesmo que em escala microscópica, na estrutura do cérebro e em uns níveis de atividade que podem ser medidos mediante registros elétricos⁵⁵”. Significa dizer que o cérebro é “plástico moldável”. Sem adentrarmos com profundidade no campo da neurociência, somos capazes de afirmar que a geração atual não pensa da mesma forma que as gerações passadas, isto é, “nós podemos afirmar apenas com certeza que os modelos de pensamento mudaram” (PRENSKY, 2001, p. 1). Também não agem da mesma forma, logo, aprendem de maneira diferente. As tecnologias digitais invadiram de forma tão intensa a sociedade contemporânea, que mesmo os mais velhos tiveram que se adaptar. Adiante, mostramos o resultado geral da pergunta sobre o uso de tecnologias no dia-a-dia:

Tabela 5 – Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?

Sujeito	Resposta⁵⁶	%
Diretores	Computador	93%
Professores	Computador	87%
Estudantes	Celular	74%
Funcionários	Computador	82%
Pais ou Responsáveis	Computador	80%
Comunidade Local	Celular	94%

Fonte: Questionários online (2014).

O celular é o mais utilizado pelos estudantes e o computador pelos demais segmentos. Na sequência vem a televisão e o *tablet* com uma média de 46%

⁵⁵ Livre tradução do trecho em espanhol “por influencia del entorno, lo que determina cambios constantes, aunque a escala microscópica, en la estructura del cerebro y en unos niveles de actividad que pueden medirse mediante registros eléctricos”.

⁵⁶ As alternativas eram: a) Celular; b) Computador; c) Televisão; d) Tablet; Outro.

e 11%, respectivamente. Esses dados nos sinalizam que essas tecnologias já fazem parte do dia-a-dia, tanto da escola, como da vida pessoal dos indivíduos. Não tem como ignorá-las, nem as mudanças que elas representam em termos de processos de interação e aprendizagem. Diante desse quadro, a convivência se funda em trocas de experiências entre os “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Os nativos digitais são os falantes da “da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” e o restante de nós, ou seja, os imigrantes digitais são aqueles “que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia” (PRENSKY, 2001, p. 1). Os imigrantes se mudam do “seu tempo” para o “tempo presente”, uns aprendendo mais do que outros a se adaptarem ao ambiente. Eles estão “em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem” (*ibidem*), a digital.

Não é nossa intenção nos guiar por uma visão entusiasta da tecnologia, temos dito isso ao longo deste texto. Estamos atentos às limitações estruturais das escolas, ao acesso limitado à Internet, a precária formação dos professores, ao mercado que dita hábitos de consumo e reveste de “inovador” tudo aquilo que está à venda, ao Estado que impõe à escola seus interesses políticos. Mas o mesmo sistema que muitas vezes parece nos atropelar pode funcionar a nosso favor. Para que isto seja possível ou se constitua em um novo projeto de escola, acreditamos ser indispensável integrar nativos e os imigrantes digitais. Como isso aconteceria? “Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas?” (*ibidem*, p. 3). Há como assimilar e acomodar um novo conhecimento, mas não há como desaprender. Quando Piaget desenvolveu a sua teoria do conhecimento, ele demonstrou que todos nós, em condições físico-sociais normais, construímos novos esquemas mentais ao longo da vida nas interações com objetos e pessoas em constantes processos de “equilíbrio”, ou seja, partindo do que se tem de estrutura mental, para assimilar e acomodar outra informação, resultando numa nova estrutura mental adaptada (DONGO-MONTOYA, 2009).

Os nativos digitais, desde o nascimento, adaptaram-se às tecnologias digitais, facilmente manuseiam os dispositivos, passam os dedos nas telas

*touchscreen*⁵⁷, e isso causa espanto por parte dos imigrantes digitais. Entretanto, é algo tão intuitivo para eles como era para nós tirar o telefone do gancho e dizer “alô”. Já os imigrantes digitais, com suas estruturas sedimentadas, terão mais dificuldades de se adaptarem, o que não inviabiliza uma reestruturação mental. Os processos de equilíbrio são constantes podendo misturar os “velhos” esquemas com os “novos” esquemas mentais. Assim, os imigrantes digitais podem perceber que o teclado da máquina de datilografar foi simplesmente transformado no teclado do computador, e que agora é mais fácil digitar as letras, corrigir erros de digitação, mudar cores, sublinhar, pôr em negrito, inserir imagens, gráficos, tabelas, dentre tantas milhares de funções que inexistiam quando só tínhamos o papel e a máquina de datilografar. É mais fácil para os imigrantes digitais aprenderem algo novo, do que os nativos digitais aprenderem um novo modo de usar algo antigo (PRENSKY, 2001).

Temos lousa digital e quadro branco coexistindo no mesmo espaço, na sala de aula. O que fazer então? Pensar em novas maneiras de utilizar o quadro branco ou pensar em metodologias inovadoras no uso da lousa digital? Temos a biblioteca da escola com diversos livros organizados por ordem alfabética. Ao mesmo tempo, temos a Internet, um repositório de informações em vários formatos (livros, imagens, vídeos, etc). Devemos levar os estudantes à biblioteca, ensiná-los a procurar os livros por entre as prateleiras? Ou devemos navegar⁵⁸ com eles pela Internet, auxiliá-los nas pesquisas pelos *hiperlinks*⁵⁹ e páginas *web*, descobrir junto com eles formas de organizar materiais, criar *portfólios*, e uma infinidade de novas aprendizagens nas quais ambos, nativos e imigrantes digitais, estariam envolvidos? Fiquemos atentos à seguinte orientação:

⁵⁷ É um tipo de tela utilizada mais comumente em celulares e *tablets* que é sensível ao toque.

⁵⁸ "Navegar na Internet" é a expressão mais adequada ao que efetivamente se faz na WWW. Navegar no sentido de poder caminhar sem destino, no sentido de partir sem objetivo final, mas poder encontrar muitos fins possíveis. A imagem dá uma idéia de um mar de informações do qual vão se extrair aquelas que nos interessam. O dicionário Aurélio traz as concepções de verbetes na área de informática, entre as quais o significado da expressão navegar: “percorrer interativamente hipertexto ou hipermídia, consultando uma seqüência de documentos e determinando, a cada passo, qual documento será consultado a seguir” (Holanda, 1999 *apud* Fontana, 2000).

⁵⁹ Hiperlinks ou hiperligações são partes dos fundamentos das linguagens usadas para construção de páginas na WWW e outros meios digitais e são elementos clicáveis, em forma de texto ou imagem, que levam a outras partes de um sítio ou para recursos variados. Um dos símbolos (ícones) mais comuns para representar um link numa página da internet é quando aparece uma mão fechada com o dedo indicador levantado no momento que o mouse está posicionado em cima desse link. Navegar ou “surf” na Internet é seguir uma seqüência de links, que agregam interatividade no documento. Ao leitor torna-se possível localizar rapidamente conteúdo sobre assuntos específicos, no contexto. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperliga%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 06 Jul 2015.

[...] o uso pelo uso da tecnologia não será capaz de construir aprendizagens mais significativas, por isso, faz-se necessário criar condições para desenvolver competências para o uso de ferramentas digitais, com visão crítica e contextualizada. (SANTOS, SCARABOTTO e MATOS, 2011, p. 15850).

Assim como os autores supracitados, já havíamos alertado para a importância de se pensar mais na metodologia do que no uso contingente das tecnologias. Sua mera inserção é menos necessária que sua apropriação crítica e deliberada. E nesse ponto é essencial o papel dos professores imigrantes digitais. “Nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para todas as matérias, e todos os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar” (PRENSKY, 2001, p. 5). Mesmo os professores que se consideram atualizados perante novas tecnologias, podem estar baseados ainda “nas formas tradicionais e analógicas da interação” (SANTOS, SCARABOTTO e MATOS, 2011, p. 15844). Àqueles que responderam ao questionário online interessa a inserção destas tecnologias na escola, todavia, precisam ser revistas as metodologias de ensino. Na fotografia a seguir aparecem em destaque o que é importante para os professores que a escola disponha:

Fotografia 20 – Recursos tecnológicos para auxiliar na escola.

internet
COMPUTADORES Digital
mais Louisa LABORATÓRIO computador data
informática show sala Notebook informatica escola
qualidade Pois laboratorio professores projektor tablets

Fonte: Questionários online (2014).

Computadores com acesso à Internet foi o recurso mais recorrente nas respostas dos professores. Laboratórios de informática bem equipados, datashow (projektor digital) e técnicos bem preparados para darem suporte aos professores também foram recursos mencionados. Uma análise que pode ser feita a partir dessas respostas é a relação inseparável que existe entre computador e internet. Só tem sentido o computador do qual é possível navegar pela Internet. No entanto,

navegar “à deriva” na Internet pode não condizer com práticas formativas. Porém, o que importa entender é que independente da relação conflitante que possa existir entre imigrantes e nativos digitais “as exigências da educação frente à era digital tornam-se mais complexas e envolvem mudanças no paradigma individual de cada professor e também das instituições” (SANTOS, SCARABOTTO e MATOS, 2011, p. 15845). Não cabe mais uma postura de resistência diante de tantas mudanças. O professor precisa se atualizar, só assim poderá ajudar os estudantes a traçar suas rotas do conhecimento.

A quantidade inassimilável, atualização constante e diversidade de dados mostram que dominar um assunto não é mais deter todas as informações, mas sim saber onde e como encontrá-las. Nesse sentido, a idéia de mapear a informação, traçar rotas, selecionar e articular o que é relevante seja talvez o modo de caminhar no pântano. Saber trilhar onde não há pegadas é o desafio. (OKADA e ALMEIDA, 2004, p. 110).

Tanto os nativos digitais precisam aprender a lidar com a “informação excessiva” (HARVEY, 2007), como os imigrantes precisam buscar se apropriar dos recursos tecnológicos para ajudá-los nessa tarefa. E esse processo social ocorre na integração e interação da/na diversidade. Para Harvey, a condição pós-moderna exige que saibamos lidar com a diversidade, pois a sociedade contemporânea “depende crucialmente da diversidade, da complexidade e a capacidade de lidar com o inesperado de maneiras controladas, mas criativas” (p. 75). Harvey se refere, especificadamente, aos ambientes urbanos e os processos sociais de interação, mas a escola é parte desse ambiente e está intimamente ligada a processos sociais. O autor diz também que o ser humano possui uma afinidade natural com a diversidade, mas que em tais processos urbanos há, muitas vezes, a tentativa de padronização. Isso também não é diferente na escola. Ao vermos a necessidade de apreensão por parte dos imigrantes digitais das novas tecnologias, não estamos alinhando sua prática com processos de padronização. Ao contrário, estamos admitindo que sua experiência e papel docente, são aspectos essenciais para o enfrentamento dos desafios colocados por uma cibercultura digital.

[...] as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula será determinante no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na era digital. Adaptar-se às novas e complexas demandas educacionais originárias das novas tecnologias, exige do professor inovação. [...] Diante dessa era digital, depara-se com a problemática de

interagir tanto com os nativos digitais quanto com a exclusão digital. (SANTOS, SCARABOTTO e MATOS, 2011, p. 15845).

Os imigrantes digitais não podem ser vistos como forasteiros em uma terra onde não são bem-vindos, onde parecem confusos sobre os processos sociais de interações que ocorrem entre os nativos. Eles devem ser incluídos e recebidos abertamente, e com essa mesma abertura, devem se apresentar ao desconhecido, decifrar os primeiros códigos da linguagem digital, navegar pela rede rizomática, descobrir seus caminhos e descaminhos, sentir-se em expansão por meio do seu corpo fractal, habitar, ainda que temporariamente, o não-lugar. Como Santaella (2013) já nos alertou, precisamos descobrir modos de integrar, e não de substituir, os diversos tipos de leitores que “navegam pelas arquiteturas líquidas informacionais do ciberespaço” (p. 19). Para a autora, o perfil cognitivo do leitor na era digital não é uniforme, estão caracterizados por modelos perceptivo-cognitivos distintos. Abordaremos um deles de modo mais enfático: o leitor ubíquo.

Na visão de Santaella, o surgimento de novos tipos de leitores não provoca o total desaparecimento dos anteriores. O leitor contemplativo, por exemplo, ainda habita a sociedade contemporânea. Esse tipo de leitor aparece em meados do século XIX, correspondente à era do texto impresso. Ainda é fácil encontrar o leitor do livro impresso. O outro tipo de leitor é o movente, cujo perfil está associado ao surgimento dos grandes centros urbanos pós-revolução industrial. É um leitor “do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas” (*ibidem*, p. 20). Com o surgimento da rede de computadores, surge o leitor imersivo. Não mais aquele da leitura linear de um texto impresso em papel, mas de uma leitura hipertextual. Não mais o espectador dos jornais e das telas de televisão, mas que “navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” (*ibidem*). Por último, mas não menos importante, o leitor ubíquo, um perfil recente que surgiu nos últimos dez anos.

[...] as transformações por que tem passado a cultura digital e a aceleração dessas transformações são de causar assombro. Tanto é que, nesse curto espaço de tempo, surgiu um quarto tipo de leitor que batizei de leitor ubíquo, uma denominação que já está também aparecendo a outros pesquisadores da cultura digital, o que só vem comprovar sua inquestionável presença. (*ibidem*).

É possível haver pontos em comum entre esses tipos de leitores, embora seja as diferenças entre eles o que qualifica a integração e interrelação como diversificada. Igualmente, é possível que algumas características dos “velhos” leitores sejam preservadas nos novos. Mesmo assim, é notória a predominância, não em termos práticos, mas em potencial, da existência do leitor ubíquo na era, ainda a ser anunciada, da Web Semântica Social. Quando fazemos menção à era digital, o marco inicial é a passagem da tecnologia analógica para a digital. Ainda nessa era, ocorre a ampliação de “pequenas e restritas redes de computadores” (MARTINS, 2014, p. 50), que passam a “redes domésticas de computadores” (*ibidem*, p. 59), até os dias de hoje em direção ao “acesso universal” (*ibidem*, p. 114). Vejamos o Quadro 8, que reúne algumas das principais características do período Pós-Internet:

Quadro 8 – Características da Internet ubíqua.

ESFERA EVOLUTIVA	PERÍODO HISTÓRICO DA INTERNET
	PÓS-INTERNET
TECNOSFERA	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia informática rumo ao “acesso universal”; • Estruturação da Internet em linguagem HTML; • Disseminação de microcomputadores domésticos; • Criação de navegadores (<i>browser</i>); • Produção de <i>homepages</i>; • Navegação por abas; • Bloqueador de <i>Pop-ups</i>; • Suporte a <i>cookies</i>; • Histórico de visitas; • <i>Download</i> de arquivos; • Avanço das características dos <i>softwares</i> e dos <i>hardwares</i>.
MIDIOSFERA	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno da comunicação em rede; • Inclusão de imagens, vídeos, <i>hiperlinks</i> em <i>sites</i>; • Surgimento de uma grande quantidade de navegadores; • Avanço considerável na criação de aplicativos digitais; • Criação de <i>sites</i> especializados (Institucionais, Repositórios, Portais, dentre outros); • Explosão de redes sociais <i>online</i> como Six Degrees, Orkut, Facebook, YouTube, Twitter. • Ferramentas de comunicação virtual como fóruns, correio eletrônico, <i>chats</i>, comunidades virtuais.
NOOSFERA	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de ideias entre pessoas do mundo inteiro; • Construção coletiva do conhecimento em escala global; • Eventos com mobilização e impactos globais; • Acesso ilimitado a todos os tipos de conteúdos em sites, bibliotecas virtuais, AVA, portais, repositórios de vídeos, imagens, textos, livros, obras literárias, hiperdocumentos <i>online</i>, tudo ligado à tecnologia digital; • Informação em tempo real, aprendizagem contínua, exposição instantânea, novos protagonismos sociais.

Fonte: Martins (2014, p. 114).

O leitor ubíquo assume algumas das qualidades do cenário que anuncia uma nova era nomeada desde agora de Era Glocal, marcada pela emergência das redes sociais na Internet. Estamos em plena transição da Internet Ubíqua para a Web Semântica Social. O estado evolutivo das esferas apresentadas no quadro desponta o desenvolvimento de um “cérebro digital global” (SANTAELLA, 2013). Os múltiplos leitores, linguagens, dispositivos, entrelaçam-se e se convergem numa “população gigantesca das redes sociais do ciberespaço” (p. 21). Nativos e imigrantes digitais se encontram em comunidades virtuais motivados por interesses em comum. Dos laços atados pelos mesmos interesses compartilhados, aparece o leitor ubíquo. “À mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida a mobilidade virtual das redes” (*ibidem*). Para onde vão as “estantes estanques” das bibliotecas escolares? Fragmentam-se, como diria Harvey (2007).

[...] as comunicações contemporâneas derrubaram as “fronteiras usuais do espaço e do tempo”, produzindo tanto um novo internacionalismo como fortes diferenciações internas em cidades e sociedades baseadas no lugar, na função e no interesse social. Essa “fragmentação produzida” existe num contexto com tecnologias de comunicação e de transporte capazes de lidar com a interação social no espaço de maneira bastante diferenciada. (p. 77).

Os imigrantes se sentirão, a princípio, abandonados, sozinhos em seus corredores e prateleiras de livros. Eles irão se deparar com outro tipo de configuração espacial e temporal. Antes, o espaço era fixo e sua função bem definida. No passar das folhas de papel, o pensamento era o único que se transportava para outros lugares e tempos. O autor e o leitor conversavam reservadamente no horário destinado para esta atividade. Em silêncio, a leitura vai se misturando com a temperatura do ambiente, com os ruídos de outras pessoas que fazem o mesmo. A utilização do espaço da biblioteca, geralmente está atrelada a um plano de aula, ou seja, previamente programada. Alguns estudantes aproveitam o espaço para acessar os computadores, onde outro mundo informacional está disposto. A seguir, uma fotografia da biblioteca clássica:

Fotografia 21 – Biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

A interação desse espaço com o espaço virtual é difícil, mas necessária. A biblioteca da era glocal é dinâmica e assume diversas funções (biblioteca multimídia). É possível acessá-la qualquer hora, de qualquer lugar. O corpo é transportado pela interface computacional, emitindo mensagens, vídeos, áudios, imagens representativas do pensamento. “Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual.” (SANTAELLA, 2013, p. 22). O leitor vira autor, pois suas interpretações são lidas por outras pessoas, que por sua vez tomam tais interpretações como referência, provocando um diálogo contínuo entre pontos de vistas, que se constituem, cada um, na vista de um ponto (BOFF, 1997). Ao invés de abirmos o livro, clicamos nele. Encontramos suas páginas digitais ou digitalizadas, e dali partimos para a convivência pendular glocal. A Fotografia 22 mostra uma reprodução visual da biblioteca física, carrega um universo informacional “em constante mutação, dispersivo e assistemático” (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Fotografia 22 – Biblioteca glocal.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Duas dimensões fundamentais da existência humana, simbolicamente representadas pela galinha e pela águia por Boff (1997), entram em confronto na interação entre imigrantes e nativos digitais. De um lado, o enraizamento, o cotidiano o prosaico, o limitado, em suma, a galinha. Do outro lado, a dimensão da abertura, do desejo, do poético, do ilimitado: o símbolo da águia. Os nativos devem romper com os movimentos que os reduzem a simples galinhas; em contrapartida, os imigrantes devem alçar vôos mais altos, como a águia, integrando-se a um projeto sociocultural e educacional promissor, que remova barreiras epistemológicas e abra caminhos para os corpos fractais.

3.2. Corpo fractal e copresença.

Aprender a mover-se nos meios digitais é uma ação que não precede a educação formal. Estamos um pouco perdidos com tanta informação que chega a nós, e das mais variadas maneiras. Estamos um tanto deslocados num espaço onde quase sempre ficamos em dúvida para onde seguir. Saímos à procura de algo incertos do que realmente estamos querendo. É como se tivéssemos tudo e nada ao

mesmo tempo. Temos toda a informação disponível, em variados formatos. Porém, essa busca é, muitas vezes, desprovida de sentido e significado. Daí o vazio. Daí percebermos que não adianta termos “tudo nas mãos”, sem que saibamos o que pretendemos fazer com isso. Na escola, sabemos onde entrar, onde sentar, quando ir ao pátio, quando podemos falar, onde podemos realizar nossas refeições, como nos dirigir ao professor. A fotografia mostra um espaço da escola:

Fotografia 23 – Panorâmica do jardim da ESMT.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Ali posso sentar com meus colegas, deslocar-me até o prédio em frente, posso apanhar uma pequena pedra e jogar no lago artificial. Converso com meus amigos, abraço as pessoas, olho em volta, gesticulo, sinto cheiros, ventos, o frio, o calor. O corpo vive a experiência física, todos os sentidos estão em funcionamento. “Praticando o lugar, ou seja, criando espaço, o corpo motor institui-se, simultaneamente, como um agente e um objecto de conhecimento.” (CUNHA E SILVA, 1995, p. 31). Conhecemos o mundo com o nosso corpo, absorvemos as informações através dos nossos poros. Desvelamos paisagens, odores, sabores, sons, dores. “O corpo motor, corpo atravessante, seria um corpo polinizador: na travessia vai fecundando os lugares por onde passa, vai ‘praticando-os’” (*ibidem*). Ao “praticar” os espaços, o corpo motor vai criando realidades possíveis. A quadra de esportes pode admitir novas funções com base nas experiências dos corpos que ali transitam. Lancemos um olhar reflexivo para a fotografia abaixo:

Fotografia 24 – Pátio da escola.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

Durante os dias de visita na escola observei este espaço sempre com essa mesma aparência. Não presenciei movimento de pessoas, ninguém sentou naqueles bancos, nem caminhou pelo pátio. Se este espaço fosse ocupado pelos sujeitos, que realidade seria possível criar com as experiências vinculadas? Para Cunha e Silva estes mundos possíveis se desdobrariam fractalmente “numa infinidade de direcções e de sentidos que nos permitem considerar o corpo motor como um fractalizador” (CUNHA E SILVA, 1995, p. 31). Então sua dimensão motora ganharia uma nova dimensão denominada de fractal. Cada corpo sensível, deste modo, fragmenta-se em sentidos e significados que preenchem os lugares vazios com o resultado de suas intervenções corporais e vivenciais. O corpo fractal é unidade e diversidade. Unidade porque retém uma identidade (DNA), um código único que o define e diferencia de outros corpos. Diversidade porque “é preenchido por variações fractais: a célula, o tecido, o órgão, o sistema, o corpo e o corpo-identitário” (*ibidem*, p. 26).

Dentro de cada sentido produzido pelo corpo no espaço estão a unidade e a diversidade, as quais se misturam com os outros sentidos, onde também estão contidos estes elementos. Este mosaico de unidades diversas e diversidades únicas é a “ecologia do virtual”, a ecologia dos possíveis, das realidades possíveis. Os espaços escolares podem se atualizar pela via das múltiplas linguagens e manifestações corporais. O mundo possível, virtualizado pelos corpos sensíveis é

concretizável, a partir do instante em que essas vozes dos sentidos são ouvidas e absorvidas pelo espaço. Devemos entender aqui, tal como Cunha e Silva (1995), que o homem contemporâneo não quer se sentir fragmentado, ele quer ser compreendido “através de um processo que celebre a sua diversidade, mantendo a unidade” (p. 26). O corpo deve se apropriar dos espaços, assim como os espaços se apropriam do corpo, numa relação mútua de empoderamento. A Fotografia 25 mostra o cartaz (Ver Anexo B) de uma iniciativa interessante nesse sentido, quando os atores da prática educativa são convidados a se empoderar de outros espaços físicos para além da escola. Em apenas dois dias depois da abertura do período de inscrições para participação nesta atividade, já havia 50 inscritos, em um limite de 200. O projeto é desenvolvido em parceria com uma empresa de esportes radicais e direcionado a toda a comunidade escolar, extensivo às escolas do agrupamento, respectivas Associações de Pais e convidados.

Fotografia 25 – Projeto “Convívio”.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

No limite do corpo fractal está o corpo virtual, produtor de possibilidades que “fornece ao corpo (e às suas representações) uma rede instável de novos lugares onde se pode abrigar e com os quais pode interagir” (CUNHA E SILVA, 1995, p. 237). O ciberespaço é essa rede instável, onde o corpo pode ir de um ponto a outro sem sair do lugar. Virtualidade e atualidade ficam separadas por uma linha tênue e frágil, o que acaba por perturbar a própria noção de realidade. Todavia, o espaço virtual não é um lugar “que apele exclusivamente à passividade do corpo, dum corpo contemplativo e deslumbrado com os novos territórios” (*ibidem*, p. 238). O lugar virtual “pressupõe a interactividade e estimula a manipulação, é um lugar que pede para ser tocado, sentido, vivido, é um lugar-acção” (*ibidem*). A realidade virtual irá oferecer ao corpo fractal uma multiplicidade de formas “que em termos sensoriais é tão real como todos os mundos fundados na eficácia do par percepção-acção” (*ibidem*).

Imerso totalmente no ciberespaço, o corpo fractal está envolvido no não-lugar, onde terá que reunir os sentidos e significados fragmentados. Precisamos, pois, desenvolver um “terceiro corpo” (BUCCHIERI, 2011), que nos torna capazes de “estar conscientemente presentes no momento presente” (p. 14), de modo que possamos “entender, aceitar e dialogar com as regras do imediato, compreendendo o lado mais intangível da velocidade e da compressão dos sentidos e do tempo” (*ibidem*). O crescimento deste corpo é essencial para a formação de uma inteligência digital. Somente com este corpo é que podemos evitar que nos tornemos meros receptores passivos da superabundância de informações e acontecimentos à qual somos constantemente submetidos. No terceiro corpo “todas as linguagens convergem, quase como um contentor de múltiplas informações” (*ibidem*). “É um corpo permeável às diferenças”, e a partir delas pode encontrar os caminhos possíveis. Encontrar itinerários prováveis parece mais fácil do que seguir caminhos prescritos. O caminho e o destino certos não existem; eles serão definidos pelas subjetividades. Acontece que às vezes as pessoas não sabem exatamente o que estão buscando e que caminhos percorrer. Isso porque não desenvolveram o terceiro corpo para encontrar seus percursos semióticos.

O corpo é moldado pela escola, ensinado a cumprir com posturas padronizadas. Lembro-me bem quando estava conhecendo a escola acompanhada

pelo diretor, quando um estudante passou por nós. Ele tinha as calças caídas, deixando à mostra parte de sua roupa interior. O diretor lhe chamou a atenção, dizendo em um tom firme que ele levantasse as calças. Isso não está registrado porque foi apenas um rápido instante, mas o suficiente para me fazer pensar no que aquela atitude do diretor representava na percepção do estudante sobre si mesmo. Da mesma forma, não se pode usar outros adereços, como bonés, ou dispositivos que supostamente poderiam prejudicar o andamento das aulas, como o próprio celular. “[...] as disposições incorporadas, transformadas em posturas corporais, é que permitem compreender de que maneira o homem se socializa” (MEDEIROS, 2011, p. 281). Fora do ambiente escolar é bem provável que os estudantes se comportem de maneiras totalmente diferentes. Enquanto eles buscam construir sua identidade (entendemos que essa construção identitária é um processo contínuo e muda com o tempo e com as experiências), desenvolver sua unidade corporal, ficam na escola alguns fragmentos perdidos ou que não se encaixam no todo.

[...] porque envoltos em ansiedades intensas que não se circunscrevem à relação com os processos de instrução e socialização formal, podem e devem também ser compreendidos a partir das suas variadas formas de sociabilidade e práticas performativas. (RODRIGUES, 2009, p. 9).

A família se preocupa bastante com o que as suas crianças e jovens podem encontrar na Internet. Eles buscam formas de protegê-los e vigiá-los, para que não sejam afetados pelos males virtuais. Ora, antes da Internet também existiam problemas dessa natureza. Os pedófilos, por exemplo, não são uma criação da era digital. As revistas pornográficas estiveram sempre ocupando lugares secretos dentro de casa. Esses e outros “perigos” existem na sociedade desde muito tempo. O que os jovens buscam é o que sempre buscaram as gerações passadas: identidade. E essa identidade vai se modelando pelas experiências do corpo. A diferença está nos contornos culturais. O que muda nessa busca para a geração da cultura digital? O corpo que se movia por entre ruas e avenidas, pela cidade, agora se encontra sentado em uma cadeira, ou deitado em uma cama, diante de uma tela de computador. Lévy (1996) diz que o pensamento é ação virtual. Quando você imagina que está fazendo uma coisa, você ativa as mesmas partes do cérebro quando você realmente está fazendo. Mas as experiências do corpo motor não são as mesmas do corpo virtual. Também é fato que as pessoas não passam a sua vida

inteira no computador. O computador, em particular a Internet, ocupa parte dessas experiências, mas por ser uma parte significativa é que precisamos entender o impacto que elas provocam nos modos de socialização e, nomeadamente, nas práticas educativas.

[...] ou seja, nos modos como a juventude contemporânea está incrivelmente assoberbada de usos sobre os processos de aquisição de identidades (subjectividades) e de formas culturais da comunidade fora da escola, mas que os educadores, de uma forma geral, vem frequentemente ignorando. Como se existisse um mundo fora dos muros da escola, onde o não-formal e informal dominam os mais variados processos de aprendizagem dos jovens, e um outro completamente diferente no seu interior, em que predominam as actividades curriculares e suas complementares como espaços de aprendizagem formal. (RODRIGUES, 2009, p. 13).

A copresença aparece nessa situação não como onipresença, não é o corpo presente simultaneamente em lugares diferentes, ou seja, não diz respeito à ubiquidade. É, na verdade, a coexistência de três tipos de realidade: realidade material (escola e sociedade), realidade virtual (redes sociodigitais) e realidade congruente com as quais o corpo precisa lidar. A realidade material está representada aqui pela escola e pela sociedade, a tudo que se vive nestes dois espaços, sendo a sociedade a abrangência da família e da comunidade em geral. Estes espaços materiais “praticados”, no termo de Cunha e Silva (1995), pelos intervenientes, ou moldam suas experiências ou podem ser moldados por elas. Trata-se de “como as diferentes sociedades e culturas vão modelando os modos de ser e ver os jovens/alunos no interior das escolas” (RODRIGUES, 2009, p. 15). A realidade virtual, representada pelas redes sociodigitais, que comporta as virtualizações do corpo, os ‘hipercaminhos’ percorríveis, a plena libertação do corpo e, ao mesmo tempo, sua detenção pelo não-lugar. O corpo vira uma espécie de ciborgue, “um híbrido composto por máquina e organismo, [...] resultado da interação entre materiais e corpos, que produz algo que vai além de corpos isolados” (TURETA e ALCADIPANI, 2009, p. 55). O corpo é uma unidade e também um composto de partes diferentes em espécie (recursos multimídia) e inter-relacionadas.

A realidade congruente é a interseção das duas realidades anteriores. Ela reúne os subsídios materiais e virtuais necessários para se construir a realidade que se deseja, que satisfaz às aspirações investidas. É uma realidade transitória entre o que se tem e o que é possível. O resultado é aquilo que se realiza, e é isso que

muda constantemente de acordo com o contexto e as novas aspirações inerentes. Essa realidade se dá nas interações e relações que oscilam entre as práticas educativas na escola e as práticas educativas na Internet. O corpo nesta realidade é imediato e efêmero, é o corpo do século XXI, “onde a cultura da rede, da internet e das tecnologias, anula o tempo entre o acontecer, o conhecer e o reagir” (BUCCHIERI, 2011, p. 15). Dentro desta realidade, o corpo busca realizar-se, manter-se corpo em sua totalidade, ligado às suas necessidades mais instintivas e à suas possibilidades.

Trata-se de estabelecer um lugar que, apesar de vivenciar a cultura da velocidade, procura a complexidade e não a simplificação, deseja a profundidade e não a superficialidade, procurando fortalecer a atenção no meio de tanta dispersão [...]. (*ibidem*, p. 16).

O corpo está sempre se procurando nesse universo de linguagens múltiplas. Ele se conecta, navega, fica *on*, fica *off*, compartilha, colabora, clica, digita, assiste, escuta, lê, traduz, troca, tudo para se achar. Ele busca os fragmentos que mencionamos, para manter sua unidade. Naturalmente, ele se alimenta da diversidade para suprir sua unidade, redefinindo os significados e propósitos de vida. “É a *exposição à diferença* que com o tempo se torna o principal fator de coabitação feliz, fazendo com que as raízes urbanas do medo venham a definhir e desaparecer” (BAUMAN, 2009, p. 102). Essas raízes crescem ainda nos espaços escolares, cujos solos estão cada vez mais rígidos. Tudo que é novo, intrigante, desafiador, faz com que a escola e suas práticas se esquivem da mudança. “A incapacidade de lidar com a pluralidade vexatória dos seres humanos” (BAUMAN, 2001, p. 106) reforça geração após geração a subserviência ideológica da escola ao Estado e ao mercado capitalista.

[...] quanto mais efectivos o caminho para a homogeneidade e os esforços para eliminar a diferença, mais difícil é sentirmo-nos confortáveis perante estranhos, mais ameaçadora nos surge a diferença e mais profunda e intensa é a ansiedade que ela cria. (*ibidem*).

Se pensarmos em termos de informação, a variedade de conteúdos que circula na Internet é tanta que não há como mensurar. Se limitarmos esse acervo à realidade local, também iremos nos deparar com uma infinidade de temáticas e problemáticas cotidianas. Diante disso, a escola deve acolher toda essa informação e permitir a elaboração de um currículo itinerante. Outro aspecto importante na

construção deste currículo é a aproximação dos conteúdos a realidade local. Ao invés de abordarem sobre “Revolução Industrial”, debaterem, por exemplo, sobre o impacto provocado pelas indústrias na vida da comunidade. Externalizar anseios, necessidades, medos que os estudantes carregam em seus corpos, apresenta-se como um interessante caminho para ajudá-los a “ler” o mundo do qual vivem tanto dentro, como fora da escola. O que eles gostariam de transformar na sua realidade? O que eles buscam é a resposta. Costuma-se dizer que o jovem não tem perspectivas. “*O que você quer da vida?*” é uma pergunta que eles ouvem bastante e que, geralmente, a resposta é o silêncio. De tanto obterem o silêncio como resposta, estigmatizou-se o jovem como um indivíduo sem projetos de vida. E desse estigma reforçado e reproduzido, os próprios jovens passaram a acreditar que o futuro não é algo sobre o qual se deva pensar. E assim temos a realidade estagnada e inalterada. Os corpos viram estátuas, não se movem, não encontram motivos, nem motivações para transformar a realidade circundante. Ou, por outro lado, optam por apenas fantasiar tal realidade, mergulhando no mundo virtual. É preciso combater essa postura imóvel, tal como sugere Rodrigues (2009), estreitando novas experiências sociais:

[...] onde os imperativos de mobilidade (os percursos e trajectórias de vida), mais do que a assunção de papéis; ou as formas performativas, mais do que as funções para que a escola se diz vocacionada, e não tanto a interiorização das normas e valores das sociedades. (p. 105).

O que desejam saber os estudantes? O que desejam ensinar os professores? Que formação a escola se propõe oferecer? É urgente olhar em volta, observar o que há no entorno, andar pelos arredores das comunidades local e global, perceber o que ronda pelos corpos e por onde os corpos percorrem. A pergunta não é “*Como ensinar a Revolução Francesa?*”, a pergunta é “*Por que estudar a Revolução Francesa?*”. A pergunta não é “*Como as tecnologias podem nos auxiliar no ensino de História?*”, a pergunta é “*Por que usar as tecnologias?*”. Ou antes, “*O que são tecnologias?*”. Ou ainda, “*Qual a relação entre tecnologias e História?*”. E assim, vão surgindo mais e mais questões sobre o mundo, a sociedade, os seres humanos, as relações sociais, a cultura, enfim, vai-se costurando a realidade congruente com as linhas de sentidos e significados fornecidos pelos sujeitos aprendentes. Procuramos saber do núcleo gestor da ESMT, quais os

conteúdos transversais eram considerados no processo de construção do conhecimento, o gestor citou alguns temas tais como educação financeira, educação para a saúde, língua portuguesa, utilização das novas tecnologias, ecologia, educação sexual, drogas. Perguntou-se em seguida se os estudantes participavam de alguma forma da escolha dos conteúdos a serem estudados, a resposta foi a seguinte:

Naquelas disciplinas que têm exames nacionais, aí nada a fazer porque o currículo, o programa é de forma mais geral e mais definida, o programa tem que ser dado como deve de ser [...] porque vai haver uma prova que é feita fora da escola, para todas as escolas, aí não há nada a fugir. Depois no nosso país, [...] nos contratos de autonomia e na possibilidade de as escolas terem alguma liberdade para gerir os currículos. Eu sou muito sético em relação a este conceito de autonomia e nós podemos ter isso, o poder de ter disciplinas de oferta da escola, isto já existia há muito tempo, e que fazem parte do currículo normalmente e nós temos disciplinas dessas de oferta da escola agora que têm vindo a ser limitadas, exatamente por causa do problema da crise. É necessário menos professores, [...] menos custos e tal, e, portanto, foi se acabando com essas disciplinas de oferta na escola, no nosso país, em Portugal. A educação sempre foi do Estado, sempre foi muito centralizada, e as escolas, isto é, um conceito marxista que eu utilizo muitas vezes e as escolas no nosso país foram desde eu ia dizer do século XVIII, desde o Marquês de Pombal, mas mais do século XIX, com a criação dos liceus, e as escolas sempre foram aparelhos ideológicos do estado e continuam. E o que se faz com estes contratos de autonomia, aí é mais uma certa desconcentração do que propriamente de autonomizar as escolas. (GESTOR).

Os estudantes não participam da escolha dos conteúdos. Mesmo as “disciplinas de oferta da escola” que o entrevistado mencionou, são definidas, em sua maior parte, pelo Estado e pelo mercado de trabalho. A escola é de nível médio, mas possui cursos profissionalizantes. Em um dos trechos da entrevista em que foi perguntado se a escola interagia com a comunidade e vice-versa, o gestor respondeu que é muito importante para a escola se relacionar com a sociedade que está em volta e prosseguiu dizendo que “[...] precisamos deles também, precisamos que nos deem estágios para os nossos cursos [...] mais profissionalizantes e isso nós tentamos nas empresas que ficam aqui perto da escola”. As empresas, com o apoio do Estado, ponderam o que deve ser ensinado na escola. Os diretores membros de conselhos escolares que responderam ao questionário também apresentaram outros temas de interesse (deles):

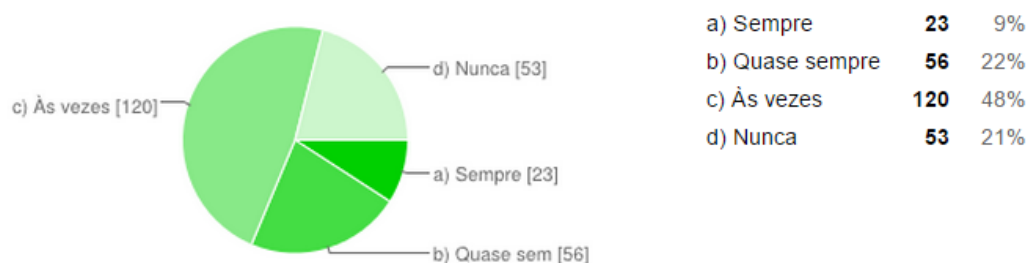
Fotografia 26 – Conteúdos transversais.

Meio ambiente Saúde Ética
drogas educação Sexualidade CIDADANIA
CULTURAL sexual cultura valores humanos DIVERSIDADE Escola ambiental
etc orientação pluralidade consumo

Fonte: Questionários online (2014).

Podemos perceber que tais temáticas são semelhantes àquelas que foram propostas pelo gestor entrevistado, o que constata nossa hipótese de que quando não é o Estado é o mercado que determina o que será estudado. Aprender sobre drogas, por exemplo, deve ser um desejo dos estudantes, e não de terceiros que no seu ponto de vista, consideram importante abordar este assunto. Estudiosos descobriram que numa determinada fase do crescimento humano a sexualidade começa a se manifestar, julgou-se, pois, que esses jovens quisessem saber sobre isso. Precisamos antes ouvir os próprios jovens para saber a real necessidade de aprender sobre sexualidade e outros vários temas. Quando perguntamos se os estudantes participavam da escolha dos conteúdos a serem estudados, gerou-se o resultado que pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Participação dos estudantes na escolha do conteúdo.

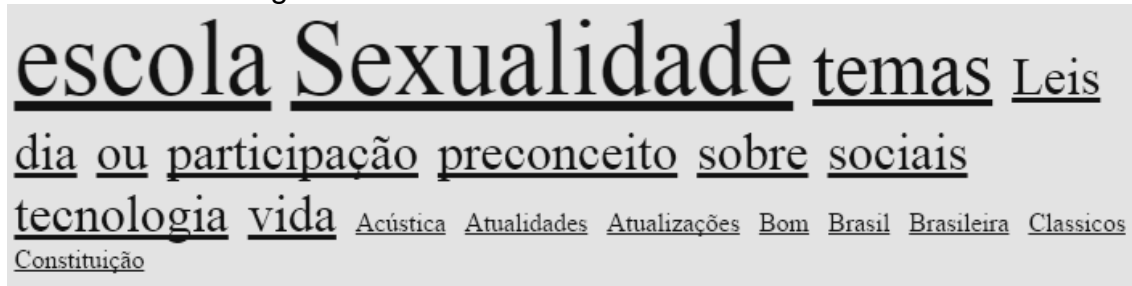


Fonte: Questionários online (2014).

Quase metade respondeu que esporadicamente os estudantes participavam da escolha dos conteúdos. Não foi possível incluir uma questão aberta sobre como essa participação acontecia, mas é difícil imaginar essa situação na prática. Não temos dados sobre isso, embora saibamos, de maneira geral, que o currículo esteve sempre submetido aos parâmetros previamente elaborados por

especialistas da educação. Os estudantes também foram indagados sobre quais assuntos ou temas que gostariam de estudar na escola, vejamos o resultado:

Fotografia 27 – Temas de interesse dos estudantes.



Fonte: Questionários online (2014).

O resultado nos mostra duas vertentes: uma que atesta, mesmo que em menor número, os temas propostos pelo currículo formal; outra que segue caminhos bem divergentes, apontando para um currículo transversal. Por vezes, mesmo os conteúdos transversais são previamente determinados, não restando espaço para temáticas contingenciais. Apareceram temas inusitados, que nem o melhor especialista em educação poderia prever, pelo simples fato de que não é possível dar conta de todas as realidades socioculturais e de toda a diversidade de experiências presentes em cada escola e comunidade. Não há como elaborar um modelo universal e hegemônico e exigir que ele seja seguido por todas as escolas “[...] quando a diversidade das experiências, identidades e subjectividades dos jovens e alunos de hoje, apontam no sentido de existirem varias formas de ser, estar e experienciar o ser aluno/jovem” (RODRIGUES, 2009, p. 7). O autor complementa explicando que:

A dimensao analítica do indivíduo a partir de uma pluralidade identitária e o aumento da sensibilidade para a diversidade no curso das acções abrem-nos novas pistas para a discussão sobre a singularidade ou sobre a natureza das formas sociais que a mesma pode assumir nos comportamentos dos alunos. (*ibidem*, p. 22).

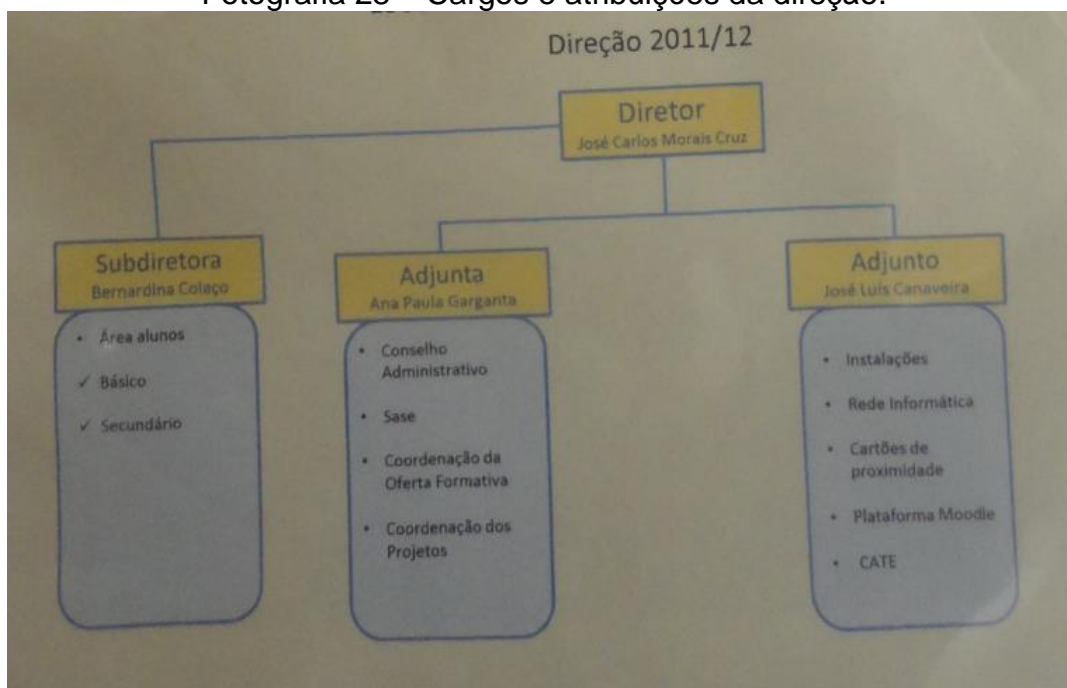
As práticas educativas cotidianas é que modelam os corpos e organizam suas performances. O que os atores sociais aprendem em suas experiências será determinante na construção da realidade congruente. Essas experiências precisam ser preenchidas de sentidos e significados, caso contrário, os arranjos sociais serão cópias reproduzidas pelas escolas e nada terão a ver com a “pluralidade identitária”

pertinente aos indivíduos e suas comunidades. As relações se organizam num processo heterogêneo e em cada contexto se manifestam de forma singular. Essa singularidade faz com que dificilmente seja possível fazer generalizações por conta “da diversidade de humanos que as compõem” (TURETA e ALCADIPANI, 2009, p. 63). Além disso, as relações lidam “com uma série de objetos que expressam símbolos, rotinas e práticas nas quais as pessoas estão constantemente envolvidas, podendo alterá-los ou serem por eles alteradas” (*ibidem*). E à medida que os espaços vão sendo praticados pelos corpos, constroi-se uma realidade na relação bilateral entre objetos e pessoas, a realidade desejada e não imposta. Por fim, analisaremos os arranjos sociais sob a ótica das práticas educativas em redes sociodigitais, quando traçaremos as operações que se efetuam em dois níveis distintos de ação: cooperação e colaboração.

3.3. Redes sociodigitais: cooperação x colaboração.

Iniciemos a análise da organização dos arranjos sociais a partir da seguinte fotografia:

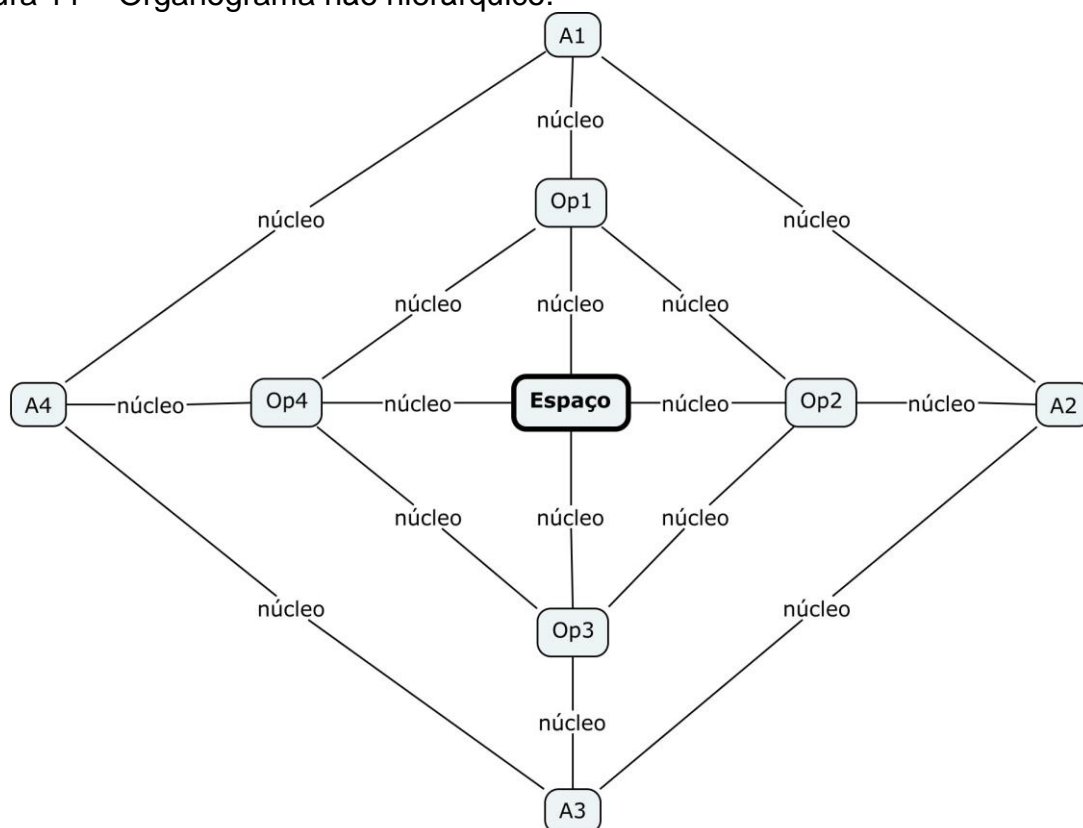
Fotografia 28 – Cargos e atribuições da direção.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

A estrutura organizacional visualizada na fotografia representa o arranjo social da direção da ESMT. Fica a cargo destas pessoas a responsabilidade de tomar decisões acerca das questões que permeiam o cotidiano escolar. Certamente o que for encaminhado por esse núcleo gestor, não precisará de validação por parte dos estudantes, cuja única opção é apenas acatar o que for decidido. O espaço praticado pelo corpo e, conseqüentemente, produzido por ele, constituirá a realidade material reproduzida nas escolas, ou seja, pátios vazios, estruturas engessadas e ultrapassadas, setorização espacial, hierarquização das ações e operações. Isso porque a unidade múltipla dos corpos foi desconsiderada. Não estão contemplados os demais funcionários, os estudantes, a família, a comunidade local. Se o espaço resulta da ação dos corpos sobre ele, as práticas participativas contribuem para reestruturar este arranjo socioespacial no sentido de favorecer sua descentralização. Apresentamos a seguir uma alternativa:

Figura 11 – Organograma não hierárquico.



Fonte: Elaborada pela autora⁶⁰.

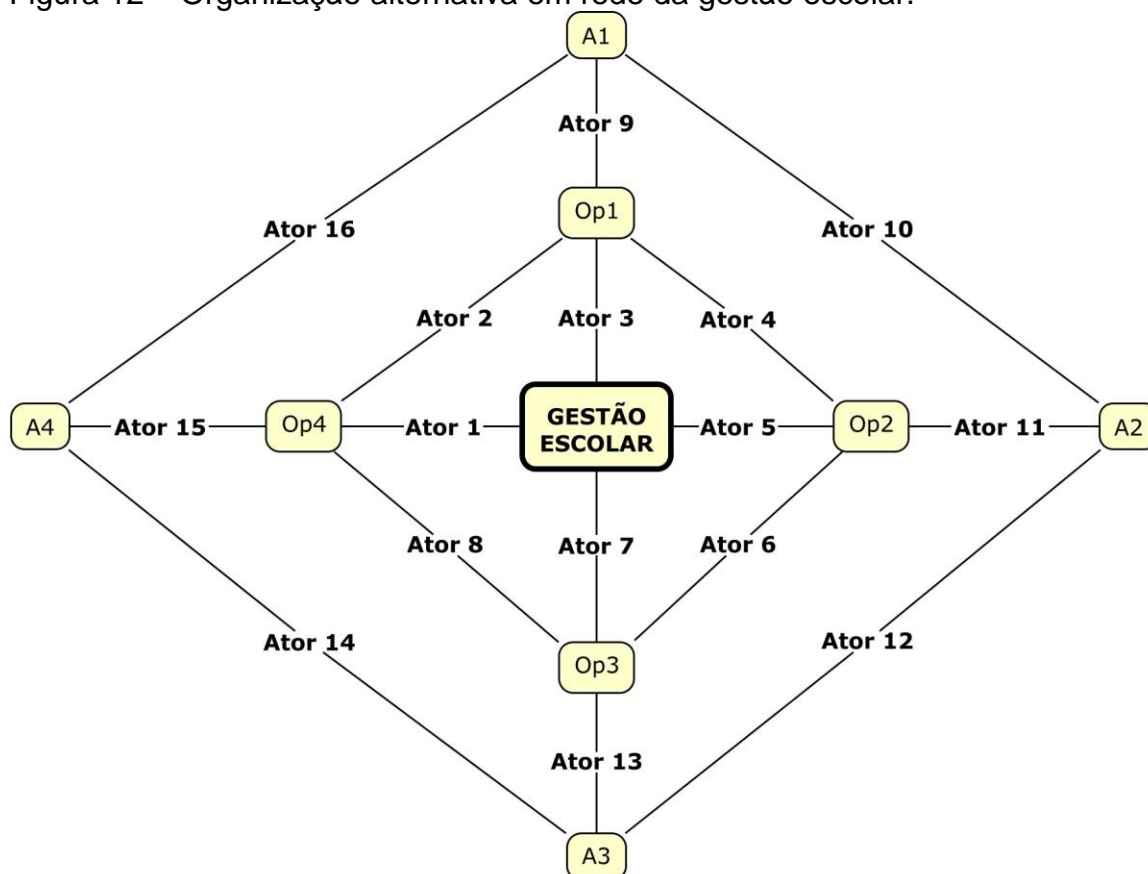
⁶⁰ Este modelo gráfico de representação foi construído por meio do software "CmapTools", utilizado para a criação de mapas conceituais/cognitivos. Este mesmo programa foi utilizado para construção dos mapas cognitivos do Capítulo IV.

No organograma não hierárquico (modo de regulação pluriárquico), as relações de poder não são centralizadas em cargos e funções, são estabelecidas por meio das significações que cada sujeito constroi a partir de suas subjetividades. A ação de cada ator da prática educativa (A1, A2, A3, A4...) resulta numa internalização da ação, ou seja, numa operação (Op1, Op2, Op3, Op4...), um nível abstrato da ação organizado cognitivamente nas estruturas mentais. Ação e operação são processos de produção do espaço em níveis diferentes: a ação no nível concreto e se realiza pelo movimento físico; a operação no nível abstrato e se realiza pela ação mental. As ações resultam em práticas e as operações resultam em aprendizagens. Ambas são realizadas constantemente pelos indivíduos, podendo produzir mudanças significativas no espaço dependendo do modo como se organizam, cooperativamente ou colaborativamente. Na forma de organização proposta não há um núcleo mais influente que outro, pois apresentam composições diferentes referentes a um determinado grupo de significações semelhantes ou intimamente relacionadas. Por isso a existência de vários núcleos intermediários produzidos nas conexões entre ações e operações. Essa organização vai ao encontro do que acontece nas redes sociodigitais.

Mesmo sendo difícil representar morfologicamente as redes sociais na Internet, a representação gráfica acima mostra características do formato das redes, refletindo uma espécie de organização, na qual cada ponto representa uma liderança significativa para a manutenção, o funcionamento e o acionamento da rede. Ou seja, as lideranças e as ações são descentralizadas, mantendo conectividade entre si. As práticas educativas na Internet, ou como preferimos dizer, as PED, da mesma forma, desfazem-se da formatação piramidal da maioria das nossas instituições, onde o comando é centralizado. (MARTINS, 2014, p. 171).

Escola e redes sociodigitais possuem arranjos socioespaciais diferentes, mas que podem ser analisados na tentativa de encontrar organizações possíveis de serem aplicadas mutuamente, isto é, a escola “empresta” algumas de suas características às redes sociodigitais e vice-versa. Isso ocorre em duas frentes culturais: cultura escolar e cultura digital. O cruzamento dessas frentes poderia favorecer a cultura participativa. Se realizarmos uma transposição da estrutura hierárquica da organização escolar, para o arranjo em rede, poderíamos obter a seguinte configuração organizacional:

Figura 12 – Organização alternativa em rede da gestão escolar.



Fonte: Elaborada pela autora.

A organização da gestão escolar proposta é constituída pelas conexões entre os atores (“nós”). Os atores não são necessariamente unipessoais, podem ser grupos, instituições, associações, comunidades, redes. Qualquer rede social tem como elemento primário os atores. O que vai diferenciar a dinâmica de uma rede e outra serão as conexões e a forma como se estabelecem. Na situação apresentada, “os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais.” (RECUERO, 2009, p. 25). Pode não ser possível que cada ator seja um núcleo e que, portanto, suas operações não atinjam o nível das ações. O que não inviabiliza que no nível operacional ele possa ser representado pelas lideranças que eventualmente ocuparem os núcleos.

Na prática, é difícil atender todas as “vezes e vozes” dos atores, por isso, escolhem-se líderes que possam representá-los. É o caso do Conselho Geral, na escola estudada, e do Conselho Escolar, cujos membros são representantes dos

segmentos de pais ou responsáveis, estudantes, professores, funcionários, diretor e comunidade local. Essa é a noção fundamental de democracia representativa (BOBBIO, 1997), ou seja, os interesses de muitos são tratados por poucos. O que nos preocupa é que, assim como temos abordado, os processos participativos acabem novamente centralizados em núcleos hierarquicamente dispostos. Porém, se levarmos em conta “a possibilidade de expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC)” (RECUERO, 2009, p. 24), cada ator pode encontrar espaço para se manifestar, tornando-se um potencial pólo de convergência e irradiação (COSTA, 2003). Os pólos de convergência “são preferencialmente escolhidos para conexão por servirem de atalho para outros nós” (p. 37). Enquanto os pólos de irradiação possuem a “capacidade de conectar-se ainda mais” (*ibidem*). A gestão funcionaria, então, na forma de uma rede educativa dialógica, através da qual todos os interesses são postos em discussão, assim como todos os atores manifestam opiniões, levantam questões, apresentam alternativas, apontam possíveis soluções para os problemas.

Aquele familiar que só se preocupa com as notas do filho, um professor que está concentrado apenas em cumprir seu plano de aula, um estudante tímido que pouco se expressa, o funcionário que está há meses com dificuldades em realizar suas tarefas, o presidente da associação de bairro que há tempos deseja apresentar um projeto ambiental à escola, e tantos outros atores, tantos outros universos de sentidos e significados poderiam se conectar e contribuir para a gestão escolar, agora organizada numa rede que estimula a participação dos sujeitos numa “experiência cultural, política e tecnológica” (PINHEIRO, 2007, p. 21). Os atores da prática educativa passam a vivenciar uma cultura participativa desde a camada micropolítica do espaço escolar, até a esfera macrossocial de exercício da cidadania.

Frequentemente, a escola se depara com problemas das mais diversas naturezas. Alguns gestores podem sentir uma exaustiva pressão, exatamente pelo fato das decisões e responsabilidades estarem concentradas na sua pessoa. No sistema em rede digital há um movimento de descentralização e horizontalidade provocado pelas interações, que oferece uma nova dinâmica sócio-organizativa, na qual todos assumem a corresponsabilidade. Naturalmente, alguns apresentarão um

grau maior de envolvimento, o que vai atribuir a estes atores o papel de líderes, pois acabam por realizar “o trabalho permanente de estimular a participação dos integrantes no sistema” (COSTA, 2003, p. 38). Isso não se constitui num problema, já que a rede sociodigital favorece “espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade” (RECUERO, 2009, p. 25), bem como, de seus sentidos e significados.

Tanto a comunidade escolar pode ligar-se a outras comunidades escolares, como os atores ou grupos, podem construir suas próprias micro-comunidades, à medida que foram intensificando as interações em torno de objetivos e interesses comuns. Mesmo que estas micro-comunidades se tornem muito densas e fechadas, basta um único indivíduo com características de pólo de irradiação, para conectar “comunidades inteiras umas às outras” (COSTA, 2003, p. 38). Façamos uma diferenciação importante entre comunidade e rede, para posteriormente podermos abordar os termos comunidade escolar, rede social, comunidade virtual e rede social na internet. Para não perder de vista a proposta discursiva deste tópico, cooperação e colaboração, os conceitos apresentados serão relacionados com estes níveis de ação presentes nas práticas tanto na escola, como nas redes sociodigitais.

O termo comunidade se refere a um grupo de pessoas reunidas por interesses em comum. Temos a comunidade científica, a comunidade cristã, a comunidade escolar e tantas outras comunidades que não são necessariamente realidades locais, mas “uma forma específica de relação social” (PORTUGAL, 2007, p. 11). No decorrer deste trabalho, frequentemente foi feita referência à comunidade local e entendemos que este grupo de pessoas que habitam um mesmo bairro ou uma freguesia⁶¹ está ligado pelas questões que afetam aquela realidade local. Então, embora saibamos que dentro desta comunidade existem outras, por exemplo, dos Alcoólicos Anônimos (AA), a comunidade local também abarca “um conjunto de laços de companheirismo e autoajuda – laços de comunidade – que extravazam os limites das unidades geográficas da vizinhança” (*ibidem*). Esse é o sentido “de

⁶¹ Freguesia é o nome dado em Portugal a menor divisão administrativa, correspondente à paróquia civil de outros países. Trata-se de subdivisões dos concelhos e são obrigatórias, no sentido de que todos os concelhos têm pelo menos uma freguesia.

comunidade” que queremos resgatar, em concordância com a concepção de Bauman (2003), mais do que um sentido, uma sensação de acolhimento. “O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (p. 9). No caso da comunidade virtual não há muita diferença, a não ser pela condição de se apoiar em interconexões digitais.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. (LÉVY, 1999, p. 127).

Viver em comunidade é quase uma fantasia humana que procura se realizar nas relações interpessoais. Todos nós buscamos nos sentir parte de algum propósito coletivo, nem que seja para reafirmarmos nossa individualidade que “pode ser sustentada apenas onde a vida social é entendida como um organismo, em que o bem-estar de cada parte está ligado ao bem-estar do todo” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 25). Assim, a integração dos indivíduos ocorre na comunidade, onde eles participam do cotidiano em ações de cooperação e colaboração. Os líderes comunitários, por exemplo, se envolvem em ações de colaboração mais do que outros membros da comunidade, que se limitam apenas a habitar o lugar, ou colocar seu lixo na rua. É mais por necessidades individuais, do que propriamente coletivas. Em alguns casos, a comunidade se reúne para decidir o destino do lixo ou do seu tratamento, o que confere maior capacidade integrativa ao grupo.

Nessa busca por suporte social os comportamentos individuais passam a se organizar em redes de relações. Essa organização é operada pelas ações de cooperação e colaboração, enquanto níveis de intervenção diferentes que definem o impacto coesivo da rede, o que mantém a rede, variavelmente, coesa. Portanto, o conceito de rede se traduz pelo poder da comunidade que muda conforme “correlações de força integradoras”, deste modo, é o rizoma que ontologicamente define rede. As forças integradoras em altos níveis de colaboração vão gerando “um espaço não só físico, mas também imaterial” (GOMEZ, 2004, p. 35), uma rede rizomática que “procede por variação, expansão, conquista, captura, abertura [...]. Trata-se de um sistema acentrado, não hierárquico e não significante, definido unicamente por uma circulação de estados” (DELEUZE e GUATTARI, 1983 *apud* GOMEZ, 2004, p. 35). A circulação de estados ocorre segundo os processos

identitários, os quais acontecem de forma mutável e permanente ao longo da vida. Assim sendo, a rede é instável porque os sentidos e significados estão frequentemente mudando. Comunidade e rede podem, então, apresentar características semelhantes, mas a principal diferença é o grau de estabilidade. Enquanto a primeira transmite mais segurança aos seus membros, a segunda opera por conexões instáveis.

A partir dessa diferenciação, é possível entender que a comunidade escolar se prende por laços que, em grande parte, são atados por forças centralizadoras e estabilizantes, que procuram manter certa ordem nas relações sociais, mais por um sentido de preservação e conservação de uma lógica organizacional instrutiva, do que por uma habilidade de lidar com o caos e o conflito. Ouviu-se frequentemente nas falas dos professores que eles conversavam com os estudantes sobre os problemas da escola. Problemas estes que ficavam centrados no comportamento inadequado dos estudantes. No entanto, o que se pode notar é uma tentativa de controle dos comportamentos que fugiam à ordem estabelecida. A conversa era revertida por uma espécie de “tomada de consciência”, cujo objetivo, embora implícito ou ainda desproposital, era culpabilizar os estudantes pela desordem instalada, esperando que eles, por sua vez, corrigissem sua postura. A narrativa a seguir pode demonstrar isso:

EU: E os alunos... De alguma forma, a senhora busca a opinião deles, ou a ajuda deles, exatamente nessa construção dessas estratégias? Porque às vezes [...] neles pode estar a resposta [...]. Se a senhora busca também captar deles.

PROFESSOR X: Exatamente. Não só em relação às matérias, porque também sou diretora de curso e de turma até mesmo a comportamentos. [...] Portanto eu faço isso. Porque, por exemplo, até nessa atitude comportamental que eles possam ter menos adequada. Eu pergunto-lhes muitas vezes o que é que eu, como diretora de turma, onde é que eu estou a falhar, porque aquilo que eu lhes proponho que eu lhes digo para vocês fazerem, muitas vezes vocês não fazem. Será que eu estou a falhar em alguma coisa? E ainda ontem eu fiz isso na turma, por causa de uma situação que ouve na semana anterior. E eu disse, eu falo convosco a bem, eu ralho, eu penso em tudo aquilo que eu devo fazer, e vou tomando outras atitudes. Portanto, está me aqui a faltar qualquer coisa. Porque vocês continuam a não proceder bem. Digam-me, ajudem-me a perceber e a ajudar-vos a ajudar, ajudem-me a ajudar-vos, portanto, digam-me onde é que eu não estou a conseguir, onde é que eu não estou a trabalhar bem ou, se calhar, eu não estou a ver onde é que eu estou errar e, portanto, eu depois pergunto.

Não podemos, nem devemos generalizar. Embora admitamos que nossas escolas, as escolas “deles” e as “outras” espalhadas pelo mundo não fogem muito a essa regra. A comunidade escolar busca uma estabilidade que atende a exigências unilaterais e despreza as contradições próprias e inerentes ao sentido de comunidade. Consideram os problemas apenas sob o ponto de vista de quem detém e busca manter o controle e se utiliza de métodos pedagógicos que culminam no mesmo resultado: a ordem. Tal ordem é imposta por estruturas macrossociais formais representadas pelo poder público (Estado), que determina “as regras do jogo” ou, na fala do gestor, “[...] *as escolas sempre foram aparelhos ideológicos do Estado e continuam*”. Mesmo diante do isolamento da comunidade escolar, a rede social acaba por agarrá-la de um jeito ou de outro, especialmente, a rede social sendo mais ampla e alastradora. Como estrutura macrossocial informal e espontânea, a rede social tende a libertar a escola do “ostracismo”, nas palavras de Gomez (2004), fazendo-a parte de um plano maior que a integra à comunidade local e, em se tratando das redes sociodigitais, também à comunidade global. Vamos então ao conceito de rede social apresentado resumidamente em sua construção em alguns períodos históricos:

Quadro 9 – Alguns conceitos sobre rede social.

Período	Conceito
1930-1940	“[...] o termo era sobretudo usado em sentido metafórico: os autores não identificavam características morfológicas, úteis para a descrição de situações específicas, nem estabeleciam relações entre as redes e o comportamento dos indivíduos que as constituem.”
1950-2000	“o conceito de rede social desenvolveu-se em torno de duas correntes: uma que [...] se preocupa fundamentalmente com uma análise situacional de grupos restritos; outra [...] que se prende com o desenvolvimento da análise quantitativa, no quadro de uma abordagem estrutural.” Em paralelo a perspectiva estrutural-funcionalista muitos antropólogos “[...] desviaram a sua atenção dos sistemas culturais para os sistemas de redes de relações sociais e desenvolveram o conceito de rede social de uma forma sistemática.”
2000-dias atuais	O conceito de rede social se torna tão popular que sua definição fica ainda mais difícil, por conta da diversidade conceitual. O importante é que o conceito de rede social “[...] permite olhar para três dimensões analíticas fundamentais: os recursos, as estruturas sociais, a ação.”

Fonte: Portugal (2007, p. 3).

Na linha conceitual que fundamenta esta tese, rede social é um conjunto de “[...] indivíduos ou grupos de indivíduos, informais ou formais, como associações, empresas, países.” (PORTUGAL, 2007, p. 24). Estes indivíduos ou grupos realizam trocas de diferentes naturezas (bens, serviços, informações), modos (face a face ou não) e para diferentes fins. É no decorrer destas trocas que eles estabelecem laços ou *nós*, a força de coesão da rede. Existem laços “positivos ou negativos”, “fortes ou fracos”, “ativos ou passivos”. Os laços positivos são efetuados pelas identificações, e os negativos pelas diferenciações. Os laços fortes são medidos pela longa duração das relações, a intensidade emocional, a intimidade e as contribuições recíprocas. Enquanto os laços fracos seriam o oposto disso. Os laços ativos são marcados por uma interação constante face a face ou não (no caso de redes sociodigitais) “[...] que envolve ajudas diretas, conselhos e críticas, apoio e interferência” (*ibidem*, p. 25). Já os passivos envolvem uma interação irregular, os indivíduos se integram, entretanto recebem mais benefícios do que fornecem. É claro que em ambos, ativo e passivo, haverá pessoas que interferem mais que outras, mas neste último, elas pouco contribuem para o fortalecimento da rede. Podemos desde já apresentar um quadro-resumo, relacionando os tipos de laços nas redes sociais com os níveis de ação dos indivíduos ou grupos:

Quadro 10 – Níveis de ação nas redes sociais.

	Ação cooperativa	Ação colaborativa
Laços	Positivos	Positivos
	Fracos	Fortes
	Passivos	Ativos

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Portugal (2007).

Tanto nas ações de cooperação, como nas de colaboração os laços são positivos. Os indivíduos não cooperam numa rede se não forem ligados por identificações, embora nas ações cooperativas o tempo despendido possa ser de curta duração e suas interações e contribuições insuficientes. Neste tipo de rede, as pessoas se empenham mais no compartilhamento de informações. Numa rede formada por ações de colaboração, em contrapartida, suas conexões adquirem

maior poder coesivo em decorrência dos tipos de laços que as constituem. Há um investimento de tempo e interações mais intenso, uma união de esforços que contribuem significativamente para a manutenção e sustentação da rede social. As pessoas, numa rede colaborativa, empreendem mais energia ao agir sobre as informações, aprimorando-as, ou ainda, criando-as. Num sentido não muito diferente, a rede social na Internet irá apresentar semelhanças com as demais, com o diferencial dos recursos multimídia explorados, o que irá aumentar consideravelmente seu potencial integrativo, coesivo, descentralizador e difusivo (rever Figura 10). Os recursos são uma combinação de hardwares, da infraestrutura física da rede até os computadores individuais (PARRA, 2014, p. 12), e softwares, do sistema operacional, *firmwares*⁶², aplicações de usuários até interfaces humano-máquina (*ibidem*). A comunidade escolar se encontra em alguma parte, ou laço, dessa rede cibernética. Mesmo que esse laço ainda esteja “mal atado”, ela ganha possibilidades de lidar com seus problemas “ao colocar-se em movimento e estabelecer o máximo de conexões com os outros” (GOMEZ, 2004, p. 36), ou com outras comunidades que ela até então desconhecia. A escola que foi campo desta pesquisa mantém um espaço virtual no ambiente Moodle⁶³, embora pouco ou mal utilizado.

[...] nós temos uma rede social que é do Ministério da Educação e que é utilizada pelos vários intervenientes, professores, alunos, não docentes e, eventualmente, também os pais, também lá estão. Não os pais em termos generalizados, encarregados de educação de uma forma geral. Portanto, as famílias não têm acesso direto, mas através da Associação de Pais, poderemos ter acesso direto a essa rede, é uma rede que se chama Moodle, não sei se já ouviu falar. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

Destacamos, portanto, a existência das comunidades virtuais, as quais podem ser de aprendizagem, entretenimento, negócios, governamentais, dentre outras. Nas redes sociodigitais, podemos encontrar diversas comunidades virtuais relativamente isoladas ou interligadas umas com as outras. Muitos sites⁶⁴ possuem

⁶² O termo representa programas de computador e dados armazenados permanentemente em dispositivos de memória não volátil como ROM. Exemplo: CDROM. (TOKHEIM, 2013).

⁶³ Ver nota de rodapé 45.

⁶⁴ A palavra site em inglês tem exatamente o mesmo significado de sítio em português, pois ambas derivam do latim *situs* (“lugar demarcado, local, posição”) e, primariamente, designa qualquer lugar ou local físico delimitado (sítio arquitetônico, sítio paisagístico, sítio histórico, entre outros). (VELLOSO, 2014, p. 14).

acesso rápido a outros espaços virtuais, normalmente relacionados ao próprio website⁶⁵. Quanto mais espaços para interação e socialização dos membros, maior e mais forte se torna a rede de conexões. Cada espaço, ou comunidade virtual, possui características e dinâmicas próprias. A partir de uma página oficial, os indivíduos se locomovem virtualmente para outros espaços, cada qual com sua proposta de interação. Os ícones de acesso geralmente ficam localizados na parte inferior da página principal, o exemplo abaixo é uma exceção:

Fotografia 29 – Website do MEC.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

As redes sociodigitais para as quais o site oficial do MEC dá acesso são, na sequência da esquerda para a direita, Instagram, Twitter, Youtube e Facebook, conforme mostra a fotografia ampliada abaixo:

Fotografia 30 – Redes sociais na Internet.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

⁶⁵ Em Informática, surgiu o termo website (às vezes, web site) para designar um sítio virtual, um conjunto de páginas virtualmente localizado em algum ponto da web. (VELLOSO, 2014, p. 14).

No Quadro a seguir apresentamos uma explicação sucinta sobre cada uma delas, através da qual será possível perceber suas especificidades:

Quadro 11 – Exemplos de redes sociais na Internet.

Redes Sociais na Internet	
INSTAGRAM	Instagram é uma rede social online de compartilhamento de foto e vídeo que permite aos seus usuários tirar fotos e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr. Uma característica distintiva é que ela limita as fotos para uma forma quadrada, semelhante ao Kodak Instamatic e de câmeras Polaroid, em contraste com a relação à proporção de tela de 16:9 agora tipicamente usado por câmeras de dispositivos móveis. Os usuários também são capazes de gravar e compartilhar vídeos curtos com duração de até 15 segundos. Quando a aplicação de imagem Instagram ficou disponível para Android, o seu uso e popularidade aumentaram consideravelmente. O Instagram, como aplicativo e rede social, teve recentemente o seu conteúdo expandido para além destes sistemas móveis, estando agora disponível também em computadores pessoais, nomeadamente com sistema operativo Windows. (WIKIPÉDIA, 2015).
TWITTER	O Twitter é um site popularmente denominado de um serviço de microblogging. Embora essa denominação seja usual, nem todos os autores concordam com ela. Apesar da estrutura semelhante aos blogs, essas ferramentas parecem ter apropriações completamente diferentes desses. É construído enquanto microblogging porque permite que sejam escritos pequenos textos de até 140 caracteres a partir da pergunta “O que você está fazendo?”. O Twitter é estruturado com seguidores e pessoas a seguir, onde cada twitter pode escolher quem deseja seguir e ser seguido por outros. Há também a possibilidade de enviar mensagens em modo privado para outros usuários. A janela particular de cada usuário contém, assim, todas as mensagens públicas emitidas por aqueles indivíduos a quem ele segue. Mensagens direcionadas também são possíveis, a partir do uso da “@” antes do nome do destinatário. Cada página particular pode ser personalizada pelo twitter através da construção de um pequeno perfil. (RECUERO, 2009, p. 173).
YOUTUBE	É um site se repositório de vídeos. [...] O que torna o Youtube também uma rede social é que ele oferece funções básicas de comunidade, possibilitando que os usuários se conectem uns aos outros. Além disso, existe a ferramenta Fórum, através da qual são postadas mensagens sobre os vídeos. [...] O Youtube não é muito utilizado como site de relacionamento, mas os vídeos postados são facilmente colocados em forma de link em vários outros sites. As produções em grande parte independentes, muitas vezes ganham um número considerável de exibições, espalhando-se entre as demais redes sociais. O conteúdo do Youtube é significativamente citado em outros sites, tornando-o indispensável para alimentar as informações que são compartilhadas. (MARTINS, 2014, p. 103).
FACEBOOK	O Facebook funciona através de perfis e comunidades. Em cada perfil, é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros sites de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros. Outra inovação significativa do Facebook foi o fato de permitir que usuários pudessem criar aplicativos para o sistema. O uso de aplicativos é hoje uma das formas de personalizar um pouco mais os perfis. (RECUERO, 2009, p. 171).

Fonte: Wikipédia, Recuero (2009) e Martins (2014).

Para conhecer uma empresa, um setor da administração pública, um órgão governamental, uma escola, nos dias de hoje, não é preciso pedir permissão para realizar uma visita pessoalmente. É cada vez mais comum o acesso a espaços como os descritos no quadro apresentado. O intuito é o que já abordamos: reunir pessoas com interesses comuns. No caso das redes especializadas, cujo foco é a educação, o que se propõe, a princípio, é incentivar a participação dos sujeitos/atores envolvidos direta ou indiretamente nas práticas educativas. Na prática, muitos destes ciberespaços institucionais e educacionais reproduzem as mesmas características dos espaços físicos da escola. Na comunidade virtual da ESMT no Moodle, por exemplo, o acesso não é tão aberto quanto poderia ou deveria ser. Os encarregados de educação somente têm acesso por intermédio da Associação de Pais. Um exemplo interessante partiu da resposta de um dos professores entrevistados. Ao ser perguntado sobre o que ele mudaria nas redes sociais, vejamos o que ele respondeu:

Eu acho que é muito difícil, quer dizer, limitar o acesso às pessoas, é isso que nós fazemos no Moodle, não é? Só damos acesso àquelas pessoas que nós queremos, não é? Mas depois pode haver sempre os visitantes ou não, podemos limitar isso, agora mais eu não sei, mas isso também é limitar um bocadinho, porque se eu tenho uma rede social, que eu possa comunicar com pessoas que eu não conheço e se eu não lhes dou permissão para eles me contactarem, eu não sei. Eu estou outra vez a fechar, eu estou me a fechar. Portanto, aquilo que se possa fazer relativamente a isso eu não sei. Porque quer dizer, eu acho que se há uma rede social para comunicar com o maior número de pessoas e, principalmente, aquelas que tenham alguma coisa a ensinar e a dizer, se eu estou a limitar à partida. (PROFESSOR X).

No início da sua fala, ele sugere que o uso do espaço tenha acesso limitado. Ele mesmo lembra que o Moodle, por exemplo, assim como outros espaços, possuem recursos de segurança e privacidade que permitem restringir o acesso. Em seguida, rapidamente ele conclui que se a proposta inicial da comunidade virtual é exatamente interconectar pessoas, não faz sentido, portanto, limitar o acesso. O uso de ferramentas de interação tais como fórum e *chat*, pode ser explorado tendo em vista seu potencial agregador e dialógico, incentivando a participação. Para tanto, a escola precisa mobilizar e envolver seus atores num processo de “alfabetização midiática”, formando competências para eles possam

interagir dentro dos diferentes espaços, plataformas e das chamadas “novas mídias”, representadas pelas redes sociais na Internet (ORDOSGOITIA, 2013). Na fotografia a seguir, mostramos a página inicial do Moodle da ESMT:

Fotografia 31 – Moodle da ESMT.

Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

Saber navegar nesta plataforma exige competências e habilidades mínimas que dificilmente são encontradas nos imigrantes digitais. É comum na escola existir “o especialista” no assunto, um professor-técnico de informática que domina o uso das ferramentas e dos espaços virtuais. Na fala do gestor, ao ser perguntado se havia integração das redes sociais ao currículo, “*Pois não sei, não tenho resposta, não sei. Pergunte ao (Professor X) ele sabe*”. No entanto, para que os atores sejam incluídos digitalmente e socialmente, essas competências não podem ficar limitadas a uma ou duas pessoas capacitadas. Trindade (2011) estabelece três níveis básicos de apropriação tecnológica: funcionalidade e sentido, experimentação independente e autonomia. Aparentemente, a escola se apresenta no nível 1, no qual o uso das tecnologias só faz algum sentido quando atende a uma funcionalidade específica. O gestor utiliza quando quer ler as notícias, os estudantes quando precisam realizar uma tarefa escolar, os professores quando vão ministrar aula, entre outras atividades em que o uso da tecnologia pode eventualmente aparecer como um obstáculo, exatamente pelo pouco conhecimento no manuseio das ferramentas.

O nível seguinte trata do progressivo domínio das tecnologias por meio da experimentação independente, que provoca a reelaboração de posturas frente ao seu uso, pois vão sendo reconhecidas as possibilidades de aprendizagens apoiadas por estes recursos. Contudo, não é a apropriação tecnológica propriamente dita que importa nesse processo, mas os objetivos maiores que levaram ao uso dos recursos tecnológicos. Avança-se, portanto, para o nível 3, no qual os sujeitos adquirem uma postura de autonomia perante os recursos relacionados às TIDIC. “Há uma conquista [...] no uso social da internet e na busca de materiais disponíveis na web.” (TRINDADE, 2011, p. 29). A apropriação tecnológica é ampliada, “visando uma maior possibilidade de comunicação” (*ibidem*). O espaço da plataforma Moodle pode ser reconfigurado de forma a sistematizar esses níveis de apropriação tecnológica entre os usuários, permitindo maior interação e participação dos atores da prática educativa.

Muitos pais alegam não terem tempo de participar da vida escolar de seus filhos por motivos diversos e, nestes casos, as comunidades virtuais poderiam favorecer essas participações. Relembramos que muitos destes pais são imigrantes digitais e possuem pouca ou nenhuma habilidade no uso destas ferramentas. Isso exige ações de colaboração, que os auxiliem nesta tarefa. Essas ações poderiam ser ampliadas se, por exemplo, os espaços da escola fossem mais abertos e democraticamente coproduzidos. Não raro, as escolas possuem laboratórios de informática, os quais poderiam estar abertos a toda a comunidade, escolar e local. Não precisavam ser espaços utilizados exclusivamente para as aulas e disciplinas específicas; ou ainda, “como um auxílio didático instrumental, uma ferramenta ou uma técnica” (BUCKINGHAM, 2008, p. 3). Os atores da prática educativa precisam desenvolver uma visão crítica-reflexiva sobre estes espaços tecnológicos que se apresentam. Vejamos a fotografia abaixo:

Fotografia 32 – Laboratório de informática da escola.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2014).

A alfabetização midiática só poderá ser viabilizada, se a escola abrir espaço para a comunidade, integrando-a na sua rotina. Muitas das alegações dos pais sobre a falta de tempo em participar mais do cotidiano escolar podem estar fundadas numa falta de percepção das oportunidades. De fato, é difícil enxergá-las através de paredes e portas fechadas. Nos questionários online aplicados, foi perguntado aos diretores se toda a comunidade escolar tinha acesso ao laboratório de informática, 79% escolheu a opção “sempre”. Provavelmente, eles não levaram em conta nas respostas, os demais funcionários não docentes, como zeladores, cozinheiros (as), funcionários da limpeza, até mesmo as auxiliares de classe, muito menos os pais ou responsáveis e demais membros da comunidade local. A cada um destes atores foi feita a mesma pergunta e o resultado foi o seguinte:

Tabela 6 – Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?

Sujeito	Resposta⁶⁶	%
Professores	Sempre	43%
Estudantes	Sempre	47%
Funcionários	Sempre	45%
Pais ou Responsáveis	Sempre	29%
Comunidade Local	Sempre	43%

Fonte: Questionários online (2014).

Como era de se esperar, professores e estudantes possuem bastante acesso ao laboratório de informática. Boa parte dos funcionários também afirmou possuir acesso, entretanto, cabe uma ressalva de que o termo “acesso” talvez tenha sido interpretado apenas no sentido de adentrar ao espaço e, não necessariamente, utilizar os computadores. Os pais ou responsáveis acessam pouco. Por fim, a comunidade local apresentou um resultado expressivo correspondente ao uso do laboratório de informática da escola. Outra pergunta cabível, nesse sentido, seria se eles possuem acesso ao computador, bem como, se já haviam participado de alguma formação oferecida pela escola. Enfim, considerando que os sujeitos da pesquisa aos quais foram aplicados os questionários online, compreenderam bem a pergunta e, de fato, a escola permite acesso livre ao laboratório de informática, concordamos que este seja um passo inicial para a alfabetização midiática dos atores envolvidos na prática educativa. Assim sendo, eles poderão adquirir competências necessárias para praticar ações colaborativas nas comunidades virtuais e redes sociais na Internet. Tal como Gomez (2004) explica sobre o conceito de alfabetização, é preciso ir “além de simplesmente poder ler-escrever; é significar o ler e o entender; é dar sentido a partir da leitura de ‘mundo’” (p. 53). Em se tratando do mundo digital, torna-se necessário E especificamente a “alfabetização midiática”, Ordosgoitia (2013) esclarece que:

[...] na exigência de novos indicadores tem sido necessário, a partir do cultivo de sistemas educativos e culturais, relacionar as novas competências digitais com a alfabetização clássica, a habilidade de ler e escrever, e os valores culturais. [...] alfabetização midiática é como o guarda-chuva das

⁶⁶ As alternativas eram: a) Sempre; b) Quase sempre; c) Às vezes; d) Nunca; e) A escola não possui laboratório de informática.

habilidades e competências necessárias em um contexto de convergência midiática de meios eletrônicos e digitais⁶⁷. (p. 16).

A autora acrescenta que “o conceito de alfabetização midiática inclui a noção e o conceito de alfabetização digital⁶⁸”. Conforme já apresentamos baseados na ideia de Gomez (2004), mas que se faz necessário um complemento, a alfabetização digital

[...] é a habilidade para entender e usar informação, em múltiplos formatos, em uma extensiva gama de fontes digitais apresentadas por computadores. É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, de escuta, por meio dos arquivos de som, da animação por meio das simulações, da colaboração com os outros, da possibilidade de buscar e adquirir textos e das habilidades para usar tais coisas na própria vida. (p. 53).

A cultura escolar com seus métodos, metodologias, didáticas e pedagogias, ressignifica todos estes elementos, relacionando-os com a cultura digital e as novas competências dela decorrentes. “Os dispositivos e tecnologias do nosso tempo devem ser usados para aproximar as pessoas e educar na solidariedade humana” (*ibidem*, p. 54). Em contrapartida, a cultura digital é igualmente ressignificada pela escola para favorecer processos de aprendizagem e subjetivação que tragam “o máximo de benefício para o indivíduo e para a comunidade” (*ibidem*). Dessa maneira, os arranjos sociais na escola se integram aos arranjos digitais das redes sociais na Internet, transformando-se em um único arranjo sociodigital por meio da interação entre espaços físicos e virtuais, tempos síncronos e assíncronos, na operacionalização de ações colaborativas, promovendo, por conseguinte, a cultura da participação. E por que é importante promovê-la?

Diante do que foi discutido até aqui, é perigoso, senão irresponsável, apontar uma ou outra dimensão dos fenômenos sociais para justificar, resumidamente, a importância da cultura participativa. Tudo que apresentamos, desde a cultura e o pensamento contemporâneos; as esferas evolutivas (tecnosfera, miosfera e noosfera); a expansão de uma cibercultura digital e de concepções

⁶⁷ Livre tradução do trecho em espanhol “[...] en la exigencia de nuevos indicadores ha sido la necesidad, desde los sistemas educativos y culturales, de relacionar las nuevas competencias digitales con la alfabetización clásica, la habilidad para leer y escribir, y los valores culturales. [...]alfabetización mediática es como umbrella de las habilidades y competencias necesarias en un contexto de convergencia mediática de medios electrónicos y medios digitales.

⁶⁸ Livre tradução do trecho em espanhol “el concepto de alfabetización mediática incluye la noción y el concepto de alfabetización digital”.

como cultura participativa, tecnologia democrática, movimento glocal, linguagem multimídia, corpo fractal, copresença, inteligência digital, redes educativas dialógicas, democracia participativa, pedagogia crítica; os novos modos de organização das comunidades e redes sociais; o campo da ação política, reavaliado quanto as suas bases na democracia representativa; o pensar; as performances sociais, os nativos e imigrantes digitais, enfim, fomos levados a todo instante, a indicativa de uma cultura da participação. A descrição, verificação e o desvelamento de novas dimensões fenomenológicas da sociedade, vem nos trazendo à compreensão de que não só é impositivo, mas imprescindível que a cultura participativa seja promovida. Naturalmente, aos fenômenos educacionais, haveria de serem impostos desafios. Enquanto parte indissociável dos acontecimentos da sociedade como um todo, bem como desta tese, a educação é, antes do nosso objeto de estudo, nosso compromisso social.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS

4.1. Fenômenos educacionais emergentes.

Para a compreensão dos fenômenos educacionais emergentes se exige, antes de tudo, verificar em que condições a escola diverge do conjunto de valores inerentes à cultura participativa. O que queremos perceber é o *status quo* das práticas educativas, seus limites e possibilidades frente às tecnologias e redes sociais digitais, em torno das quais as PED se desenvolvem. A escola amplia a cultura participativa? Se não, como pode ampliar? Quem se beneficia disso e por quê? As mudanças cíclicas na evolução e, por conseguinte, na sociedade, afetam a escola, enquanto espaço de produção da Educação Formal. Para que ela possa incorporar o contemporâneo, ela precisa reavaliar os princípios que regem sua função social, para que seja possível perceber e apreender o seu tempo. Uma escola que se intitule contemporânea procura enxergar as obscuridades do passado refletidas no presente. Distancia-se um pouco deste presente, para entendê-lo melhor, pois muitas de suas características não fazem parte do agora. Fenômenos educacionais contemporâneos estão localizados na atualidade, onde coexistem elementos do presente e do passado. Só então, a escola pode se ressignificar.

É grande o esforço de estudiosos para tentar diferenciar a Educação Formal e a Informal. Outros termos utilizados também dificultam a delimitação dos campos de pesquisa como, por exemplo, “espaços escolares e não escolares”, principalmente quando a temática envolve o ciberespaço. Para uma maior aproximação do nosso objeto de estudo recorreremos, primordialmente, ao conceito de “Educação” e “Pedagogia”. Para Libâneo (2001) a educação é uma ação, uma prática, que pode ocorrer em vários segmentos: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Isso significa que a educação não está ligada apenas às práticas na escola, mas em vários espaços de interação, afinal, o processo de ensinar e aprender nem sempre precisa ser sistematizado e fundamentado em metodologias e fins específicos. O autor prossegue explicando que em quaisquer práticas educativas há uma pedagogia e que, portanto, da mesma forma que existem várias práticas educativas, também

existem várias pedagogias “[...] a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 157). O autor segue conceituando educação ou práticas educativas como um:

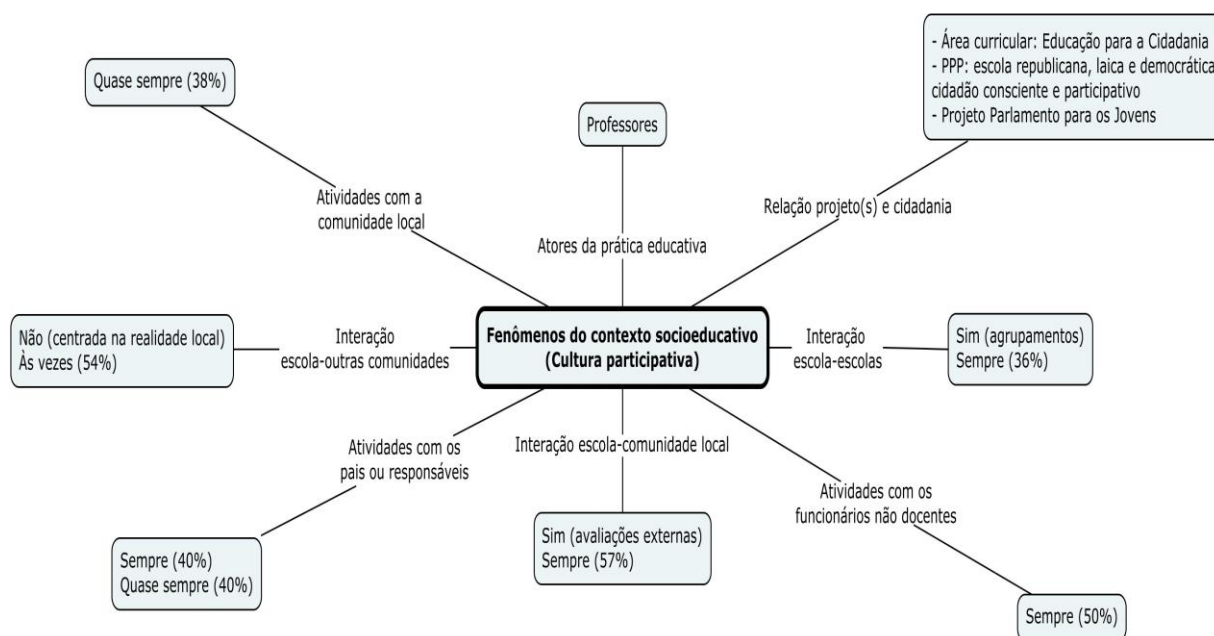
[...] conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2001, p. 157).

A observação dos fenômenos educacionais na escola foi guiada em função das práticas educativas divididas por Schwab (*apud* MOREIRA, 1999) em outros quatro fenômenos: o contexto, o ensino, a aprendizagem e o currículo, os quatro ‘lugares-comuns’ basilares em qualquer fenômeno educacional. Posteriormente Novak (1981) acrescenta o elemento ‘avaliação’, por ser um evento permanente nos fenômenos educacionais. No presente estudo, destacamos a gestão, marcada pela expansão de políticas públicas voltadas para a gestão democrática da e na escola e as formas de participação dos atores envolvidos na prática educativa. Moreira (1999) argumenta que os fenômenos do contexto socioeducacional contemplam a gestão educacional entre outras questões contextuais micro e macrosociais. Entretanto, o novo paradigma educacional provocado, especialmente, pelo desenvolvimento de uma cultura participativa, fez-nos optar por considerar o elemento ‘gestão’ uma dimensão que merece ser analisada e correlacionada separadamente.

Para possibilitar a descrição, análise e interpretação dos dados coletados, os fenômenos educacionais foram organizados em um quadro e interrelacionados as três esferas evolutivas: tecnosfera, midiofera e noosfera. Recorremos à cartografia cognitiva, por meio da qual representamos graficamente as interpretações das realidades investigadas. Chegamos a 19 mapas das práticas educativas que nos revelaram o *status quo* da escola e a distância que ainda a separa da cultura participativa. Entendemos a escola como um espaço vinculado a comunidade local, que por sua vez pertence a uma rede social mais ampla, tendo, inclusive, a Internet, como um dos seus espaços de expansão. Em concordância com esta linha

interpretativa, definimos as dimensões compositivas dos mapas. Na relação entre os fenômenos do contexto socioeducativo com a cultura participativa, chegamos ao seguinte mapa:

Figura 13 – Mapa I Contexto/Cultura participativa.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Os fenômenos do contexto socioeducativo relacionados à esfera da cultura participativa apresentam baixos níveis de integração com os sujeitos e os espaços. Os professores foram apontados, inclusive por eles próprios, como os atores principais da prática educativa. Entre as alternativas possíveis, foram incluídos diretor (a), os professores (as), estudantes, funcionários (as), pais ou responsáveis e comunidade local. Entre os diferentes atores que estão envolvidos na organização da escola, o professor, certamente “pelas suas competências e exercício profissional” (BARROSO, 1995, p. 16), assumem posição de destaque “na realização das finalidades da escola”. Mas como temos discutido, “os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade em função das atividades que realizam na e com a escola” também precisam ser integrados. Com relação à interação da escola com espaços cada vez mais abrangentes, há uma limitação geográfica que compreende, no máximo, a comunidade local, relacionada pelo entrevistado às avaliações governamentais externas. No caso da escola

interagir com outras escolas, somente na circunstância do “agrupamento de escolas”, que em Portugal, é dirigido pela figura do diretor. Essa foi uma medida governamental de contenção de despesas com recursos humanos sob a justificativa da descentralização. Descentralização esta que não ocorre de forma efetiva. Em relação aos questionários online respondidos, a interação escola-escolas também obteve resultado pouco expressivo. Da mesma forma, na interação escola-outras comunidades, a escola se limita a interagir apenas com sua realidade local.

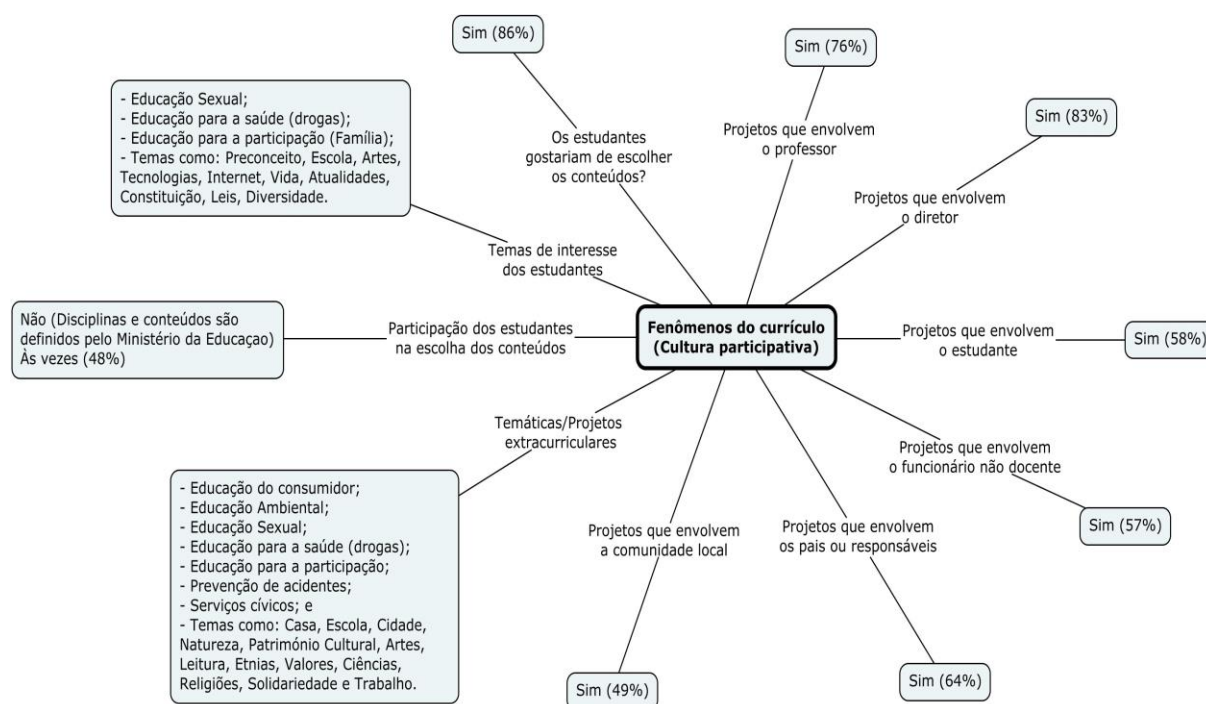
A integração dos atores através de atividades destinadas a cada um deles e desenvolvidas pela escola obteve um resultado expressivo para funcionários não docentes e pais ou responsáveis. Entretanto, existem poucas atividades com foco na comunidade local (38%). No quesito “projetos na área da cidadania”, a “Educação para a Cidadania” é uma área curricular da escola. Existem outros projetos nesse sentido, a exemplo do “Parlamento para os Jovens”, referente à participação dos jovens em sessões de debate na Câmara Municipal. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, intitulado “Projeto Curricular de Educação para a Cidadania”, discorre sobre a construção de uma escola republicana, laica e democrática; bem como, sobre a formação do cidadão consciente e participativo. O que se pode constatar na fala do gestor:

[...] agora a educação para a cidadania é transversal e, portanto todas as disciplinas, da matemática ao português a educação é sempre para a cidadania, [...] esta escola republicana, esta escola laica e esta escola democrática e que visa, não necessariamente, preparar mão de obra, seja para o que for. Não é isso que eu espero da minha escola, mas cidadãos, cidadãos conscientes em primeiro lugar, porque um cidadão consciente participativo que sabe as linhas com que se coze que sabe participar, ouvir, discutir, debater etc. É mais importante, é prioritário em relação à mão-de-obra, a mão de obra vem depois. Isto é uma decisão que ele toma de querer ou não querer ser operário disto ou daquilo. (GESTOR).

No Projeto Curricular, um documento de 34 páginas, a palavra “cidadania” aparece 34 vezes, o que representa, na teoria, certo interesse em desenvolver essa competência nos indivíduos. Em face disso, a escola com seus diferentes atores e espaços (institucionais ou não) deve aliar suas práticas educativas, a formação para a cidadania e conseqüente fomento de uma cultura participativa. Os fenômenos do contexto socioeducativo evidenciam, portanto, a emergência de elementos “para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao

processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.” (DOURADO, 2007, p. 3). Os conhecimentos a construir estão ligados diretamente ao currículo escolar, onde estão determinados (impostos) os conteúdos a serem estudados. A definição unilateral destes conteúdos certamente desfavorece o processo educativo voltado à cultura participativa. É o que veremos no mapa seguinte.

Figura 14 – Mapa II Currículo/Cultura participativa.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

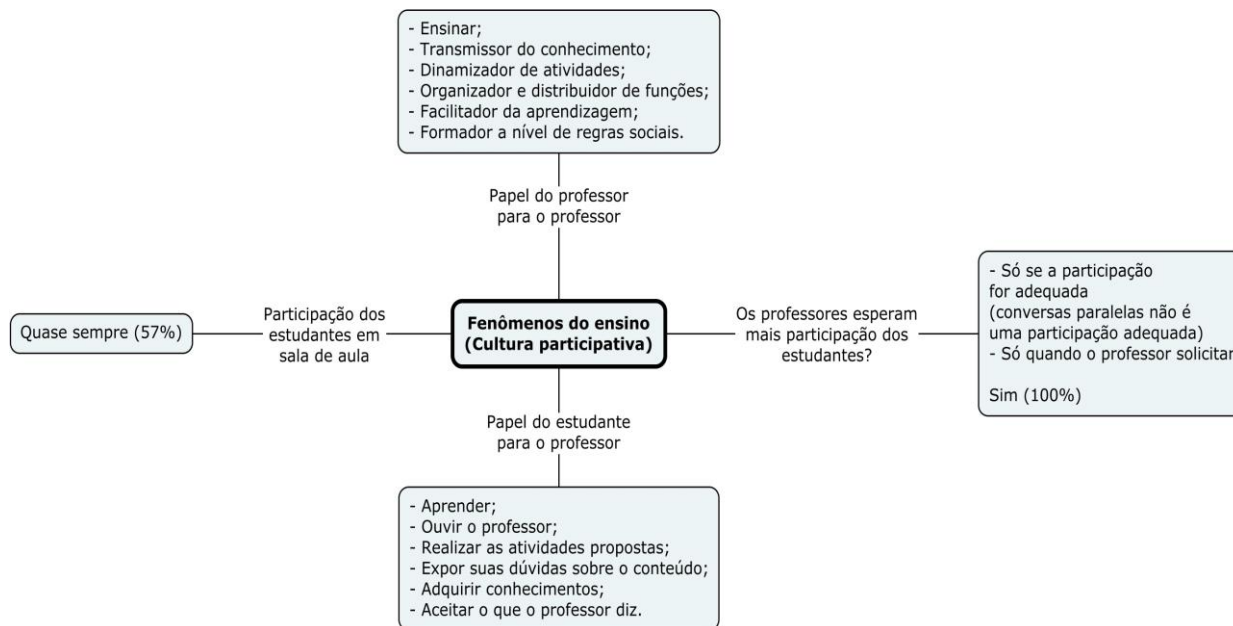
A maioria dos conteúdos curriculares é definida pelos órgãos do Governo (Ministério da Educação e Secretarias de Educação), os quais já são distribuídos em disciplinas e períodos letivos, não restando espaço para a inserção de novos conteúdos de interesse dos estudantes e que estão relacionados com demandas locais. Assim sendo, muitas temáticas importantes acabam por não serem incluídas na construção do conhecimento dentro da escola. Apesar dos segmentos afirmarem que a escola os envolve nos seus projetos pedagógicos, não se sabe ao certo se as necessidades inerentes a cada um deles são atendidas. Na concepção de Dewey sobre uma educação democrática o currículo deve ser flexível e se adaptar “às condições concretas dos alunos” (BALOI, 2009, p. 15).

A Escola Tradicional tinha como característica de ser transmissiva em termos de conhecimentos, e as suas práticas estavam centradas no professor, tido como detentor de conhecimentos. Entretanto, para o professor, o importante era transmitir os conhecimentos, e não levar o aluno a reflectir sobre o seu aprendizado. Portanto, o conhecimento era algo fechado e acabado, já que os fazedores do currículo esgotaram tudo, e nada há que se possa investigar, por isso, o currículo era rígido e não poderia ser alterado. Para Dewey, toda a actividade realizada na escola deve ter uma unidade, quer dizer, deve levar os alunos à acção, à prática. Neste sentido, a Educação está ligada à experiência com o mundo e partindo das realidades sociais, ver a relação entre os conhecimentos adquiridos na sala de aula e a vida no quotidiano. (*ibidem*).

O currículo, muitas vezes referido como “grade curricular”, não contempla as inquietações pertinentes ao contexto sociocultural dos estudantes. Nas respostas fornecidas por eles constatamos que os temas de interesse giram em torno da problemática envolvendo a participação da família no cotidiano escolar, preconceito, tecnologias, internet, atualidades, constituição, diversidade e tantos outros que são excluídos de um currículo, cuja estrutura já está fixada. Tais temáticas, quando contempladas, são abordadas em “projetos extracurriculares”. Uma vez que estes projetos passem a tratar estes conteúdos como intercurriculares, a escola estará favorecendo aprendizagens significativas de conhecimentos contextualmente vivenciados. “Esta noção questiona a dimensão do currículo ‘programa-grade’ e a ideia de espaços formais de aprendizagem como únicos lócus legítimos de formação.” (SANTOS, 2011, p. 8).

A aprendizagem significativa “implica atribuir significados ao novo conhecimento por interações com significados claros, estáveis e diferenciados, previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1999, p. 37). A prática docente adquire, portanto, outro sentido, à medida que “apresenta ao aluno significados que são aceitos como válidos em um certo contexto, que são compartilhados por uma certa comunidade de usuários” (*ibidem*). A formação docente inicial não tem como dar conta de dimensões culturais que só se manifestam em contextos futuros. Cabe, portanto, aos professores e demais profissionais da educação, buscarem na formação continuada os elementos conjunturais emergentes, renovando sua prática para atender as necessidades formativas contemporâneas. Apresentamos então o mapa que trata dos fenômenos de ensino.

Figura 15 – Mapa III Ensino/Cultura participativa.

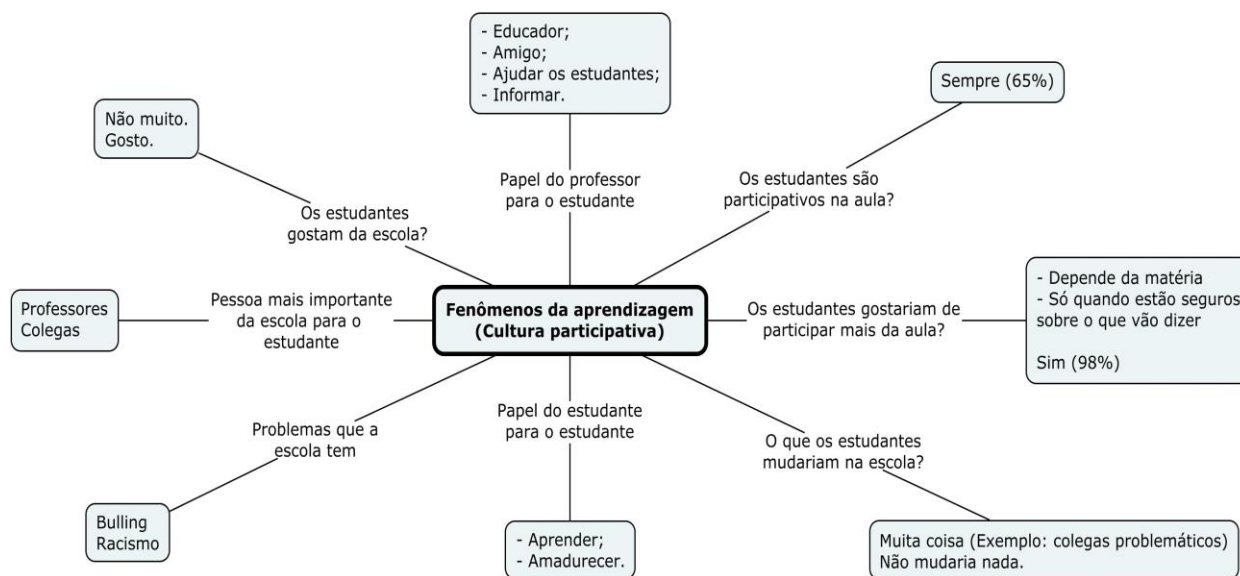


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Para os sujeitos da pesquisa, ensinar e aprender são os papéis do professor e do estudante, respectivamente. Todo o complexo universo de significados que cada um destes verbos carrega, resume-se a ensinar enquanto emitir, aprender enquanto receber. Aquela velha máxima que diz “é ensinando que se aprende e aprendendo que se ensina”, perde-se nos papéis isolados que cada ator da prática educativa executa. Do professor se espera a transmissão do conhecimento, do aluno se espera aceitar o que lhe é dito. Enquanto 100% dos professores esperam mais participação dos estudantes na aula, em contrapartida, não é qualquer participação que é válida para o professor, é uma participação adequada às performances sintonizadas com as qualidades do aluno exemplar. Nas palavras dos professores entrevistados este aluno é aquele que ouve o professor, realiza as atividades propostas (pelo professor), expõe suas dúvidas (quando o professor abre espaço para isso) e aceita as regras que lhe são impostas. Este ensino centrado no professor são vestígios de uma escola tradicional que há muito precisa ser superada. Em oposição a este modelo, Dewey “propõe um novo tipo de ensino, o da Escola Progressista ou Democrática onde cada aluno aprende fazendo, *learn by doing*, e se enriquece com as experiências dos outros alunos” (*apud* BALOI, 2009, p. 15). Na escola democrática e participativa o intuito da educação passa a ser

a formação do cidadão “já que este participará na vida da sociedade” (BALOI, 2009, p. 49). A escola se transforma, portanto, numa comunidade de prática e aprender se atrela intimamente ao “fazer”, consolidando um dos princípios da educação para o século XXI, aprender a fazer (DELORS, 1998). Vamos então ao mapa dos fenômenos da aprendizagem.

Figura 16 – Mapa IV Aprendizagem/Cultura participativa.

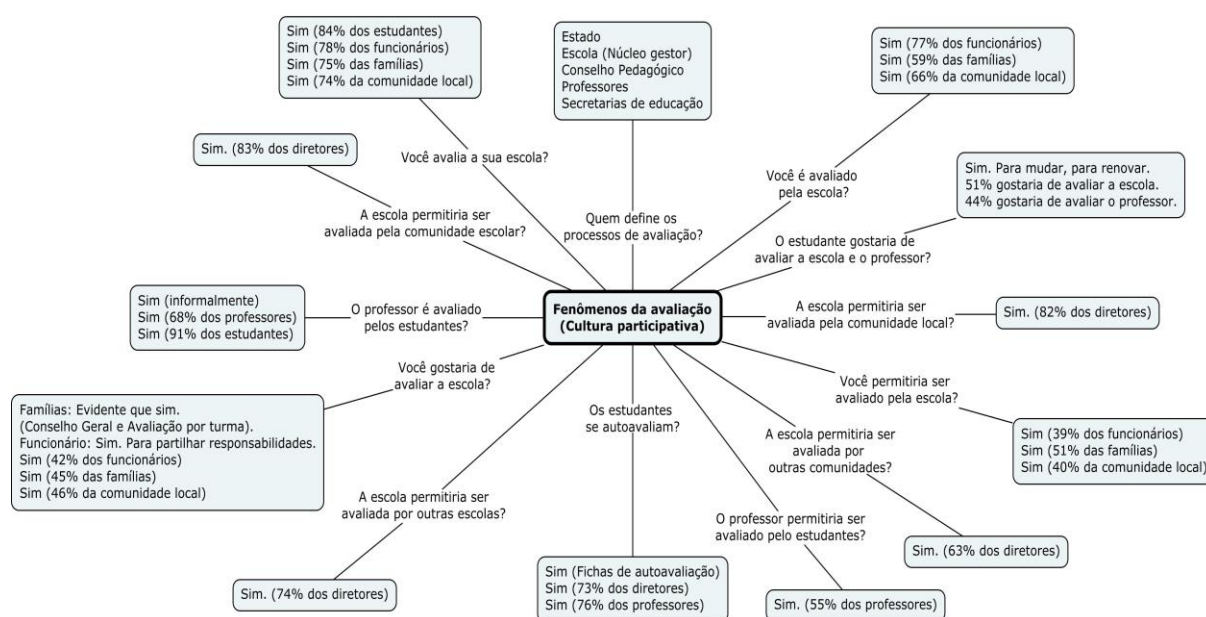


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Aprender a aprender (DELORS, 1998) se constitui no maior desafio de uma educação para o século XXI. Na organização escolar todos os atores da prática educativa estão implicados em processos de aprendizagem. Numa cultura escolar participativa, os professores aprendem a ceder o controle aos estudantes do próprio processo de aprendizagem; os funcionários não docentes aprendem que o seu papel vai além das atribuições que lhes foram designadas; o núcleo gestor aprende a gerir coletivamente a escola; a família e a comunidade local aprendem que os estudantes não são os únicos em formação. Sobretudo o estudante precisa desaprender alguns de seus papéis que vêm sendo reproduzidos por uma educação tradicional. O principal a ser desconstruído é o de receptor de informações. Ao invés de esperarem que o professor forneça as informações, o estudante precisa aprender a buscá-las, a partir de suas próprias perguntas. Este é outro princípio da educação para o século XXI: aprender a conhecer (DELORS, 1998). Na arte de conhecer

estão envolvidos todos os atores e espaços que estão presentes na vida cotidiana dos estudantes. “E essa aprendizagem deve ser um processo colectivo de «maturação» social e cívica que faça da participação um valor a preservar, e da sua operacionalização, uma regra de conduta organizacional” (BARROSO, 1995, p. 25). Somente nestes termos, a escola pode avaliar seus estudantes, permitindo também ser avaliada por eles, e todos se autoavaliam de modo que identifiquem seus limites ao mesmo tempo em que descobrem suas possibilidades. A seguir, o mapa dos fenômenos da avaliação:

Figura 17 – Mapa V Avaliação/Cultura participativa.



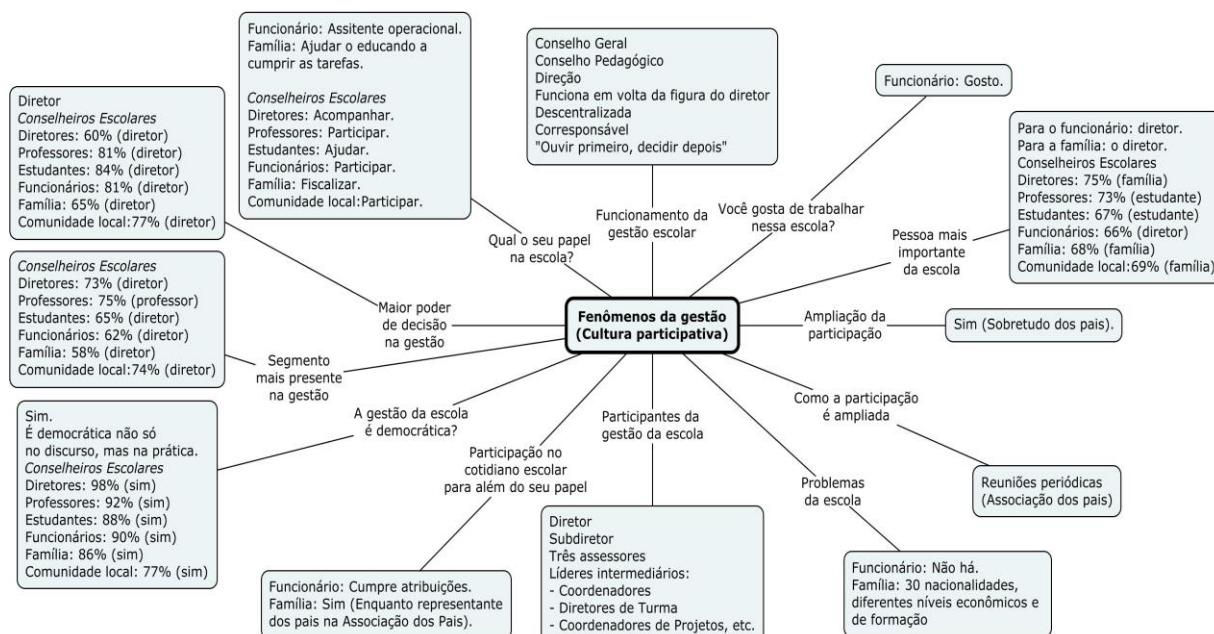
Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Participar exige muito mais do que lançar críticas a sistemas organizacionais ou a pessoas; exige especialmente, acolher estas críticas numa perspectiva formativa. No diálogo em torno dos problemas que afetam a escola, é imperativo avaliar estruturas físicas, sociais e organizacionais, assim como as práticas educativas que se desdobram pelos espaços escolares e por fora deles. Os processos avaliativos devem se complementar, abordar as múltiplas dimensões do objeto e funcionar como um instrumento de reflexão crítica. Todos os sujeitos inquiridos se mostraram interessados em participar de processos de avaliação, tanto na posição de avaliadores, como na posição de avaliados. Este exercício de expor

pontos de vista sobre aspetos da realidade, e ser simultaneamente um objeto a ser avaliado é o que fortalece outro princípio da educação para o século XXI, qual seja, aprender a conviver (DELORS, 1998). Conviver com a diversidade de ideias, valores, crenças e tantas outras dimensões da identidade humana, impõe-se como fundamental para promover uma cultura de participação.

Avaliar requer mais do que parâmetros concorrenciais que visam satisfazer os interesses do Estado ou de órgãos internacionais⁶⁹; requer prioritariamente contribuir para a melhoria e enriquecimento das performances formativas. “Por isso, é fundamental assumir-nos como aprendizes críticos. O aprendiz depara-se, entre o ser e o devir-ser, com o homem em potência, virtual, e os fatos inéditos, mas viáveis”. (GOMEZ, 2004, p.55). A avaliação de desempenho dos atores da prática educativa é um processo que não pode se restringir às metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência (Ver Anexo C), no caso de Portugal, ou pelo MEC, no caso do Brasil.

Figura 18 – Mapa VI (a) Gestão/Cultura participativa.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

⁶⁹ Órgãos como a própria UNESCO, que mesmo sendo referência para a construção da educação, não pode deixar de considerar as realidades locais.

Podemos ter uma gestão sem líderes? Na perspectiva de organização escolar apresentada no Projeto Educativo da escola pesquisada, é estabelecido que “A liderança partilhada é o melhor caminho para alcançar a excelência” (Projeto Educativo, 2013/2017). Apesar disso, “O novo modelo de gestão aponta no sentido do aparecimento de lideranças fortes centradas na figura do diretor” (*ibidem*). Em um grau maior ou menor de centralização do poder em um ou mais líderes, parece imprescindível a presença de um líder para delegar ações. Numa gestão colegiada, essa figura se subdivide em “sublíderes”, mantendo o líder à frente dos processos. Mesmo na gestão participativa, as responsabilidades são distribuídas entre os líderes, ficando estes encarregados de satisfazer as solicitações do segmento representado. Os fenômenos da gestão estão intimamente ligados à forma de distribuição do poder.

Ser aquele que detém o poder não significa necessariamente um privilégio, pois precisa lidar o tempo todo com cobranças. Muitos não se sentem preparados ou capazes de assumir posições de liderança. Esperam de um líder, as soluções para os problemas. Mesmo que a coparticipação na gestão das organizações educacionais seja um princípio presente nas políticas públicas, nos mais diversos países (BARROSO, 1995), não só o segmento representativo do núcleo gestor apresenta grandes dificuldades em partilhar responsabilidades, como os demais segmentos precisam aprender a assumir responsabilidades. “A ação do diretor será tanto mais eficaz quanto mais eficiente for a liderança daqueles que exerçam os cargos de gestão intermédios.” (Projeto Educativo, 2013/2017). Aprender a serem responsáveis, participativos, criticados, avaliados, cobrados, envolvidos com a prática educativa da/na escola. “Aprender a ser” cidadão participativo. Aprender a deixar de ser o cidadão que pouco reivindica seus direitos, muito menos cumpre com seus deveres.

Agora é bom que nesta lógica de partilha de corresponsabilização, os pais também sejam corresponsabilizados por aquilo que é direito e dever dos pais, corresponsabilizar-se, que é a assiduidade dos filhos, mandar os filhos para a escola, chegar a horas, a pontualidade que é na medida do possível trazer os filhos minimamente apresentáveis. Preocuparem-se com isso, e não permitirem que os filhos abandonem a escola, já que a escola sozinha não consegue isso. (GESTOR).

Há que dosear a participação dos pais na escola sob pena de que os próprios alunos vejam um envolvimento muito significativo dos pais e começam a confundir, afinal, onde é que termina o papel do pai e onde é que começa o do professor, né? (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

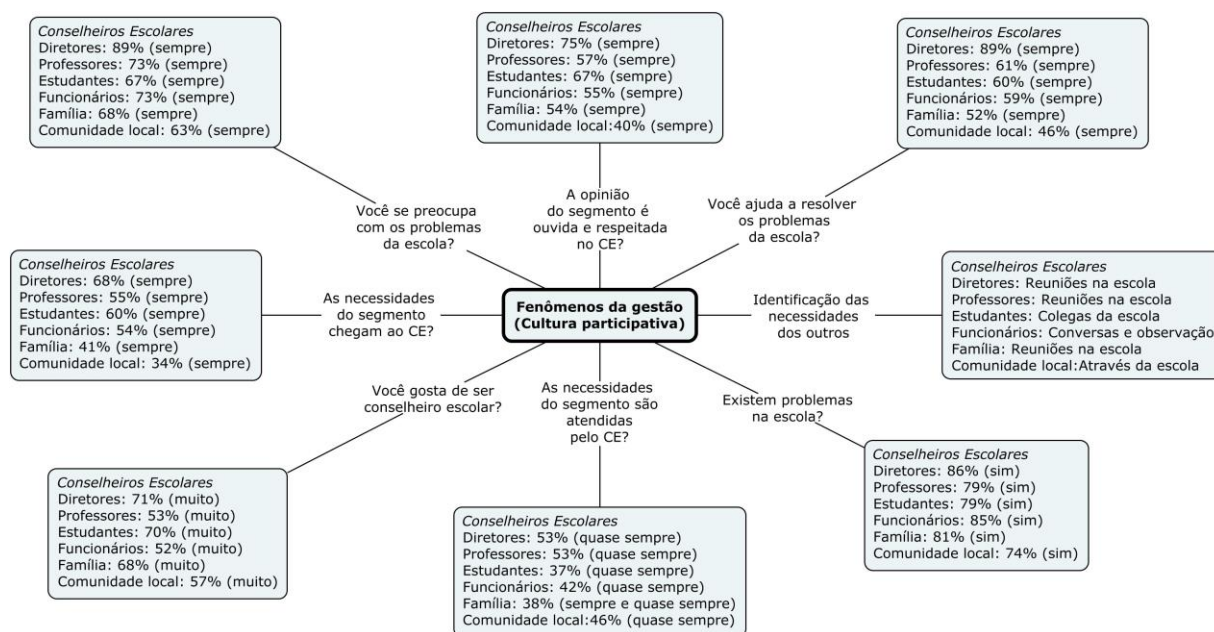
“Pela lógica de corresponsabilização” apresentada por alguns sujeitos da pesquisa como o cumprimento de regras preestabelecidas, cada ator apenas deve cumprir com seus deveres. Para ampliar processos participativos, a escola precisa superar o segmentarismo de papéis e atribuições, não sendo tão importante saber “onde é que termina o papel do pai e onde é que começa o do professor”, pois mesmo que haja atribuições específicas para cada ator, cada um deles constroi uma visão do todo, sendo capaz de interferir dialogicamente no papel do outro. Numa gestão participativa, tal como, numa democracia participativa, a vida escolar “é entendida como um organismo, em que o bem-estar de cada parte está ligado ao bem-estar do todo” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 25). No entanto, à compreensão sobre participação “misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios” (BARROSO, 1995, p. 3).

Assim, o aumento da participação das autarquias (com a descentralização) fez-se, muitas vezes, com a diminuição da autonomia das escolas e contra a participação dos professores ou dos pais. Ou então, o aumento da participação dos professores (com a gestão participativa) fez-se contra a participação dos pais e com a marginalização dos alunos. E ainda, em muitos casos, o aumento da participação dos pais e de elementos da sociedade local, fez-se com a diminuição do poder das autarquias e a marginalização dos professores e dos alunos. (*ibidem*)

As políticas públicas subjacentes ao PNFCE que intencionam a descentralização da administração escolar e a redistribuição de poder não são vistas por muitos estudiosos como algo despropositual. Eles denunciam certa “hipocrisia” na gestão democrática e participativa da/na escola, que em sua essência não passaria de um discurso (neo) liberal, que ainda preserva o controle por parte do Estado, o qual garante a “adequação dos resultados aos seus objetivos” (*ibidem*, p. 4). Para que a escola seja profunda e diretamente beneficiada de uma gestão participativa, os atores devem estar concentrados na “autocriação”, a fim de se perceber um “ser em construção, que vai sendo e consegue isto não isoladamente, mas com a ajuda e apoio das condições culturais e físicas” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 26). Por isso,

apresentaremos a seguir outro mapa também focado nos fenômenos da gestão, que nos mostra como os sujeitos se organizam para cuidar das próprias necessidades, e das necessidades dos outros.

Figura 19 – Mapa VI (b) Gestão/Cultura participativa.

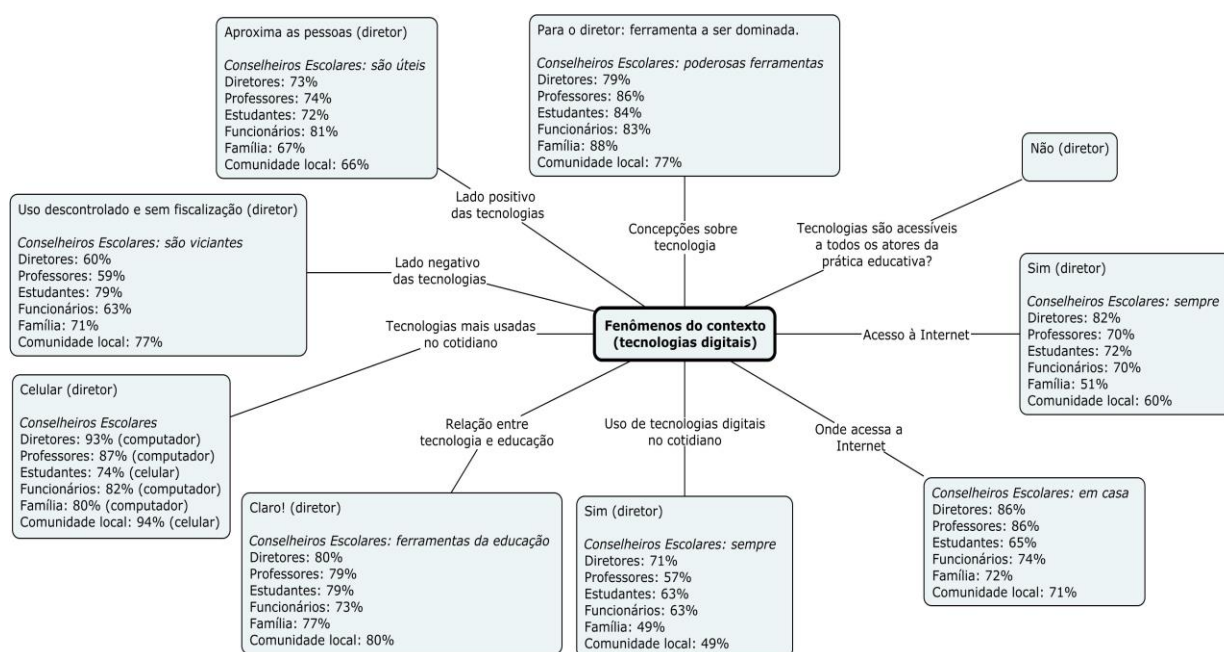


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

O discurso da gestão democrática parece estar bastante disseminado entre os conselheiros escolares. Na prática, essa gestão ainda é organizada de forma pouco sistematizada. Cada membro do CE representa um segmento da prática educativa. Representar os interesses e as necessidades de um segmento implica não generalizar os próprios interesses e necessidades. Ao serem colocados em debate no CE, os problemas que afetam cada segmento não podem ser individualizados, mas compreendidos na coletividade. Além disso, reconhecer os problemas vividos pelos outros segmentos, considerando-os no âmbito das tomadas de decisão. Na discussão democrática, ouve-se e se respeita a opinião do outro; na discussão participativa, atendem-se às necessidades manifestadas. As pessoas estão sempre presentes da identificação do “O quê” e na definição do “Como”, isto é, coletivamente identificam o problema/necessidade, e definem as ações e operações para atendimento/resolução.

Nas práticas educativas apoiadas numa cultura de participação, todos aprendem a serem cidadãos abertos, críticos e transformadores. Abertos, porque permitem a mudança; críticos, porque questionam papéis e atribuições, refletindo sobre suas ações; transformadores, porque agem sobre suas reflexões, percebendo-se como seres em constante aprendizagem. Dentro dessa concepção de formação para a cidadania participativa, parece-nos importante considerar as condições culturais e, também, tecnológicas, nas quais a sociedade se encontra, munindo os sujeitos com recursos físicos e conceituais que auxiliem na organização da gestão escolar. Portanto, no contexto das tecnologias digitais e arranjos sociais em rede, vamos analisar como os mapas cognitivos dos fenômenos educacionais se estruturam.

Figura 20 – Mapa VII Contexto/Tecnologias digitais.

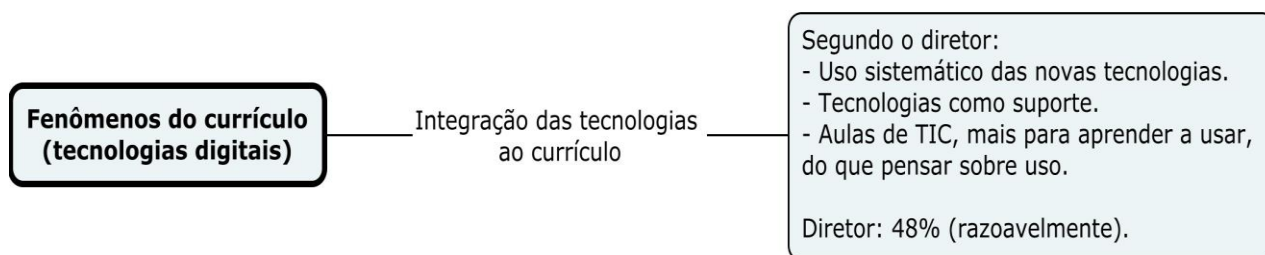


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

A maioria dos sujeitos da pesquisa, sempre usa tecnologias no seu dia-a-dia, não obstante, possui acesso frequente a Internet, principalmente a partir de casa, o que vai de encontro ao argumento da falta de acessibilidade, pelos menos entre os atores da prática educativa. A regra geral é há acesso a tecnologias digitais, como celulares e computadores, e a rede de alcance global. Ainda que as tecnologias digitais sejam vistas como poderosas ferramentas a serem utilizadas e

“dominadas”, foi evidenciado um impacto delas nos sujeitos como algo que “vicia”, o que pode ser explicado por conta dos novos hábitos (maus hábitos) gerados pelo uso desenfreado e sem foco de dispositivos e meios interacionais. Ora, o vício está relacionado a dependência em um determinado objeto ou hábito, por conta do qual a pessoa deixa de ter controle sobre a própria vida e práticas sociais. Isso acaba por gerar comportamentos que causam mal estar por não se conseguir realizar aquilo que se precisa ou que foi definido como prioridade. Por isso, torna-se necessário para além de usar as tecnologias, refletir sobre tal uso, procurando obter o máximo de benefícios para a vida, seja pessoal, social ou escolar. Isso impede o desenvolvimento de visões integradoras das tecnologias às práticas educativas (LIVINGSTONE, 2012). Se os sujeitos inquiridos também concordam, em grande parte, que existe uma relação entre tecnologias e educação, então vejamos como os fenômenos do currículo têm lidado que esta relação:

Figura 21 – Mapa VIII Currículo/Tecnologias digitais.



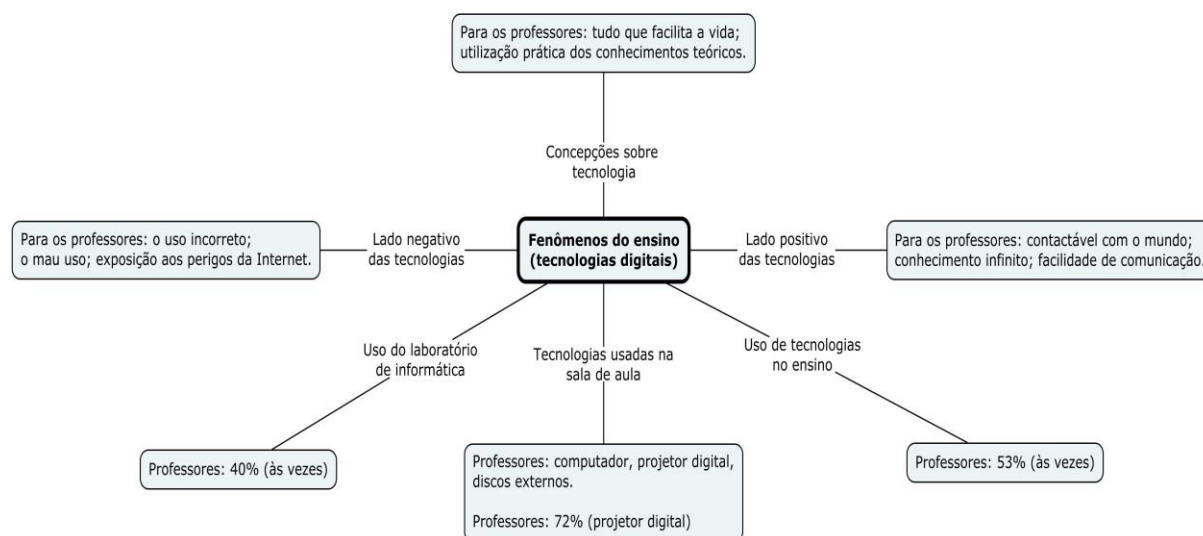
Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

O uso sistemático de TDIC na escola não está acompanhado de práticas reflexivas sobre ele, o que pode se configurar em vícios ou hábitos que prejudicam o “bom uso” dos dispositivos. “Em vez disso, a ambição é que a utilização das TIC irá melhorar os resultados educacionais ao longo do currículo, como revelado em notas de exames e outras medidas padronizadas de avaliação⁷⁰.” (*ibidem*, p. 11). Essa concepção acaba por reforçar a ideia de tecnologia como suporte para aprender, ao invés de, ademais, ser tratada como objeto de reflexão e aperfeiçoamento das práticas educativas. É claro que devemos considerar que quando se fala em mudanças na educação, deve-se ter em mente que esse processo acontece

⁷⁰ Livre tradução do trecho em inglês “Rather, the ambition is that ICT use will improve educational outcomes across the curriculum, as revealed in examination grades and other standardised measures of assessment.”

lentamente, até que os benefícios sejam perceptíveis (LIVINGSTONE, 2012, p. 11), e as manipulações digitais desencadeiem aprendizagens. Talvez devêssemos mudar o sentido linear do processo “ensino-aprendizagem”, para um ciclo de “aprendizagem-ensino-aprendizagem”, ou ainda “reflexão-ação-reflexão”, como sugere Shön em sua didática reflexiva, que consiste em: reflexão da interação sujeito-tecnologia; apropriação do próprio processo de aprendizagem; reflexão sobre o conteúdo proposto e latente entre os sujeitos; verificação do conhecimento adquirido na interação sujeito-tecnologia; e reestruturação curricular. Pela complexidade que essa didática reflexiva pode apresentar, vamos aos próximos mapas, na tentativa de uma melhor compreensão.

Figura 22 – Mapa IX Ensino/Tecnologias digitais.

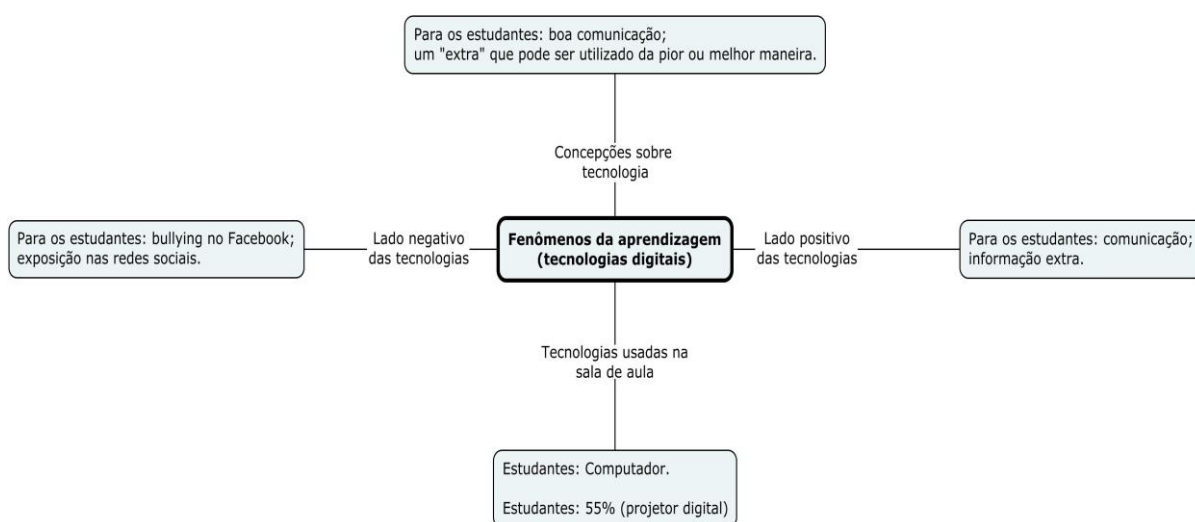


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

O uso de tecnologias na sala de aula e em outros espaços da escola ainda é um grande desafio enfrentado pelos professores e demais sujeitos da prática educativa. Isso decorre devido, primeiramente, a falta de conhecimento sobre tais dispositivos. Em segundo lugar, algumas tecnologias ainda são vistas como instrumentos que dificultam, mais do que contribuem, na realização da aula. O que pode ser explicado pelo mesmo desafio inicial: desconhecimento no manejo. É o caso, por exemplo, dos aparelhos de celular, bastante utilizados entre os estudantes, mas proibidos dentro da sala de aula. “Até porque nós nas salas de aula não podemos ter o telemóvel ligado, não é?” (PROFESSOR X). Num tempo em que

já não se fala só em aprendizagem, mas em “aprendizagem eletrônica” (*e-learning*); e mais recentemente em “aprendizagem móvel” (*m-learning*), esta proibição se coloca como algo a ser reavaliado no interior do espaço escolar. “A mobilidade caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis que, utilizando-se da convergência tecnológica, disponibiliza comunicação e informação instantânea” (DIAS, 2010, p. 56). O uso do celular no ensino pode inclusive ajudar os professores a mudarem suas concepções sobre o lado “negativo” das tecnologias. Veremos no mapa a seguir que concepções os estudantes apresentam sobre tecnologias.

Figura 23 – Mapa X Aprendizagem/Tecnologias digitais.

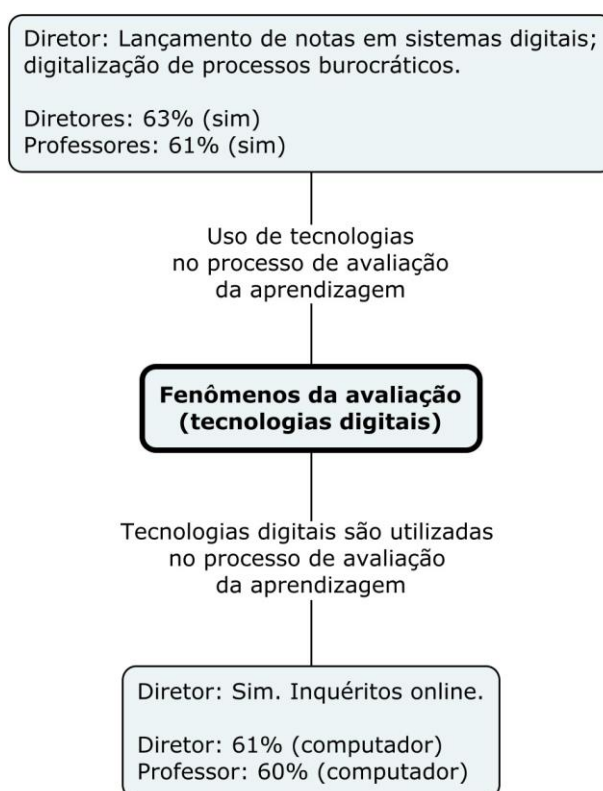


Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Tanto os professores como os estudantes associam tecnologias à Internet. Parece que estes dois elementos andam juntos e não se consegue mais entender um, sem outro. Afinal, perdeu-se o sentido ter um celular ou um computador sem acesso a Internet. Quando se fala dos lados “negativo” e “positivo” das tecnologias, há uma confusão entre o que são as ferramentas (*hardwares*) e os meios de interação (*softwares*). O uso, em sua maioria, de projetores digitais na sala de aula foi constatado também entre os estudantes, o que evidencia a conservação da aula expositiva, pela qual apenas um fala e o outro escuta. Este tipo de prática tradicional nos remete ao que foi dito anteriormente sobre a quebra de paradigmas ser mais emergencial, do que a própria inserção das tecnologias na escola (p. 9). “Para o campo da educação não interessa pensar apenas na potencialidade de

determinados artefatos ou processos tecnológicos. As formas de acesso e uso é que são, de fato, geradoras de questões e problemas.” (MIRANDA, 2009, p. 3). Além de proporcionar mobilidade, como abordamos no mapa anterior, as tecnologias também proporcionam ubiquidade, ou seja, a sala de aula, a escola, deixa de ser o único espaço de aprendizagem. “[...] a ubiquidade resulta da integração dos sistemas e informações que esses processam. Assim, os dispositivos móveis geram a mobilidade e estes, por sua vez, permitem a ubiquidade.” (DIAS, 2010, p. 56). Os fenômenos da avaliação também absorvem as tecnologias, como forma de aperfeiçoar tais processos avaliativos. O mapa seguinte irá retratar esta dimensão do fenômeno educacional.

Figura 24 – Mapa XI Avaliação/Tecnologias digitais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

No processo de avaliação, assim como acontece nos processos de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias são utilizadas, mas permanecem as velhas práticas de avaliação com finalidade unicamente diagnóstica e não formativa. As tecnologias também são utilizadas para definição do perfil dos alunos, a partir de

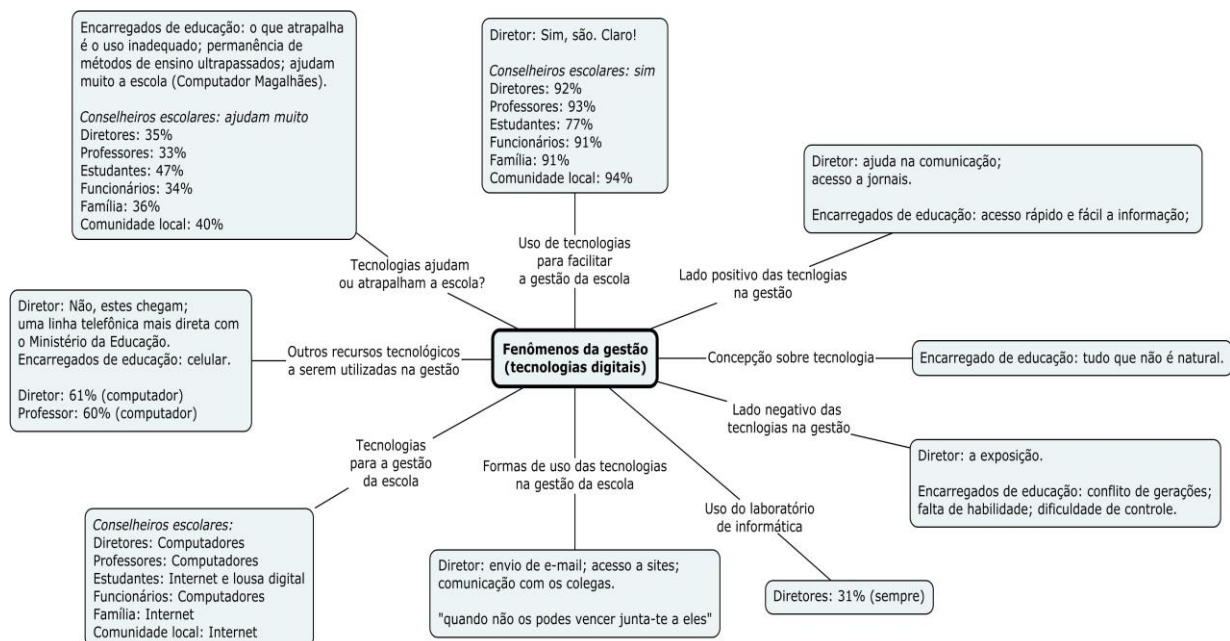
categorias como: nível escolar, idade, sexo, uso de computadores em casa, disciplinas preferidas, entre outras. Os dispositivos, a exemplo do computador, são utilizados como meros organizadores de dados (notas) e informações (aprovado/reprovado). A inserção das tecnologias nos processos avaliativos se configura, portanto, na digitalização das práticas avaliativas tradicionais, ou seja, o que se fazia antes com papeis acaba se repetindo com as tecnologias.

Não há avanço nas metodologias avaliativas e sobre o que fazer com os resultados obtidos. Não há mudança na concepção de avaliação, nem sobre “o quê” e “quem” deve ser avaliado e “por que”. A posse dos conhecimentos continua sendo critério para o sucesso dos estudantes e apresentação de bons resultados na avaliação, o que prova que as “TIC suportam resultados educacionais tradicionais” (LIVINGSTONE, 2012). A mesma autora acredita também, baseada em LeBaron e McDonough (2009), que as TIC em si não trazem formas criativas/alternativas de aprendizagem, o que reforça a ideia de que mais uma vez são as práticas que precisam ser renovadas, o que inclui as práticas avaliativas. A avaliação pode ser compreendida como “diálogo” que se estabelece na reflexão, ação e transformação.

O diálogo é tanto objetivo como método desta perspectiva de avaliação; a reflexão sobre a própria vida, nossos projetos e ações; o diálogo que estabelecemos com o passado e com o futuro, analisando criticamente o presente, gerando novas ações – tudo converge para esta unidade na diversidade: reflexão, ação, transformação. (p. 18)

Com a finalidade de aperfeiçoar os processos avaliativos, igualmente se deve pensar o uso das TDIC nos processos de gestão, explorando o potencial tecnológico “de um modo coordenado e equilibrado, pelos diferentes actores” (BARROSO, 1995). Em termos práticos, significa construir uma gestão dialógica, fortalecendo interações construtivas; reflexiva, exercitando a observação do cotidiano escolar e das práticas educativas; e emancipatória, valorizando o poder individual e coletivo e o entendimento crítico entre as pessoas. (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2012). Para Libâneo (2001), “A autonomia das escolas depende de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisões. As formas de administração estão, ainda, carregadas de práticas autoritárias, centralizadoras.” (p. 21). Adiante, apresentamos o mapa representativo dos fenômenos da gestão das escolas.

Figura 25 – Mapa XII Gestão/Tecnologias digitais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

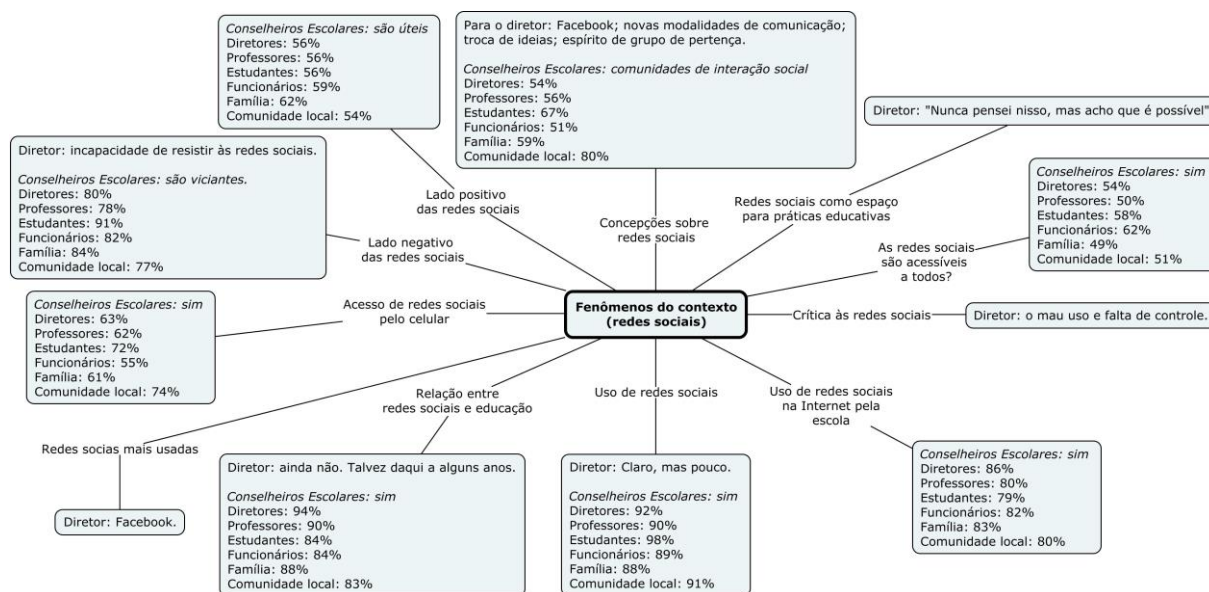
Novamente, as tecnologias, tidas como ferramentas, tem seu uso limitado a tarefas administrativas, como envio de e-mails; para pesquisa, como acesso a sites “que tenham a ver com a direção de escolas, com diretores de escolas, de legislação, etc” (GESTOR); e para comunicação, que pode se estabelecer unilateralmente, deixando outros atores importantes fora do diálogo que ocorre somente no núcleo gestor. O uso de tecnologias tem sido encarado como um “mal necessário”. As pessoas, principalmente os imigrantes digitais, sentem-se na obrigação de se apropriar dos novos artefatos culturais, sem por outro lado, enxergar suas potencialidades. Escutamos muitas vezes a expressão “quando não os podes vencer, te juntas a eles” (GESTOR), ao se referir às mudanças nos modos de comunicar e interagir. Claramente, existe uma predisposição para usar tecnologias em processos de gestão, as pessoas apenas ainda não sabem como, e o pouco que sabem, ainda é bastante limitado, voltado para a “comunicação” ou “acesso rápido e fácil à informação”. A maior parte dos sujeitos inquiridos afirma que as tecnologias ajudam, e muito, na gestão da escola. Um dos encarregados de educação complementa, em uma observação bastante pertinente:

[...] estamos numa era com tanta tecnologia. No entanto, os princípios com que se faz o ensinamento são muito antigos e acho

que deve ter milhares de anos, centenas tem de certeza e, portanto, continuamos a recorrer à mesma realidade. Há aí mais recursos multimedia, mas tirando isso, não haverá muito mais recurso à tecnologia no ensino. (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO X).

Concordamos com o entrevistado, que apesar de haver recursos dos mais variados, o que importa é que se reavaliam os princípios, fincados em práticas ultrapassadas. Certamente, “ler jornais” na Internet e “enviar e-mails” não estão entre as mais importantes atribuições destes recursos multimídia. Se acrescentarmos as novas mídias digitais, como as redes sociais na Internet, iremos nos deparar com uma infinidade de possibilidades de gerir processos educacionais, sem deixar de lado a participação de todos os atores da prática educativa. Uma dessas possibilidades é a construção de um espaço dialógico, para permitir “uma nova convivência entre os sujeitos” (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2012), a partir da qual se possa fomentar a cultura participativa. Se as pessoas apresentam certa facilidade no uso de redes sociodigitais e nas suas dinâmicas de interação e coprodução de sentidos, podem seguir essas mesmas diligências nos processos de gestão. Vamos analisar como os fenômenos educacionais do contexto vêm se comportando no âmbito das redes sociodigitais.

Figura 26 – Mapa XIII Contexto/Redes sociais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Na atualidade, onde destacamos a presença da Internet situamos as práticas educativas digitais nos fenômenos educacionais contemporâneos, abrindo os olhos para um novo conjunto “[...] de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 1999, p. 17). Na visão do gestor entrevistado, a relação entre redes sociais e educação é algo para “daqui a alguns anos”. De fato, apesar do uso expressivo de redes sociais na Internet, ainda há pouco direcionamento para a educação escolar. Em um lento, mas contínuo processo, as redes sociodigitais vêm sendo incorporadas pela escola e vice-versa, trazendo “a possibilidade de um novo estilo pedagógico” (DIAS, 2010) que favorece “a aprendizagem coletiva em rede” (p. 61). Silva (2002) complementa explicando:

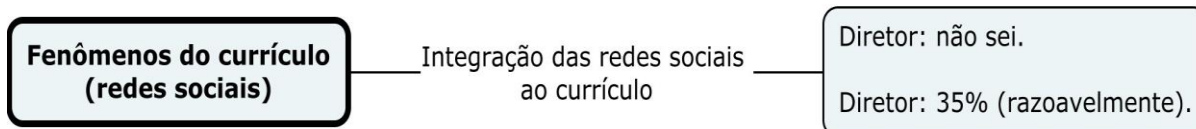
O grande desafio que se coloca aos educadores e professores consiste em compreender a chegada do tempo destas novas TIC pela oportunidade proporcionada em aderir a um modelo de funcionamento da escola como sistema de construção de saberes, aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses – dando sentido à ideia da escola como comunidade de aprendizagem aberta à comunidade. (p. 779).

Na concepção do autor supracitado, as práticas educativas passam a ser estruturadas em dinâmicas da conectividade e auto- organização. Na interação social, uma rede de conexões entre indivíduos e coletivos tece numerosos caminhos para a construção do conhecimento. Na educação, seria o que Gomez (2004) denomina de educação em rede, não mais limitada à sala de aula, mas integrada ao movimento local-global-local. O acesso à Internet, embora não sendo generalizado e talvez nunca seja já uma realidade com a qual convivemos. “A rede global comporta um novo comunitarismo na esfera pública. Ser cidadão significa operar em espaços institucionais governamentais e espaços informais da sociedade civil para a organização política” (p. 45). “resistir às redes sociais” seria negar a participação dos sujeitos na esfera pública.

A noção de esfera pública que aqui se discute excede tanto o âmbito do estado como o espaço audiovisual para remeter [...], a um campo de deliberação e atuação política. É possível, então, definir o espaço público a partir da revalorização de distintas formas de interação social [...] que permitem estimular a aproximação entre homens para que a política não seja o assunto de uns poucos. (QUIROGA, 1999, p. 53 *apud* GOMEZ, 2004, p. 46).

As redes sociodigitais não se reduzem ao “Facebook” ou a “novas modalidades de comunicação”, como muitos dos sujeitos pensam; ademais, são emaranhados de conexões entre os múltiplos “territórios e campos de ação” (COSTA *at al*, 2003, p. 12), em variados desenhos organizacionais e níveis de abrangência. O momento histórico contemporâneo anuncia a “fundação de uma sociedade civil global”, que vê nas redes sociodigitais uma das principais formas de organização coletiva. Ainda segundo Costa (2003), as redes sociodigitais contribuem para um novo fenômeno educacional alicerçado em “práticas e princípios democráticos”, politicamente emancipatório e empoderador, socialmente inclusivo, ambientalmente sustentável e culturalmente aberto e polifônico. A rede sociodigital “se apresenta como um projeto deliberado de organização da ação humana” (p. 13) e não como uma “entidade” ou “instituição”. Dito isso, o próximo mapa cognitivo apresenta uma sucinta estrutura⁷¹, apenas para que possamos introduzir o debate sobre os fenômenos do currículo.

Figura 27 – Mapa XIV Currículo/Redes sociais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

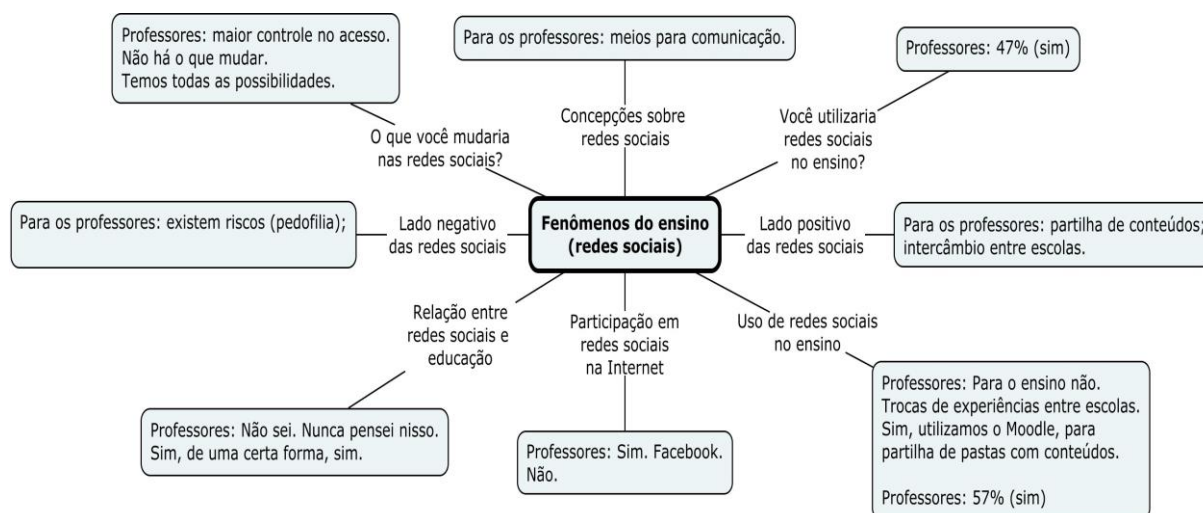
Qualquer conteúdo curricular pode ser encontrado na rede de alcance global. Isto não é um desafio, nem uma pergunta. Isto é um fato. A dificuldade não é o acesso à informação, mas sua seleção, organização e significação. Os indivíduos precisam “desenvolver uma capacidade crítica que lhes permita compreender como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado.” (BUCKINGHAM, 2008, p. 3). Precisam, além disso, descobrir por elas mesmas o que saber, por que saber e o que fazer com o saber. Não se pretende defender aqui uma perspectiva utilitarista do saber, apenas alertar sobre a importância de levantar questões sobre o currículo e sua estrutura. Além disso, todos os implicados nos

⁷¹ Os dados coletados nesta categoria não foram suficientes para a construção do mapa cognitivo, assim, detemo-nos a uma análise menos aprofundada dos fenômenos do currículo. Isso se deve ao objeto de investigação (cultura participativa) concentrar boa parte dos dados e análises.

processos de construção do conhecimento devem ser convocados para refletir e dialogar sobre tais questionamentos.

Na acepção de Freire, citado por Saul (2010), o currículo é “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. (p. 109). Uma práxis curricular participativa é o projeto político-pedagógico a ser conduzido pela escola, visando ações “crítico-transformadoras” na esfera pública. Esta é a relação fundamental entre os fenômenos curriculares e as redes sociais, sendo estas últimas, espaços para viabilizar circuitos de comunicação para atualização e difusão dos saberes curriculares locais, microrregionais, estaduais, nacionais e internacionais. O currículo deve ser estruturado em rede “relacionada à tensão entre o global e o local, ou seja, entre currículo e cultura globalizada e currículo e cultura localizados” (TEIVE, 2012, p. 1). Anunciamos, pois, o próximo mapa, que representa os fenômenos do ensino e sua relação com as redes sociais.

Figura 28 – Mapa XV Ensino/Redes sociais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

A práxis curricular deve envolver, como foi dito, todos os implicados nos processos de construção do conhecimento. Isso inclui, além de professores e estudantes, os demais atores da prática educativa. Na dinâmica reflexão-ação-transformação apresentada anteriormente, o diálogo é integrador e, portanto, não deve ocorrer apenas entre docentes e discentes. Para além de “meios de

comunicação” as redes sociodigitais podem facilitar esse diálogo, ampliando os espaços dialógicos não mais limitados à instituição escolar. Os sujeitos “ensinantes”, tal como os “aprendentes”, encontram-se para trocar ideias, interesses, compartilhar os problemas pertencentes ao seu contexto sociopolítico. Na escola que se diz cidadã, ensinar não é “transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 1996, p. 25).

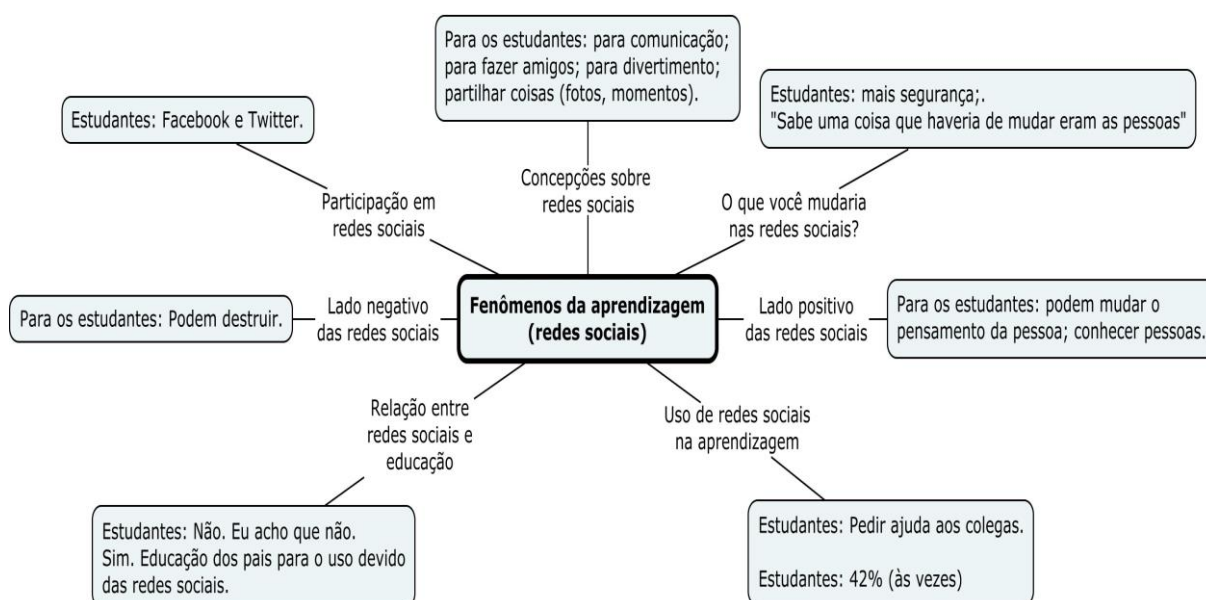
Eles é que nos ensinam como é que nós vamos trabalhar as coisas, não é? Portanto, se eu vir receptividade da parte dos alunos e que não haja aqueles problemas “que possam ocorrer”, quer dizer, problemas há sempre, mas se sentir que eu posso controlar esses problemas e posso contorná-los, eu avanço, se não, eu sou capaz de “calma lá porque estou a procurar lenha para a fogueira” e é melhor não. (PROFESSOR X)

Sem sucesso, o professor entrevistado ensaia uma mudança na prática docente, na qual coloca o estudante como protagonista do processo de ensino. Por meio da troca de experiências entre duas escolas, os estudantes irão interagir, expondo suas necessidades, seus problemas, propondo alternativas, juntamente com os estudantes na outra escola. “O que é que vocês estão a fazer? O que é que nós estamos a fazer?” (PROFESSOR X). Uma das escolas decidiu não levar adiante o projeto com receio de perder o controle sobre os discentes. E a narrativa apresentada foi o reflexo desta decisão. O medo de perder o controle sobre os estudantes é a resposta pedagógica a dificuldade de trabalhar sobre novas bases epistemológicas. Não se conhece outro jeito de ensinar, se não pelas vias tradicionais do repasse de informação, cuidando para que nessa tarefa, os aprendizes recebam toda a instrução necessária para “passar de ano”. Diante desta dificuldade, definir conteúdos de interesse, partilhar tais conteúdos, realizar intercâmbio e troca de experiências entre escolas/instituições educacionais, são algumas das alternativas que as redes sociodigitais abrem para os fenômenos do ensino.

A educação é a forma como hoje é possível partilhar a informação através da rede, o estar em cima do acontecimento, isso para mim também é educação, quando a notícia é transmitida, é de interesse para os alunos, neste caso. (PROFESSOR Y).

Ensinar em uma escola cidadã é criar as possibilidades para a produção e a elaboração de conhecimentos (FREIRE, 1996). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*ibidem*, p. 12). Nos fenômenos da aprendizagem, esta mesma dinâmica pode ser vivenciada. Partindo, irremediavelmente, dos interesses dos estudantes e dos significados preexistentes em sua estrutura mental sobre a realidade circundante, os professores devem incentivá-los a definir seus próprios objetos de conhecimento e os saberes necessários a sua autonomia e emancipação social. Saberes estes necessários numa sociedade dita democrática e a práticas educativas que se pretendam participativas. Tais práticas, quanto mais interativas e autoconfiguráveis, menos hierárquica será a sua organização.

Figura 29 – Mapa XVI Aprendizagem/Redes sociais.



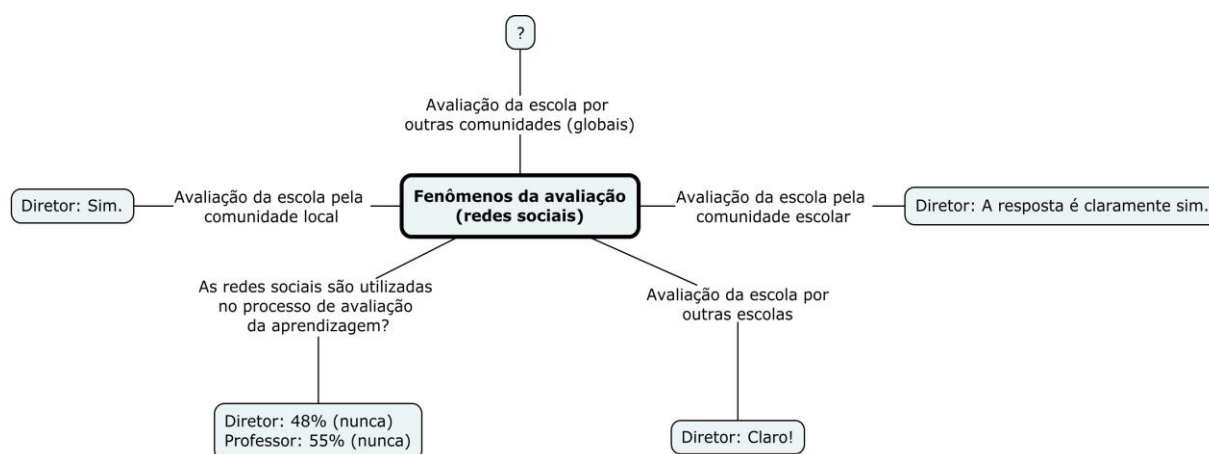
Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Aprender em rede é imperativo para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva e digital e para potencializar práticas participativas. Evidentemente, o crescimento das redes sociodigitais “não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a essa inteligência um ambiente propício.” (LÉVY, 1999, p. 29). Aprender a desaprender a forma tradicional de construir conhecimento que vigora até hoje em muitas escolas, na qual o aprendiz é passivo, urge como crucial para aprendizagens significativas.

Quanto mais os significados forem gerados de dentro da estrutura cognitiva dos indivíduos, mais capacidade eles têm de resolver problemas e tomar decisões, já que a eles foi dada a oportunidade de conduzir o próprio processo de aprendizagem.

Isto nos lembra do conceito de aprendizagem ubíqua, trazido por Santaella (2013), cuja modalidade de aprendizagem “é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar.” (p. 26). Formas estas que temem os “riscos” das redes sociodigitais e buscam se “proteger” deles, ao invés de aprender a lidar com eles. Assim como se fechar em casa, não livra a sociedade dos criminosos; isolar-se nas grades curriculares, não contribui para aprender a viver na sociedade em rede e nos novos espaços e relações que dela se originam. Estudantes e professores, junto com toda a comunidade escolar, local e global, devem incluir-se na construção desta cultura participativa, a partir da qual todos aprendem colaborativamente e conquistam o *status* de agentes ativos e atuantes na transformação da realidade que os rodeia.

Figura 30 – Mapa XVII Avaliação/Redes sociais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Ainda é arriscado afirmar que as escolas estão prontas para se submeter a sucessivos processos de avaliação que não sejam dos órgãos governamentais. Há uma grande diferença entre ser avaliado pelo Estado, aquele que financia a instituição escolar, portanto, ao qual se deve satisfações; e ser avaliado por “pessoas comuns”, que supostamente não teriam competências e nem o direito de

fazê-lo. Outra justificativa seria a de que não há como avaliar uma realidade desconhecida, no entanto, é passível de conhecer, sobretudo, por meio das redes sociodigitais. A profundidade do conhecimento sobre uma determinada realidade não é medida pela proximidade, mas pela interação, a qual, de acordo com a perspectiva defendida nesta tese, pode estabelecer conexões coesas com outros contextos socioeducacionais, como se convivêssemos física e cotidianamente com deles. No Mapa XVII, há uma pergunta que não foi feita ao sujeito entrevistado⁷², mas devido à sua importância para a presente discussão, achamos por bem comentá-la. Se a escola se expõe às críticas de uma comunidade global equipada “com um dispositivo de conexão contínua”, “a qualquer momento e em qualquer lugar” ela se vê obrigada a repensar suas práticas. Não estamos sugerindo uma permanente vigília ao espaço escolar, apenas levantando reflexões sobre uma situação a qual não está muito longe de nós.

Recentemente no Brasil, uma estudante de uma escola pública do município de Florianópolis (Santa Catarina), criou uma página no Facebook intitulada “Diário de Classe⁷³”, onde passou a postar fotos e depoimentos sobre as condições precárias em que se encontrava a escola que estudava. A página rapidamente ganhou um expressivo número de “curtidas” e mais tarde, a estudante iniciou uma perigranação pelo país, contando sobre sua experiência de intervenção nas políticas de gestão dos recursos da escola, já que algumas de suas postagens resultaram na resolução dos problemas apontados por ela. Este caso fomentou uma série de debates sobre a utilização de redes sociodigitais na participação não somente dos atores locais no cotidiano da escola, mas de atores globais.

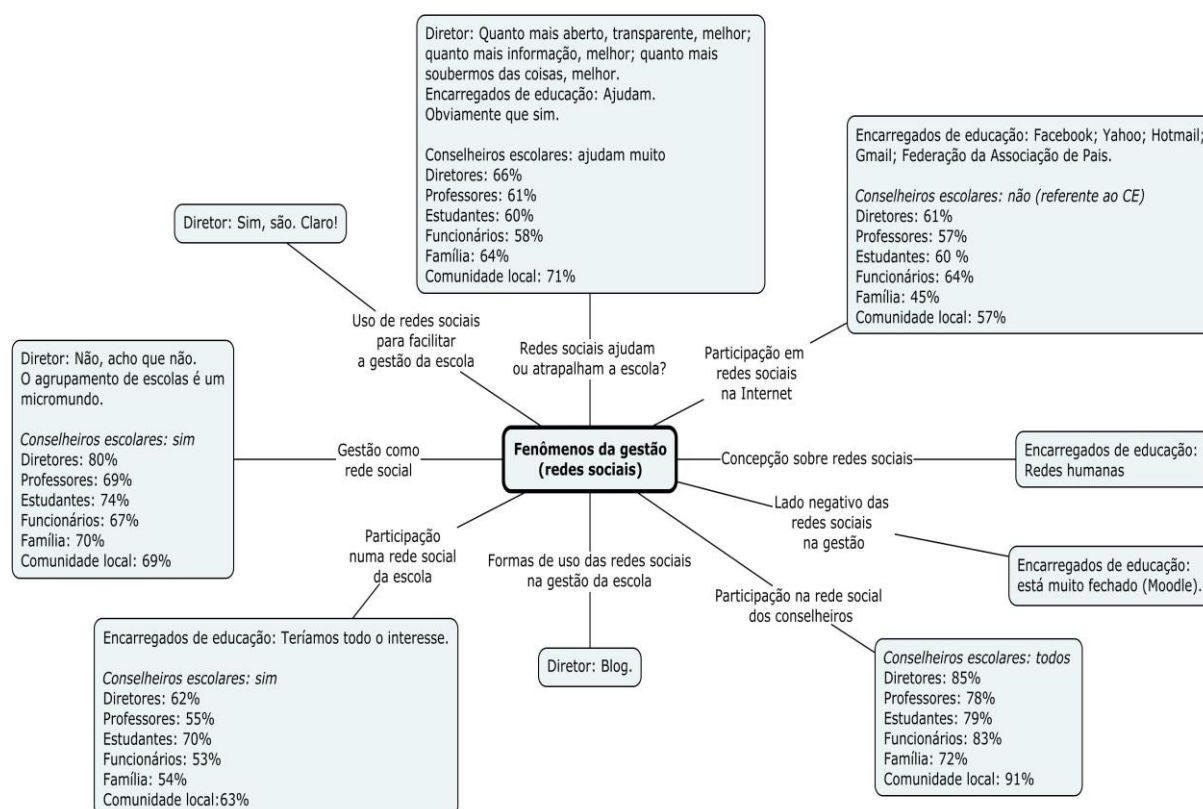
As relações de poder estão embutidas nas instituições da sociedade, particularmente nas do Estado. Entretanto, uma vez que as sociedades são contraditórias e conflitivas, onde há poder há também contrapoder, que considero a capacidade de os atores sociais desafiarem o poder embutido nas instituições da sociedade com o objetivo de reivindicar a representação de seus próprios valores e interesses. (CASTELLS, 2013, p. 13).

⁷² No decorrer da aplicação dos instrumentos metodológicos, o pesquisador está suscetível a cometer falhas, decorrentes, principalmente, das condições imprevistas do campo investigado. Alguns imprevistos possíveis: falha no equipamento, o qual de repente para de gravar; interrupções de outras pessoas no local onde a entrevista se realizava, o que por sua vez, acaba por desviar a atenção do investigador.

⁷³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 10 Mai. 2015.

Da mesma maneira, muitos movimentos sociais têm conquistado aderência em nível global por conta destas redes. “Os indivíduos entusiasmam-se quando são mobilizados para um objetivo que apreciam.” (CASTELLS, 2013, p. 23). A melhoria da qualidade da educação e dos fatores ligados a esta qualidade (estrutura física, equipamentos, formação docente, políticas públicas, entre outros) é um objetivo que mobiliza afetivamente os sujeitos a unirem esforços na interação, para apoiar iniciativas como a da estudante. Isso demonstra que as pessoas não precisam estar fisicamente agregadas para terem propriedade de avaliar e intervir numa determinada realidade, basta que estejam motivadas e entusiasmadas em torno de um objetivo comum, para que possam superar problemas. Dentro desta linha de pensamento, passaremos ao próximo mapa, que irá mostrar em que medida os fenômenos da gestão estão relacionados com “o padrão organizativo” das redes sociais.

Figura 31 – Mapa XVIII Gestão/Redes sociais.



Fonte: Relatório de dados da pesquisa (2015).

Os dados apresentados no mapa são o resultado de questões que deram ênfase a proposta de criação de uma rede social na Internet voltada, exclusivamente, para os conselheiros escolares. Nesse sentido, procurou-se averiguar se eles manifestavam interesse em possuir este espaço de interação, com a finalidade de contribuir para as práticas de gestão, próprias do órgão fiscalizador, deliberativo, consultivo, mobilizador e pedagógico que é o CE. Esta rede social começou a ser desenvolvida no âmbito das ações do PNFCE, com recursos do MEC, juntamente com mais dois espaços, um portal do programa e um AVA para o curso de formação voltado aos conselheiros. Iremos nos deter na rede social, para nos mantermos no nosso campo investigativo. Importou saber, inicialmente, se os sujeitos da pesquisa possuíam certa familiaridade com as redes sociodigitais. Constatamos que a grande maioria utiliza estes espaços no seu cotidiano social, porém, pouco utiliza nas práticas de gestão. A maior parte se mostrou interessada na possibilidade de utilizar a rede social em ações voltadas à gestão da escola. Os conselheiros representam, genuinamente, uma comunidade a qual pertencem nativos e imigrantes digitais, o que a nosso ver, é uma grande oportunidade de trocar experiências e construir um espaço não só de interação, mas de formação (alfabetização digital e midiática).

Conforme apontado por um dos encarregados de educação entrevistado, ao dizer que considerava a comunidade da escola/ministério da educação ainda muito fechada aos demais atores da prática educativa, pretendeu-se evitar que o acesso ao e-COE fosse limitado aos conselheiros. Mesmo sendo essa a ideia inicial, até porque é interessante que o espaço absorva as necessidades destes segmentos, espera-se que com o tempo, novos atores da cena educacional possam participar. Assim como aconteceu com a página da estudante no Facebook, ao se abrir e ampliar o acesso a todos, os ganhos e impactos são incalculáveis.

Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato da comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significado pela troca de informações. Para a sociedade em geral, a principal fonte da produção social de significado é o processo da comunicação socializada. Esta existe no domínio público, para além da comunicação interpessoal. A contínua transformação da tecnologia da comunicação (TI) na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social,

numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança. (CASTELLS, 2013, p. 14).

As redes sociais, quanto mais abertas, mais permitem o enriquecimento de processos de significação; quanto mais absorvem as necessidades de quem as utiliza, mais motivam a participação; quanto mais disponibilizam ferramentas de manuseio intuitivo, mais contribuem para o compartilhamento de ideias, experiências, informações, problemas, demandas das mais diversas naturezas. Quanto mais favorecem ações e operações dinâmicas e espontâneas, maior a capacidade dos sujeitos de gestão auto-organizada; quanto mais beneficiam práticas de autoformação, mais potencializam práticas educativas transformadoras, uma vez que estas emergem do espaço escolar (“micromundo”), ganham amplitude no meio digital (macromundo) e retornam as comunidades escolar e local ressignificadas. Isto acontece porque enfrentaram “o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo” (SANTAELLA, 2013, p. 27). As redes sociodigitais proporcionam um ambiente diversificado (pessoas, culturas, ideias, múltiplas formas organizacionais, informações multimodais) que, numa perspectiva educativa de integração crítica, fornecem subsídios “na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes” (*ibidem*) para a educação, sobretudo na manutenção de uma cultura participativa.

Uma educação pensada e articulada em rede provoca mudanças profundas nos fenômenos educacionais. E dentre essas mudanças, está consolidação de uma cultura participativa. Pensar a realidade educacional nos últimos tempos, tem se tornado um grande desafio. Apesar das práticas educativas digitais não serem algo recente, ainda precisamos compreendê-las melhor no atual contexto educacional, principalmente devido à intensificação no uso de redes sociodigitais. Consideramos nesta pesquisa de âmbito educacional essa condição na análise dos fenômenos do contexto socioeducativo, do currículo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da gestão. Esta é a paisagem sociocultural onde situamos os fenômenos educacionais contemporâneos, onde múltiplas conexões/interações levam a uma “glocalização” da educação, exigindo cada vez mais a capacidade de lidar com as mudanças de espaço e tempo.

4.2. PED: *um conceito.*

Levando em conta os fenômenos educacionais contemporâneos (contexto, o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a gestão), apresentamos a cultura participativa como significante flutuante que preenche um conceito de Práticas Educativas Digitais. Lançamos a seguinte questão crítico-reflexiva para dar início à discussão: A cultura participativa se desenvolve a partir de uma cultura digital ou o contrário? Definitivamente, isso não é um dilema de causalidade, pelo menos não numa perspectiva educativa. A escola que a princípio dá lugar a práticas educativas está cercada por muros bastante difíceis de romper. Não são apenas obstáculos físicos, como tijolos e cimento, mas paradigmáticos que a separam e a isolam de uma cultura da participação. Com a atual expansão de uma cibercultura digital, tem sido inevitável repensar a cultura escolar vigente, o que nos indica uma recondução das práticas educativas escolares, num tempo presente em que uma cultura participativa ganha contornos e vem crescendo com as práticas sociais em meio digital.

Inúmeros fatores justificam os entraves que a escola enfrenta: resistência às mudanças geradas pela sociedade da informação e do conhecimento, das quais se originam novos modos de conceber a educação e suas práticas; a configuração curricular em formato de grade, que impede uma reconstrução estrutural da práxis curricular numa arquitetura líquida, que coloca os sujeitos na posição de agentes ativos diante do processo de reflexão-ação-transformação da sua realidade; a submissão da educação a exames internos e externos de avaliação que pouco contribuem para uma problematização formativa do contexto onde está inserida a escola; e a gestão hierarquizada e sentimentada, que distancia a escola de uma gestão integrada e descentralizada, no favorecimento de novas organizações glocalizadas.

Para a superação dos entraves referentes ao cotidiano escolar e a abertura de novos horizontes educativos, apresentamos como alternativa o conceito de “voz”, formulado por Giroux (1988), que pode se constituir em ingrediente para a cultura participativa e para diminuir “a distância entre o dito e o vivenciado no espaço educativo.” (ANAYA e TEXEIRA, 2014, p. 481). O estilo da democracia

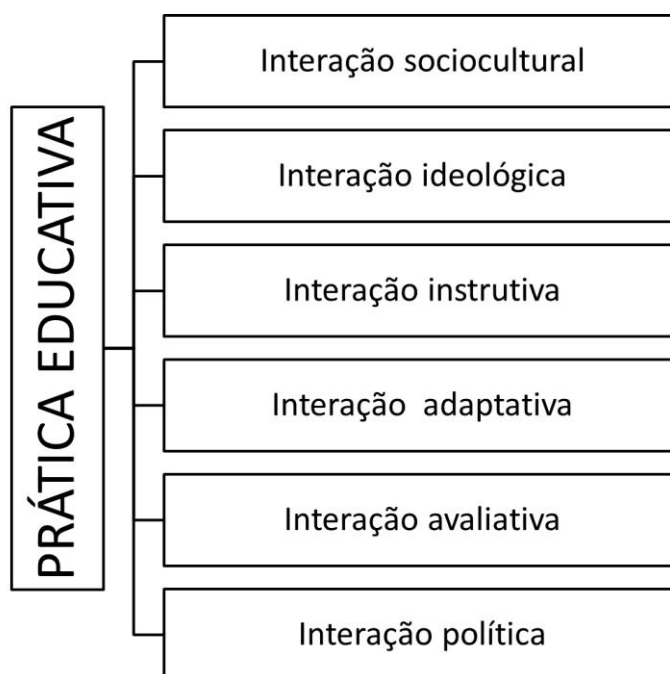
representativa, no qual as pessoas escolhem um representante para cuidar de seus interesses (BOBBIO, 1997), precisa ser superado e dar lugar a democracia participativa, da qual se produzem espaços onde as pessoas fazem ouvir a própria voz e tomar as próprias decisões (*ibidem*). Com as redes sociodigitais muitas “vozes” saíram do silêncio (MARTINS, 2014), muitas vozes ecoam e alcançam longas distâncias, distâncias globais. Giroux (1997) sugere que a escola dê voz ativa aos estudantes, tratando-os como agentes de mudança. Em sua teoria, propõe também que o conhecimento seja problematizado; o diálogo crítico e afirmativo; e as práticas transformadoras. Para ele

[...] os estudantes deveriam aprender a compreender as possibilidades transformadoras da experiência. A fim de fomentar esta possibilidade os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para a vida de seus estudantes, de forma que os mesmos tenham voz, isto é, afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes [...] tornando-a também problemática e crítica, através do questionamento da mesma em busca de suas suposições ocultas. O direcionamento crítico é necessário para ajudar os estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências. [...] os professores em última instância devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral. (GIROUX, 1997, p. 16).

Ampliamos essa perspectiva formativa a todos os atores envolvidos na prática educativa e no cotidiano escolar, dando vez a eles e acolhendo também suas vozes. No intuito de tornar os espaços escolares mais democráticos, colocamos a cultura participativa no centro e no contorno do funcionamento das práticas educativas. Nosso ponto de partida e chegada é esta cultura, cuja manifestação é expressiva em espaços virtuais, tendo as redes sociodigitais como lugar de encontros e movimentos pelos quais os sujeitos aprendem a se expressar e a participar. Portanto, não é na escola que as práticas participativas se desenham, elas tomam forma nas múltiplas conexões e interações que promovem o diálogo e os arranjos sociais auto-organizados. As múltiplas formas de organização que as redes podem assumir favorecem a descentralização de ações e operações, o que reforça a ideia de que a cultura participativa ganha impulso na cultura digital. Um conjunto de elementos existentes nas redes sociodigitais qualificam as práticas como educativas, identificá-los é crucial para entendermos a relação das práticas

digitais com os fenômenos educacionais. *A priori*, toda prática educativa é social. *A posteriori*, algumas práticas sociais são educativas. As dimensões categóricas que definem as práticas sociais como educativas estão listadas em seis:

Figura 32 – Dimensões das práticas educativas.

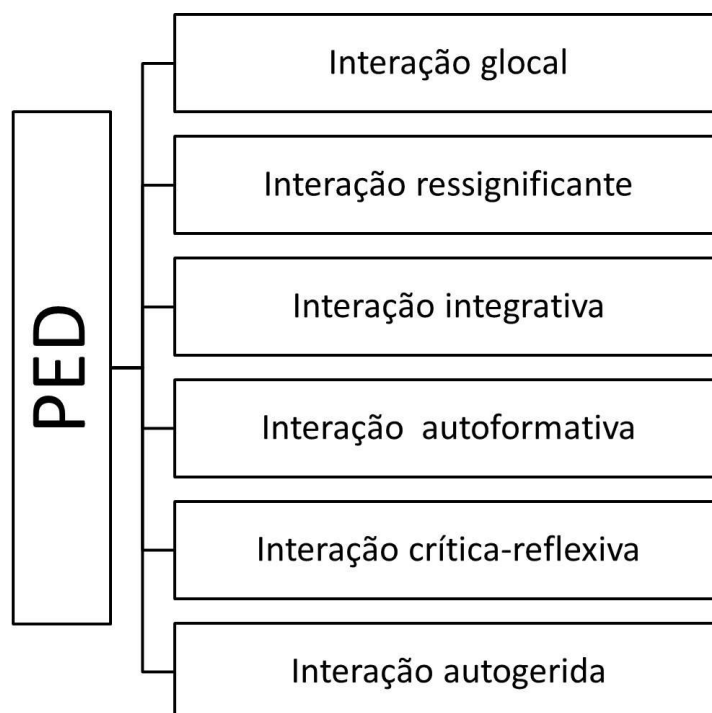


Fonte: Elaborada pela autora.

Esses elementos são identificados com base nos objetivos pré-definidos num contexto/espço de aprendizagem. A dimensão sociocultural abrange as interações entre a cultura escolar e os agentes externos que coordenam em seu manejo. A interação ideológica é dimensão na qual as ideologias dominantes determinam os conhecimentos a serem adquiridos na prática educativa. A dimensão instrutiva se refere ao ensino, e as formas de repasse das informações. Na interação adaptativa, os aprendizes adaptam sua estrutura mental, para se apropriar dos saberes. A prática educativa é composta também por uma dimensão, cujas interações são canalizadas para a avaliação, que tem como principal objetivo a obtenção de resultados satisfatórios aos objetivos educativos propostos. Por fim, a dimensão das interações políticas, nas quais são fincados os fundamentos e diretrizes políticas para a organização dos processos educacionais. Todas essas dimensões se concentram no espaço escolar e, basicamente, caracteriza-o. Cada

uma das interações tem seu campo de ação e operacionalização no interior da escola. De modo geral, essas interações pouco influenciam na formação de uma cultura participativa, mas estão intimamente ligadas aos fenômenos educacionais, situados no mundo digital, alteram drasticamente as dimensões da prática educativa. Vejamos a seguir:

Figura 33 – Dimensões das práticas educativas digitais.



Fonte: Elaborada pela autora.

Num contexto/espço de aprendizagem digital, a natureza das dimensões é modificada e, por conseguinte, o caráter das práticas educativas, que agregaram o digital à sua performance social e a cultura participativa ao seu conceito. A dimensão sociocultural antes alimentada pelas interações entre a comunidade escolar e os agentes externos, agora se realizam no movimento glocal, aglutinando no espaço das redes sociodigitais a comunidade escolar, local e global. A interação ideológica se transforma na ressignificante. Nela, os conhecimentos não são adquiridos, mas produzidos pelas subjetividades dos atores da prática educativa, sob a forma de um circuito ininterrupto de ressignificações sucessivas. A interação instrutiva, comumente unilateral, ampara-se no poder integrativo das redes sociodigitais, para se valer de uma interação integrativa realizada multilateralmente, a partir de

diferentes saberes que tanto convergem como divergem conhecimentos, como numa troca de conteúdos retroalimentada. Os educadores, como sugere Giroux (1997), devem levantar questões, junto com os demais atores, acerca da pretensão dos conhecimentos, “bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve”, e continua:

O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (p. 39).

A dimensão das PED referente às interações autoformativas absorve a propriedade e dinâmica auto-organizativas das redes para consolidar aprendizagens coletivas e colaborativas, em extensões cada vez mais amplas e em espaços gradativamente mais abertos. Na dimensão crítica-reflexiva cada ator da prática educativa é objeto de observação e observador ao mesmo tempo. Ele desenvolve a capacidade de criticar e ser criticado, combinando problematização e reflexão para consubstanciar suas ações formativas e transformadoras. A aproximação não se efetiva apenas por ligação, junção e homogeneização de resultados semelhantes ou padronizados, mas por resultados divergentes e heterogêneos postos sobre diferentes olhares e produzidos para diferentes fins. Na interação autogerida, os atores organizam suas práticas, guiados pela participação como um valor cultural essencial para distribuição do poder, ou ainda, sua completa dissolução. Na gestão descentralizada, coparticipada e difusa em rede, os atores adquirem a capacidade de analisar, comparar, diferenciar, selecionar, rejeitar, classificar e tantas outras ações e operações auto-organizadas.

Para que os espaços escolares se tornem mais democráticos, visando maior participação dos diferentes atores na prática educativa, propomos algumas alternativas não como princípios normativos, mas como possibilidades a serem refletidas, analisadas e, caso julguem-nas pertinentes, experimentadas. Se uma cultura da participação tem se desenvolvido em redes sociodigitais, e se esta mesma cultura tem sido combustível para a emergência de novos fenômenos educacionais, convidamos a escola a pensar atenta e criticamente às interações em fomento nas

redes. Ou, numa atitude mais ousada e revolucionária, redimensionar suas práticas educativas no digital, transformando-as em práticas educativas digitais. Alguns princípios e estratégias essenciais devem ser levados em conta pela escola que se mostrar interessada em produzir espaços de participação. Contamos para isso com a ajuda de Barroso (1995) que nos aponta alguns princípios sintonizados com as ideias defendidas nesta tese:

Quadro 12 – Princípios da participação.

Princípio	Significado	Estratégia
Participação como modo de vida	Permite “resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo” (BARROSO, 1995, p. 17).	Interação glocal
Participação como equilíbrio dinâmico	Reconhece os diferentes atores da prática educativa, suas subjetividades e significações.	Interação ressignificante
Participação como valor formativo	Favorece uma aprendizagem coletiva que envolve todos os segmentos.	Interação integrativa
Coparticipação como forma de poder	Partilha as responsabilidades e o poder de tomar decisões.	Interação crítica-reflexiva
Participação como diálogo	Permite “a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista” (<i>ibidem</i> , p. 18).	Interação autoformativa
Participação ubíqua	Aplica práticas participativas ao espaço escolar no seu conjunto, “desde a definição das políticas, até à sua planificação e execução, passando pelo ambiente físico e social, pelos modos de trabalho e organização das tarefas” (<i>ibidem</i>).	Interação autogerida

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Barroso (1995).

Vale ressaltar que tais princípios devem ser pensados dentro das particularidades de cada contexto, o que não impede que vários contextos diferentes

possam se sentir contemplados por eles. Não há um modelo acabado, todos são frágeis e podem variar de acordo com fatores pertinentes e inerentes a cada lugar espacial e temporalmente situados. Por tudo isso, adotamos o significante flutuante e não um significado fixo e acabado. Para nós é importante apresentar um conceito de PED nestas bases maleáveis e permutáveis, porque na “modernidade líquida” em que vivemos, cultura participativa pode, em pouco tempo, não mais preencher o significado de PED; enquanto estas palavras são escritas, talvez já não preencha. É passível de suspeita que a cultura participativa de fato “flutue” sobre as PED na atualidade. No entanto, esse significante não foi uma escolha arbitrária. Nem podemos dizer que foi uma escolha, mas sim um aspecto latente da cultura digital, que nos obrigou a analisar com mais profundidade, embasamento teórico e recolha de dados, os fenômenos educacionais dela emergentes.

Por isso, pensamos as PED como um “significante com um significado vago, altamente variável, não-especificado ou inexistente” (CHANDLER, 2001 *apud* RESENDE, 2009, p. 11), ou seja, um significante flutuante. Não há como se ancorar um significado às PED, sendo ele variável conforme os contextos sociohistóricos. Ainda que dentro de um mesmo contexto, um significante pode se referir a muitos significados, atribuídos por diferentes grupos e momentos. Para Laclau (1996) citado por Resende (2009), a função do significante flutuante é “dar a uma demanda particular a função de representação universal, isto é, dar-lhe o valor de um horizonte, concedendo coerência à cadeia de equivalência e, simultaneamente, mantendo-a indefinidamente aberta” (p. 12). Assim, as várias concepções sobre PED podem coexistir dentro do seu significado, mesmo que pareçam ou sejam contraditórias.

O significante flutuante é capaz de unir todo esse conjunto heterogêneo de significados em uma única cadeia de equivalência. Relembremos o alerta de Miranda (2009) sobre o perigo de abordar de forma genérica processos de significação relacionados aos impactos do desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, por se tratar de um processo muito singular do ser humano. “Portanto, a relação entre significante e significado tem que ganhar novos contornos e dimensões múltiplas, abertas e de caráter não-fixado.” (ANDRADE e SECUNDINO, 2010, p. 602). Nesta concepção o significado não é mais uma

descoberta, mas uma construção subjetiva, um significante “dentro de uma dinâmica que subverte a fixidez dos sentidos/signos e operam com múltiplas possibilidades de conflitos, antagonismos, interdependências para construção do social.” (ANDRADE e SECUNDINO, 2010, p. 602). O conceito de PED pode ser ressignificado pelos sujeitos, a partir de suas práticas sociais/educativas, dos múltiplos sentidos a serem atribuídos. Importa saber da limitação do termo cultura participativa em preencher o significado de PED. Mesmo que apresentemos diversas evidências e fundamentações, o termo ainda é insuficiente, tal como explica Miranda (2009):

Se não podemos responder a todas essas perguntas, ao retornarmos à questão da educação e da pesquisa em educação, deparamo-nos com uma situação extremamente complexa: a sensação de ubiquidade das pessoas e das coisas que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos apresenta tende, ao mesmo tempo, para a possibilidade infinita de diálogo e para o fim deste. Afinal, o diálogo não é feito apenas de sons e estímulos. O diálogo necessita de ausência de significados em busca de respostas. Podemos inferir que compartilhar não é dialogar e o discurso do compartilhamento é insuficiente para o trabalho e a pesquisa em educação quanto se trata de novas tecnologias. (p. 4).

Conforme a ideia supracitada, podemos dizer que as PED não se traduzem no discurso da interação/interatividade, que se intensifica com o uso de TDIC e redes sociodigitais. Justifica-se daí a necessidade do termo cultura participativa esvaziar seu significado, abrindo-se para o preenchimento de significantes múltiplos, tal como apresentamos na Figura 32. Realizamos inferências pela forte indicação de incompatibilidades observadas e constatadas entre as práticas educativas da cultura escolar/cultura global, ideologização/ressignificação, instrução/integração, adaptação/autoformação, avaliação/reflexão, política de gestão/autogestão, para compreender que participar não unicamente é compartilhar, assim como aponta o autor sobre o diálogo. Na teoria de Laclau & Mouffe, o termo significante flutuante surge em um momento em que se questiona o “projeto de igualdade e liberdade universalizante” (ANDRADE, 2010, p. 603) da modernidade, o que nos remete a ideia de Santos (2001) sobre globalização como fábula, que age fortemente no imaginário das pessoas, espalhando fantasias “como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão” (p. 19), ao tempo que “o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” vai se tornando mais distante. Outro exemplo que revela os limites do projeto da modernidade e como o mito é utilizado para acobertar tais limites, é quando se fala insistentemente da morte do Estado,

mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil. [...] Esses poucos exemplos, recolhidos numa lista interminável, permitem indagar se, no lugar do fim da ideologia proclamado pelos que sustentam a bondade dos presentes processos de globalização, não estaríamos, de fato, diante da presença de uma ideologização maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fabulações. (SANTOS, 2001, p. 19)

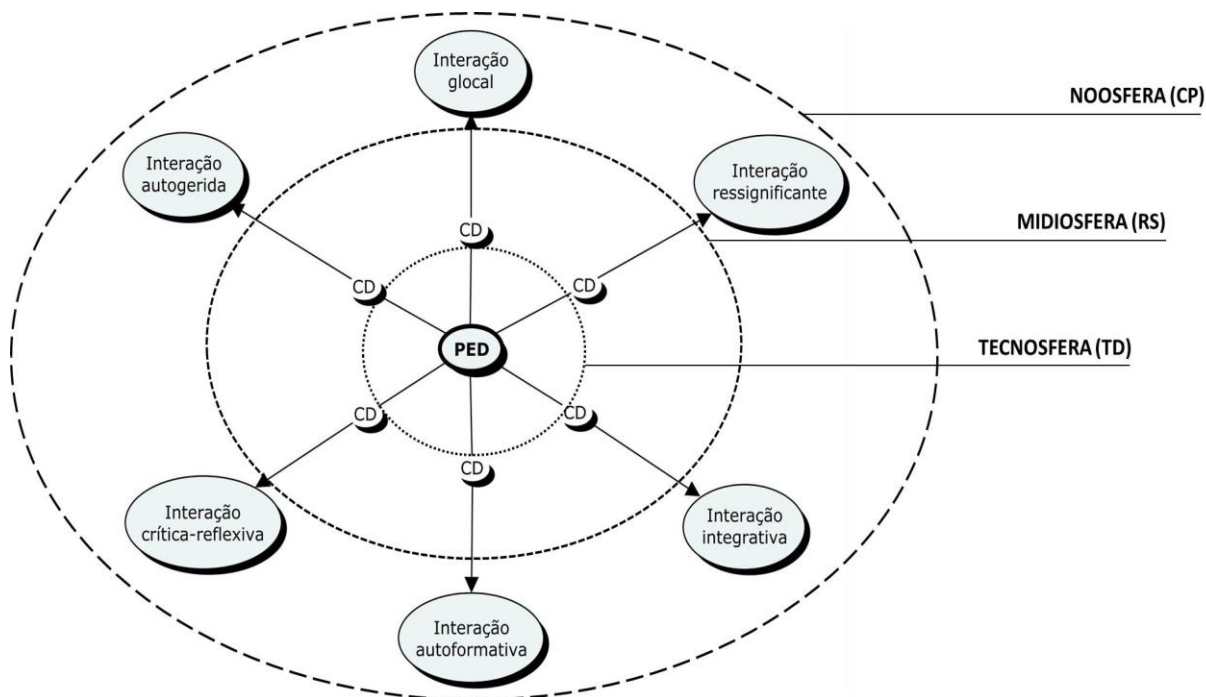
O conceito de PED que queremos apresentar tenta fugir destes dois mundos, o mundo como fábula e o mundo perverso, buscando encontrar um caminho alternativo. Por isso encontramos aporte na teoria de Laclau que acomoda um espaço epistêmico híbrido, conforme assinala Oliveira e Lopes (2011), expressando a ideia de um conceito cíclico “onde não há início nem fim para os processos de reinterpretação” (p. 23). O nosso início, assim como o nosso fim, é apenas *um* entre tantos possíveis, embora ainda objetive configurar conceitualmente as PED. Assim como Oliveira e Lopes, nossa intenção não é estabelecer um modelo que se diferencie dos demais, mas apresentar “possibilidades de superação para que se torne mais potente o modelo que se reconfigura, no sentido de compreender o objeto investigado.” (p. 27). Pela teoria do discurso, Laclau nos ajuda a entender a cultura participativa “para além da ênfase no macro contexto de influência” (p. 31), pois se volta para a “multiplicidade de significados” e para a estrutura descentrada do discurso. Para ele, o discurso não é unicamente palavras, são ações também; é simbólico e material. Daí o termo “prática discursiva”, sob cuja ótica compreendemos as PED, como

[...] negociações de sentidos em busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa, mas que nunca é pleno e nem implica a possibilidade de fechamento total da significação. (*ibidem*).

As PED não ocupam apenas as redes sociodigitais, elas atravessam o espaço escolar, mesmo que sorrateiramente. A cultura participativa que as caracterizam, na escola adquire um sentido de subversão, procura brechas para se manifestar e contrariar as formas hegemônicas impostas. As práticas discursivas oriundas do meio digital surgem como uma contra imposição, talvez se apresentando, inclusive, como outra força impositiva, porém mais potente, “uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, instituições são ações

de significação” (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p. 31) múltiplas e descentralizadas, portanto, difíceis de serem reproduzidas por sistemas unívocos. O sistema plural de significações que procuramos apresentar por meio das PED pode ser sintetizado no mapa conceitual a seguir:

Figura 34 – Conceito de PED.



Fonte: Elaborada pela autora.

As práticas educativas digitais, representadas no mapa conceitual pela sigla PED, produzem espaços munidas de tecnologias digitais (TD) que englobam a tecnosfera; bem como, preenchem-se de significantes flutuantes mediadas pela cultura digital (CD) em redes sociodigitais (RS), formando a midiosfera. As novas dimensões das interações se desenvolvem em direção à formação da noosfera, de onde emergem novos fenômenos educacionais sustentados pela cultura participativa (CP). A cultura participativa envolve, portanto, todo o processo estrutural das PED, orquestrada por uma inteligência digital que torna os sujeitos capazes de interagir globalmente, ressignificar conceitos, integrar significantes trazidos por outros sujeitos, autoformar-se, construir novos significados através da crítica-reflexiva e se organizarem individual e coletivamente na dinâmica da autogestão.

A apresentação de um conceito para PED não é uma tentativa de alimentar a ilusão de um mundo “tal como nos fazem crer” (SANTOS, 2001), nem uma conformação com o mundo tal como é. Queremos oferecer uma nova perspectiva para a construção de outro mundo, a partir da qual as PED sejam um dos caminhos possíveis. Apontamos, pois, três especificidades formativas para perseguir tal intento: a democratização tecnológica, a construção de redes educativas dialógicas e, por fim, a consolidação da cultura participativa glocal. Vislumbramos, com isso, atribuir outro sentido à existência da escola, democratizando igualmente as múltiplas formas de produção desta existência.

4.3. Rompendo muros da escola

A prática moderna é um exercício de transgressão de fronteiras e transcendência dos limites. (BAUMAN).

Toda escola tem um muro? Fizera-me essa pergunta enquanto apresentava minha proposta de pesquisa a um grupo de mestrandos e doutorandos da Universidade de Lisboa, na Faculdade de Motricidade Humana. Na ocasião, confesso que fiquei um pouco desconcertada, sem saber que resposta eu poderia dar. O fato é que eu não tinha a resposta, e é bem provável que eu ainda não tenha. As perguntas são importantes, mas em meio a tantas, algumas respostas seriam alentadoras. Procuramos em teorias, em dados, nas experiências alheias e nas nossas, nos lugares que visitamos, em narrativas, que algumas vezes nos dizem tanta coisa, outras não nos dizem nada. Ou estamos tão obstinados por respostas, que não conseguimos enxergá-las nas palavras dos sujeitos.

Temos lançado ao longo deste estudo um olhar atento à escola, suas estruturas físicas, organização social, práticas educativas. Sob a lente de uma cibercultura que simboliza relações sem fronteiras, buscamos investigar a formação de uma cultura participativa. Buscamos no “chão da escola”, nas políticas públicas, na Internet; e o que vemos é um conservadorismo de “velhos” paradigmas, de um lado; e uma sociedade em crescente transformação, do outro. Não podemos afirmar que as transformações sociais e os paradigmas tradicionais são bons ou ruins. Mas podemos ponderar estes dois aspectos do cenário educacional contemporâneo e

analisar até que ponto eles atendem aos preceitos de uma educação para o século XXI.

Não defendemos aqui uma visão ocidental, nem oriental de educação. Em toda a história da humanidade, os países atravessaram vários regimes políticos que traziam algumas soluções, ao mesmo tempo, problemas para a sociedade. Regimes ditatoriais, autoritários, totalitários, democráticos, compuseram sistemas de organização dos países, influenciando, conseqüentemente, na educação. Tanto nos seus aspectos socioculturais, políticos, econômicos, psicológicos, como em termos de educação escolar. No Brasil, o regime que atualmente influencia e lança as diretrizes institucionais à escola é a democracia e, de forma mais específica, a democracia representativa. Procuramos neste tópico ensejar um debate, diante do qual devemos nos posicionar criticamente. Ao propormos o rompimento dos muros da escola, pretendemos, assim como Bobbio (1997) em seu debate sobre o pensamento político, ir contra qualquer forma política reacionária e “contra todos os dogmatismos”. Apoiamo-nos na concepção do autor ao entender que democracia trata de “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (p. 12).

Essa definição mínima de democracia nos oferece o suporte necessário para que possamos adentrar no ponto de discussão sobre “Para onde podemos ir depois de romper os muros da escola?”. Apontamos uma alternativa que siga no sentido e nos significados que as próprias comunidades escolares e locais podem fornecer aos processos educacionais. É provável que seja um caminho ousado, mas acreditamos que não seja de todo inviável. “A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada” (LÉVY, 1999, p. 127). Mesmo com os possíveis exageros que essa afirmativa do autor possa carregar, basta olharmos em volta que vemos uma pequena amostra dessa previsão no tempo presente. Evidentemente, ainda demorará um longo tempo, se é que esse tempo vai chegar, para que todos tenham a possibilidade de estar em vários lugares simultaneamente, e que todos os lugares possam ser acessíveis a todos, ainda que por meio do ciberespaço. Entretanto, como o próprio autor reforça: “Todos reconhecem que o

melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele.” (p. 131).

Independentemente do acesso universal a redes sociodigitais, mesmo com o quadro tecnológico que temos, sobretudo na escola, está ao nosso alcance quase tudo de que precisamos para transgredir fronteiras. Vivemos numa democracia representativa que, embora com suas limitações, é a forma de democracia existente e em funcionamento no nosso país, mas que ainda sim representa um Estado de direito. Temos uma relativa facilidade em aceder à informação, portanto, de buscarmos entender como este sistema funciona e pode trabalhar ao nosso favor. Parte daí o papel primordial da educação escolar. Ao se perceber um meio propício para o acolhimento das vozes dos atores e lugar de construção de vozes críticas, a escola se assume não mais como “aparelho ideológico do Estado” ou como instrumento de reprodução da retórica política vigente. Assume-se, ao contrário, como território de lutas e conflitos travados pelos atores da prática educativa que “constroem suas próprias vozes e validam suas experiências contraditórias dentro de ambientes e pressões históricas específicas.” (GIROUX, 1997, p. 149).

Antes de sabermos se as pessoas estão preparadas para confrontarem ideias e interesses, precisamos saber se elas estão interessadas. Nessa situação, a escola se apresenta como um espaço que deve reconhecer a coexistência de meios onde o sujeito ensina e aprende mutuamente. A forma de organização global incorpora um novo aprendiz, obrigando-o a se mover nesses espaços e desenvolver a capacidade de compreensão e transformação crítica da realidade, sobretudo por meio de processos de participação. Para descobrir se os sujeitos desejam expor seus problemas/visões, a escola deve “fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas” (*ibidem*, p. 153). Tão logo ela irá observar uma rápida disseminação de ideias que expressam tais indigências. O importante é o compartilhamento dos múltiplos saberes, nos diz Lévy.

Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implementar procedimentos de reconhecimentos dos saberes [...] adquiridos na vida social [...]. Para tanto, serviços públicos utilizando em grande escala as tecnologias da multimídia [...] e da rede interativa [...] poderiam liberar os professores e as instituições educacionais clássicas de uma tarefa de controle e de validação menos “nobre” – mas bastante necessária – que o acompanhamento das

aprendizagens. Graças a esse grande serviço descentralizado e aberto de reconhecimento e de validação dos saberes, todos os processos, todos os dispositivos de aprendizagem, mesmo aqueles menos formais, poderiam ser sancionados por uma qualificação dos indivíduos. (LÉVY, 1999, p. 175)

A desconstrução dos regulamentos tradicionais que condicionam a escola a manter seu modelo clássico pode favorecer o surgimento de práticas educativas alternativas que atribuam um papel importante à cultura da participação. Ao dar abertura a novos contextos culturais (Aqui podemos destacar a própria cibercultura), a novos modos de ensino, de aprendizagem, de avaliação e gestão e de construção do currículo a escola encorajaria a exploração de iniciativas coletivas para além dos seus muros. Foi nesse sentido, que tomamos o e-COE como um campo de estudo, pois enxergamos nele um meio que vai ao encontro dos interesses de uma coletividade que demanda maior poder de expressão e atendimento de suas necessidades.

O e-COE é uma comunidade virtual que se pretende formativa, situada dentro dos princípios da gestão democrática. Os objetivos em torno dos quais ocorreriam os processos formativos e, por conseguinte, as práticas educativas, levaram em conta a possibilidade de uma formação para a cidadania global, na qual os indivíduos pensem globalmente e ajam localmente, entendendo que a reflexão-ação-reflexão associada à rede mundial de computadores, pode contribuir para a construção da noosfera e de uma cidadania global, com vistas a fortalecer os movimentos de interesse local. Fortalecendo grupos e comunidades que têm envolvimento com o processo de melhoria da qualidade da educação no Brasil. Como já foi mencionado no Capítulo I, o e-COE faz parte de um projeto do PNFCE, que visa, entre outras ações, a formação de conselheiros escolares, qualificando sua participação no CE. Este ambiente surge para que estes segmentos ampliem suas “vozes” no debate sobre as questões que envolvem a escola e a comunidade local. A seguir, uma fotografia da página inicial da comunidade:

Fotografia 33 – Página inicial do e-COE.

Atividades recentes

Perfil Amigos Fotos Videos Eventos

Busca

Busca sempre

Membros

Novidade Destaque Atividade Popular

Ver todas os membros

Fotos

Ver todas as fotos

Videos

Mais recente Destaque Popular

Ver todas os videos

Quem está online

Maria Aparecida Alencar Do Vale
estou gostando muito ... mas tem alguns momento que me perco no salvar e enviar,mas acaba dando tudo certo.
Gostar - 7 minutos atrás

Alba Placido Soares
está sendo empacotador e gratificante,seria ótimo se todo conselho tivesse mais voz e visor pra solucionar toda
essa questão de vid-vencia nas escolas.
Gostar - ontem

Aline Freire De Brito
boa tarde estou gostando bastante desse curso é muito importante para nós pois a interação entre colegas é muito
gratificante sem contar com as novas experiências e aprendizado
Gostar - 3 dias atrás

Aurinele Bernardo De Queiroz
Bom dia estou gostando muito desse curso ,pois o mesmo está tirando as dúvidas que eu tinha sobre os segmentos do
conselho e sua importância na instituição de ensino.
Gostar - 4 dias atrás

Marcio Silva De Costa
Bom noite caras colegas queria dizer que esse curso é muito importante para o desenvolvimento de todos, para que
possamos interagir e trocar ideias e dúvidas ao longo do curso.
Gostar - 4 dias atrás

Maria Aparecida Rocha Moreira
Estou gostando muito do curso, pois mobiliza todas as segmentos em busca de um bem comum, que é uma escola
de qualidade para todos.
Gostar - 5 dias atrás

2 pessoas gostaram disso

Joao Jorge Leandro Dos Santos
Olá colegas(as), boa noite. O curso nos oportuniza um novo aprendizado e nos ajuda a compreender e
reconhecer quais as funções do Conselho Escolar.
Gostar - 1 semana atrás

Chelva Da Costa Santos
A cada aula eu venho me surpreendendo pois muitas funções que compete a um conselheiro eu não sabia mais com
o curso eu passei a compreender que o conselho escolar é de extrema importância para a colaboração e na
construção da educação de nossas filhas.
Gostar - 1 semana atrás

Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

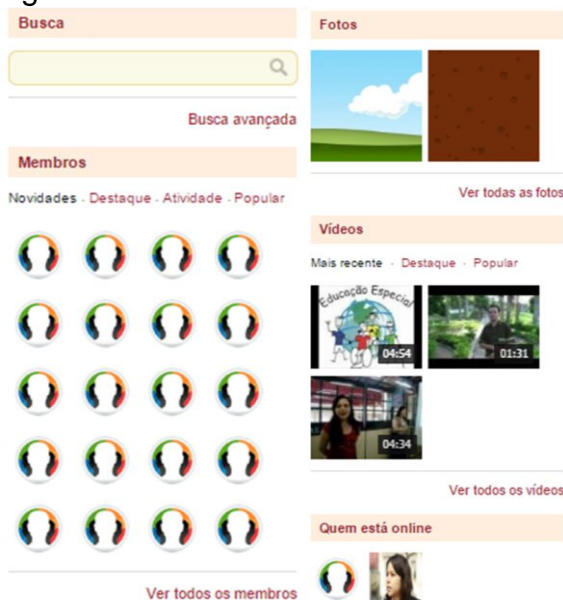
O acrônimo “e-COE” foi definido para significar o ecoar das vozes dos conselheiros escolares na rede global. Procuramos seguir o mesmo sentido dos termos “e-learning” e “m-learning”, neste caso, representa o espaço eletrônico. Apesar de haver critérios para ser membro da comunidade, a perspectiva é de abrir para qualquer interessado no tema da gestão democrática na escola pública. É claro que esta decisão não nos compete, pois o espaço é salvaguardado por um programa governamental e que, portanto, detém o poder de definição dos critérios de participação. Porém, insistimos sobre a importância de construção de espaços cada vez mais abertos e flexíveis, assim como o próprio espaço escolar deve ser. A comunidade, ainda em desenvolvimento, foi criada por meio da plataforma JOOMLA,

um Sistema de Gerenciamento de Conteúdo (SGC) que possui o código aberto, o que significa que é um software livre, dando maior flexibilidade no manejo dos recursos e permitindo pessoas sem muito conhecimento técnico em programação, criar e gerenciar ambientes dinâmicos na Internet. De acordo com Haguenaer (2007):

Joomla é um software livre para o gerenciamento de conteúdos, que, além de permitir a diminuição dos custos de criação de um Portal na web, ainda conta com um grande número de colaboradores e desenvolvedores ao redor do mundo, constantemente empenhados em oferecer melhorias para a plataforma e disponibilizá-las gratuitamente para a comunidade de usuários. (p. 5)

Com a multiplicação de SGC, segundo a autora, tem prevalecido um novo modelo de espaços virtuais denominado de “mídia do cidadão”, através dele os usuários são incentivados a “produzir, distribuir e reciclar conteúdos digitais” (*ibidem*, p. 6). Isso justifica a escolha da plataforma supracitada para desenvolvimento do e-COE. Ademais, assim como Lévy (1999), acreditamos que “O uso crescente de tecnologias digitais e redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber” (p. 172). Essa relação com saber se apresenta como um dos novos paradigmas para a proposição de práticas educativas digitais. Os recursos utilizados até o momento na comunidade estão assim apresentados:

Fotografia 34 – Caixas do menu lateral direito.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

Fotografia 35 - Abas do menu horizontal superior.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

As caixas do bloco lateral direito possuem algumas ferramentas clássicas em comunidades virtuais, são elas: Busca; Membros; Fotos; Vídeos; e Quem está online. No momento, estamos com uma equipe técnica reduzida, o que tem inviabilizado ajustes no espaço como, por exemplo, o funcionamento adequado do recurso de edição do perfil. No bloco horizontal, além da repetição de algumas abas, existe a categoria “Amigos”, pelo qual é possível reunir um grupo restrito dentro da própria comunidade; e a categoria “Eventos”, onde possível criar e divulgar eventos da escola para outras escolas. Ademais, estão disponíveis outros recursos como “Notificações globais”, “Convites de amigos” e “Novas mensagens”. Um banner da logo da comunidade se encontra em destaque na parte superior, conforme os usuários mudam de aba, o banner permanece do topo da página. A disposição das abas pode ser modificada conforme vamos detectando as necessidades dos usuários.

Com relação aos recursos para interação entre os membros, estão disponíveis apenas ferramentas assíncronas, tais como fórum e mensagem (*inbox*). Não há, por exemplo, a ferramenta síncrona “*chat*”. As mensagens privadas só podem ser visualizadas pelo remetente e pelo destinatário, diferente do fórum, onde todas as mensagens podem ser vistas pelos membros da comunidade, de acordo com a configuração de privacidade (“Membros do site”, “Amigos” ou “Somente eu”). Se a postagem for destinada aos membros do site, estes só comentam sobre a mesma, se fizerem parte do grupo de amigos de quem a postou, caso contrário, ficam limitados apenas a “Gostar” da postagem. Junto às mensagens postadas no fórum, podem ser vinculadas fotos ou vídeos, estes últimos apenas via *link*⁷⁴ do

⁷⁴ Link é uma palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação. É um elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado mediante um clique de mouse, provoca a exibição de novo hiperdocumento.

Youtube. As “Minhas mensagens” ficam arquivadas numa caixa de entrada, onde também é possível apagá-las, marcá-las como lidas ou não lidas, ou ainda, escrever novas mensagens.

Fotografia 36 - Ferramentas para comunicação assíncrona.

The image shows a screenshot of a virtual community interface. At the top, there is a banner with a megaphone icon and the text "e-COE". Below the banner is a navigation bar with tabs for "Perfil", "Amigos", "Fotos", "Vídeos", and "Eventos", along with icons for a home page, a group of people, and a speech bubble. The main content area is divided into two columns. The left column, titled "Atividades recentes", shows a post creation area with tabs for "Status", "Fotos", "Vídeos", and "Eventos". Below this is a dropdown menu for "Membros do site" with options "Membros do site", "Amigos", and "Somente eu", and a "Compartilhar" button. The right column contains a search bar labeled "Busca", a "Busca avançada" link, and a "Membros" section with links for "Novidades", "Destaque", "Atividade", and "Popular", and four profile icons. Below the main content area is a section titled "Minhas mensagens" with a "Caixa de entrada" tab and "Enviar" and "Escrever" buttons. This section contains a list of messages with action buttons: "Marcar como lido", "Marcar como não lido", and "Apagar mensagem". Two messages are visible: one from "Fabio Mateus Da Silva Monteiro" (2 meses atrás) with subject "RE: Duvida", and another from "Elenir Lima Evangelistaturma 6376 - Ce" (8 meses atrás) with subject "Conselho Escolar".

Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

Quem possui um perfil na comunidade virtual tem disponível alguns recursos de acompanhamento de suas atividades neste espaço. Os pontos contabilizam as postagens recentes realizadas e os eventos criados. O recurso “Grupos” atualmente está desabilitado. Temos acesso também ao quantitativo de amigos que possuímos na comunidade e de fotos que já postamos. As “Atividades” englobam, além dos pontos, qualquer outra alteração feita no perfil. Temos acesso a estas mesmas informações nos perfis dos nossos amigos, o que possibilita analisarmos com que frequência eles participam de alguma forma da comunidade. Um exemplo disso é o quantitativo de amigos ou atividades, que quanto maior, mais revela participação.

Fotografia 37 – Perfil no e-COE.

Bem vindo novamente, Cibelle

Prezada Silvia, basta enviar um e-mail para o seu tutor e relatar a situação. Não precisa ficar tão afita. Estou certa de que tudo será esclarecido e ajustado.

4 dias atrás

6 Pontos 0 Grupos 3 Amigos 1 Foto 8 Abvidades

Sobre mim [Editar perfil](#)

Dados Pessoais Contato Escola

Atividades recentes
1 new update

Status Fotos Vídeos Eventos

Membros do site [Compartilhar](#)

Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

É possível compartilhar o link do perfil no e-COE com diversos outros espaços virtuais, dos quais podemos citar: Facebook e Twitter. Ou ainda, enviar uma mensagem via e-mail, vinculando uma mensagem de convite à participação na comunidade.

Fotografia 38 – Compartilhamento do perfil em redes sociais.

Compartilhar

Compartilhar via link:

- Facebook
- del.icio.us
- Digg
- Windows Live
- Stumbleupon
- Furl
- Blinklist
- G Bookmarks
- Diigo
- My Space
- Twitter
- Xanga
- Bebo
- Twine
- Blogmarks
- Faves
- AIM
- Technorati
- LinkedIn
- Y! Bookmarks
- Newsvine

Ou enviar por e-mail:

Insira os endereços de e-mail; separar os destinatários com vírgulas.

Mensagem: (Opcional)

[Compartilhar esta página](#) [Cancelar](#)

Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

O acesso à comunidade é automático, ou seja, todos os conselheiros escolares cadastrados no SICE e que, portanto, já realizaram a Formação para Conselheiros Escolares, são membros do e-COE. Os mesmos dados de acesso ao AVANCE são utilizados para o acesso à comunidade, estes últimos podem ser alterados pelo usuário. O sistema apresenta alguns problemas de configuração/programação como, por exemplo, a foto do perfil deveria aparecer, o que não vem ocorrendo. Apesar disso, os participantes têm postado comentários com certa regularidade, principalmente quando está ocorrendo a formação mencionada. As mensagens possuem diferentes assuntos, muitas delas discorrem sobre problemas que estão enfrentando no AVANCE. Outros elogiam o ambiente virtual. Não encontramos nenhuma mensagem direcionada ao próprio e-COE, o que nos passa a impressão de que eles ainda não perceberam que este espaço possui um caráter mais informal. Vejamos alguns comentários postados nas “Atividades recentes” (*Status*):

Fotografia 39 – Exemplos de assuntos postados no e-COE.



Fonte: Arquivo imagético da autora (2015).

A organização, estruturação e dinâmica social do e-COE considerou alguns elementos constitutivos: discussões públicas, as pessoas se encontram e reencontram, mesmo após o término da formação, para levar adiante discussões que tenham ficado em aberto ainda no AVA; o tempo, a permanência dos laços entre os membros na comunidade virtual, independentemente da distância

geográfica; e o sentimento, o sentido de pertença que a comunidade proporciona aos seus membros quando constantemente reunidos por motivações e interesses comuns (RECUERO, 2005). Combinamos estes elementos no ciberespaço para desmistificar a ideia de que comunidades não poderiam se estabelecer sem uma base territorial. O que se contrapõe a esta visão é o fato das pessoas produzirem uma significativa interatividade associada a temas de interesse comum. Temas estes que podem ter origem na escola e ganhar adeptos em várias partes do Brasil, enriquecendo o debate no compartilhamento de experiências, e retornando à escola sob a forma de problematizações/alternativas no âmbito de sua gestão.

As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições [...] Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p. 172).

Apesar do campo principal de atuação dos conselheiros escolares ser a escola, por meio do Conselho Escolar, a participação pode ser ampliada, se outros espaços forem disponibilizados. A prática de tomar decisões coletivamente é enriquecida nas interações e colaborações em rede sociodigital. Para além dos espaços institucionalizados, os problemas vão sendo discutidos e os modos de solucioná-los, compartilhados. Acreditamos que essa dinâmica social possa ajudar a escola a superar a estrutura de poder e a ordem hierárquica que instituem a sua organização. Ao invés de um diretor uma direção colegiada; ao invés de alguém que decida, todos são corresponsáveis pelas decisões. Uma escola verdadeiramente democrática permite que os estudantes decidam sobre sua aprendizagem; que cada família decida pela educação de seus filhos; que cada professor decida sobre a sua prática; que cada escola possa educar à sua maneira. Só assim, iremos educar respeitando cada indivíduo, cada família e cada comunidade. Não existe um modelo a ser seguido. Existe o diálogo que oferece possibilidades de transformar a realidade conforme as necessidades de cada comunidade.

Se os muros da escola bloqueiam a curiosidade, isolam os sujeitos da sociedade, dificultam as aprendizagens espontâneas, então eles precisam ser rompidos. Para que os sujeitos trabalhem no sentido de melhorar a sociedade é

fundamental que eles percebam criticamente os conhecimentos de que precisam para tal propósito. Tudo deve ser feito para que eles próprios decidam e aprendam que podem transformar sua realidade. Para isso, é muito importante começarmos a pensar na construção de uma cultura participativa desde o “chão da escola”. Através do diálogo que se vai gerando no coletivo, aprende-se a conviver nesse espaço comunitário que é a escola. Aprende-se a resolver conflitos e tensões, tomar decisões em grupos, procurar entendimento de forma colaborativa. O desafio é mediar conflitos entre sujeitos que possuem pontos de vistas diferentes, mas que precisam chegar a um entendimento.

[...] em vez de educar os estudantes para as formas nas quais os diferentes grupos lutam dentro das relações de poder e dominação à medida que estas são travadas na arena social mais ampla, estas abordagens subordinam as questões de luta e poder à tarefa de desenvolver metas pedagógicas que fomentem o respeito e entendimento mútuo entre grupos culturais diversos. (GIROUX, 1997, p. 132)

Ninguém é obrigado a participar, mas precisam existir espaços para a participação de todos, para os diversos e controversos pontos de vista. É uma noção de “intelectuais transformadores”, como sugere Giroux se referindo aos professores, cujo projeto “amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola.” (p. 188). Esse pensamento nos lembra o movimento “cidades educadoras”, que começou em 1990 por ocasião do Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, com o intuito de promover “colaborações e ações concretas entre as cidades, participando e cooperando ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns.⁷⁵”. A ideia que temos defendido referente à construção de redes educativas dialógicas comunga com os princípios deste movimento:

- Trabalhar a escola como espaço comunitário;
- Trabalhar a cidade como grande espaço educador;
- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas;
- Valorizar o aprendizado vivencial;
- Priorizar a formação destes valores.

⁷⁵ Associação Internacional de Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>>. Acesso em: 05 Jul 2015.

Diferentes projetos de educação também desfiaram a escola a romper seus muros paradigmáticos: a sociedade sem escolas (ILLICH, 1985); professores como intelectuais (GIROUX, 1997); o reencantamento da educação (ASSMANN, 1998), só para citar alguns. Numa linha mais radical, Illich propõe um processo de “desescolarização” da sociedade que significa “um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem” (p. 31). Para o autor, a desescolarização é a “separação da aprendizagem do controle social” (ILLICH, 1985, p. 34); bem como, a utilização de “recursos existentes e que não são atualmente usados para fins de aprendizagem” (*ibidem*). Um exemplo disso é o próprio ciberespaço, que vem se constituindo num lugar de aprendizagens. Na perspectiva apresentada por Giroux sobre os professores como intelectuais, é realizado um resgate dos escritos de Gramsci e do educador brasileiro Paulo Freire referentes às formulações de ideologia e dominação e aos conceitos de cultura e alfabetização, respectivamente. Para o estudioso, “qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização.” (GIROUX, 1997, p. 28). O autor defende que através de uma linguagem política as escolas são

[...] como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática. (*ibidem*)

Giroux vai ao encontro da visão de democracia de John Dewey. Para ele, é essencial também o papel dos professores como intelectuais transformadores, principalmente no que diz respeito à redefinição da política cultural do conhecimento, isto é, “à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante” (p. 31). Por fim, na visão de Assmann (1998), reencantar a educação “se revela como uma grande oportunidade para catalisar mudanças educacionais importantes e transformar a maneira como concebemos a escola, a educação e a própria dinâmica vida.” (MORAES, 2004, p. 1). Trata-se de lidar com os novos cenários mundiais associados, lamentavelmente, a uma globalização perversa, sobre a qual abordou Santos (2001), que apesar dos grandes avanços científicos e tecnológicos e do rompimento de fronteiras, ainda reforça desigualdades sociais e uma “marginalização sócio-econômica e cultural” (MORAES, 2004).

Certamente, é um grande desafio quando observamos que a educação ainda continua gerando padrões de comportamentos tendo como referência um sistema educacional que não leva o indivíduo a aprender a pensar para solucionar problemas, a questionar quando necessita compreender melhor, preferindo aceitar passivamente a autoridade e a ter “plena certeza” das coisas. É um enorme desafio quando observamos, com tristeza, as escolas “protegidas” com grades, os laboratórios de informática trancados, as crianças entrincheiradas nos espaços reduzidos de suas carteiras escolares, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar e de expressar suas emoções e sentimentos. (MORAES, 2004, p. 2)

Todas essas visões de escola/educação por mais distintas, opostas, semelhantes ou inter-relacionadas que sejam, representam paradigmas emergentes na/da educação. E assim como estas, devem existir muitas outras que merecem serem ponderadas e confrontadas. São diferentes pontos de vista sobre um projeto de educação na sociedade que vale reflexões críticas mais aprfundadas. Precisamos discutir as educações inovadoras, trazê-las à tona, discutir suas contribuições e suas limitações, construir juntos novos paradigmas educacionais. A escola precisa reconstruir urgentemente seu projeto educacional, levando em conta o que está no terreno/território político e sociocultural, com vista a trocar a palavra “ensinar” por “educar”. Educar para as necessidades dos atores da prática educativa e não do Estado; educar para uma sociedade que avança rapidamente em transformações científicas e tecnológicas, mas que ainda carece de cidadãos críticos capazes de combater disparidades sócio-econômicas; educar para aprender a problematizar e questionar; educar para transformar. Educar não como “um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.” (FREIRE, 1981, p. 10). Vários projetos podem ser citados para exemplificar a grande revolução na educação, especialmente aquela desenvolvida fora dos espaços escolares físicos/formais. São novos ambientes virtuais/objetos de aprendizagem, redes sociais, comunidades virtuais, uso de tablets e celulares, dentre tantos outros.

Quadro 13 – Exemplos de projetos de inovação educacional.

Projeto	Sobre
	<p>O movimento Recursos Educacionais Abertos (REA) visa à disseminação de “conteúdo aberto” e a promoção de “processo aberto” por meio da inclusão de material de ensino e aprendizagem sob licenças e tecnologias abertas para a construção e compartilhamento transparente de REA como conhecimento (OKADA, 2013. p. 22).</p>
	<p>A Escola-de-Redes tem como objetivo conectar pessoas ou redes de pessoas (nunca instituições hierárquicas) de modo distribuído – o que compreende estrutura (forma de organização distribuída) e dinâmica (modo de regulação pluriárquico). O modo de regulação pluriárquico, compatível com a topologia distribuída, não adota procedimentos e mecanismos que produzam artificialmente escassez, como a votação, o sorteio, o rodízio ou a construção administrada de consenso. (Disponível em: <http://escoladeredes.net/>. Acesso em: 20 Jul. 2015).</p>
	<p>Os Massive Open Online Courses (MOOC) são cursos abertos ofertados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de co-produção. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/MOOC>. Acesso em: 20 Jul. 2015).</p>
	<p>A Fundação Lemann é uma organização que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação. Além disso, realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor, oferecendo formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas. (Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 20 Jul. 2015).</p>
	<p>O Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) é um projeto que coloca o aluno como protagonista de sua formação, participando da construção do próprio saber e envolvendo-se nos processos de aprendizagem; utiliza amplamente os novos meios tecnológicos. (Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/>. Acesso em: 20 Jul. 2015).</p>

Fonte: Okada (2013), Escola de Redes, Wikipédia, Fundação Lemann e Gente.

A educação escolar precisa romper outro paradigma tradicional: a visão de que ao sujeito se deve inculcar a vontade de aprender, quando na realidade, essa vontade é inerente à sua própria natureza de ser humano. Toda a vasta informação não precisa ser transmitida e depositada no cérebro dos estudantes, somente a parte que interessa fincará significados em sua mente. O restante, caso seja necessário acessar, pode ser encontrado em livros ou computadores. Hoje, mais do que nunca, podemos acessar a informação em vastos espaços virtuais, onde também os conteúdos podem ser produzidos coletivamente e em permanente

atualização. Mas o conhecimento, a compreensão é intrínseca ao ser humano, varia de pessoa para pessoa e é algo que está em constante desenvolvimento. Inato e adquirido são faces de uma relação complexa que deve ser respeitada em suas particularidades e contextos espaço-temporais.

[...] os 'espaçotempos' da educação na contemporaneidade são assumidamente mais amplos do que escolas e universidade. Na verdade, sempre foi assim, primeiro porque houve um tempo em que essas instituições nem existiam. Tendemos a nos esquecer disso! Depois, porque mesmo quando se procurava entrepor muros separando as escolas do mundo lá fora, isso nunca foi de todo realizável, uma vez que instituições são feitas por pessoas que transitam por essas fronteiras. (MENDONÇA, 2011, p. 3).

As vivências tecidas para além das fronteiras têm nos levado a vislumbrar outra escola, outras aprendizagens, outra educação. À escola não cabe a função de “ensinar” a escolher, a participar. Os estudantes não podem aprender a serem mais participativos, se a escola não proporciona espaços e experiências para que eles possam se sentir responsáveis por suas próprias decisões. Eles devem ser respeitados em sua autonomia, e assim vão aprender a serem autônomos. Eles devem resolver problemas por si mesmos, e nesse processo construir a responsabilidade. E depois de assumirem o controle sobre suas vidas e escolhas, serão capazes de usufruir da sua liberdade de maneira responsável. Se forem avaliados, que seja pelo desenvolvimento emocional, da maturidade, da socialização, da autonomia. Se a escola vai ser gerida democraticamente, que seja por toda a comunidade glocal, e que encontre espaços de participação para além dos seus muros. Romper os muros da escola é integrá-la totalmente à comunidade glocal. É explorar um espaço aberto às experiências, costumes, conflitos e situações que se passam no espaço comunitário e virtual. Todos aprendem e ensinam, todos educam e são educados. Não existem barreiras que separam os ecossistemas comunicativos, apenas experiências e práticas educaticas dialógicas integradas. Essa é a escola sem muros, a que integra o entorno a tudo que se aprende.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES

O desenvolvimento desta pesquisa foi uma tarefa bastante complexa. Desde o processo de contextualização do objeto de estudo; problematização; levantamento de hipóteses e questões a serem investigadas; delimitação dos objetivos; procedimentos metodológicos; coleta, checagem e análise dos dados; até a aproximação de algumas conclusões. A conjuntura sociocultural e educacional a que chegamos impôs categorias contemporâneas difíceis de trabalhar, por se encontrarem em constante movimento e transformação. O vitral de questões advindas das novas práticas culturais digitais se constituiu num grande desafio para a definição dos problemas a serem levantados. Dispomos de bastante cautela para delimitar objetivos claros e concisos, que orientassem de maneira coerente o percurso investigativo. A abordagem metodológica que delineada de forma coesa com os objetivos, supriu-nos com um rico acervo de dados. O tratamento de fontes de naturezas distintas, tais como fotografias, narrativas, gráficos, exigiram grande disciplina e cuidado no processo de análise-síntese-significação. Por fim, alcançar um ponto de chegada, conferindo a ele o *status* de um possível ponto de partida para outros pesquisadores da educação que eventualmente possam encontrar neste trabalho um suporte inicial.

Tomamos distância da sociedade da informação, para nos dedicarmos ao nosso objeto de estudo, outro universo de informações desconstruídas, que procuramos organizar para construir um corpo teórico-metodológico estruturado em cinco capítulos. Somente quando demos início à elaboração textual da dissertação é que foi dado conta da árdua trajetória que se anunciava, enquanto fruto das inquietações que seguiam na busca de serem superadas. Na dinâmica da narrativa se formou um corpo discursivo, um diálogo entre dados, teóricos e o próprio pesquisador, que nos rendeu substantivas conclusões. Pisamos em terrenos movediços, onde temíamos nos perder na incoerência epistemológica; referências inadequadas e contraditórias; entre termos mal empregados; entre teorias que por si só se apresentam em condições inacabadas. Não podemos esquecer também das amarras da escrita acadêmica, que muito nos tiram a liberdade literária e de pensamento.

No início tudo está disperso e confuso, uma bagunça epistemológica. E o que é epistemológico, afinal? E assim, cada conceito, cada expressão e termo, vão se emaranhando numa densa teia de sentidos e significados alinhados a concepções diversas, tanto dos teóricos, dos sujeitos da pesquisa, como do próprio pesquisador. Tudo precisa ser devidamente fundamentado. E em meio a tantas visões dos materialistas, dos racionalistas, dos filósofos, dos sociólogos, dos psicólogos, dos educadores, da Europa, do Brasil, temos que encontrar aquela que melhor acomoda a tese. Cada passo que se dá em direção ao construto teórico se torna uma batalha entre nossas paixões intempestivas e o fazer científico. Corremos o risco de cair na linguagem vulgar, popular, tão condenável pelo padrão erudito. As regras vão normatizando nosso pensamento ao ponto de nos tirar um pouco da nossa ousadia. O que me faz escrever “Considerações finais” ao invés de “Conclusões”? Entendo que posso tirar minhas próprias conclusões sobre uma trajetória que eu mesma percorri.

A energia que investi em palavras, frases e parágrafos, foi alimentada por minhas próprias inquietações, compustível para a busca de respostas. Portanto, embora existam recomendações para “Considerações finais”, sinto-me no direito de expor minhas conclusões, ainda que não me permitam julgar este trabalho como acabado, possibilitando continuidades. Vou justificar essa opção apenas pela seguinte constatação: fiz uma viagem, percorri estradas, vi paisagens das mais diversas, entrei em lugares desconhecidos, errei direções; errando, descobri outras paisagens. Assim, estive intimamente envolvida em cada escolha, entrei em contradição, que para mim parecia tão coerente. E grandes estudiosos concordariam comigo, que o conflito, a contradição são elementos cruciais para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Desde a decisão de realizar o doutorado-sanduíche, justificar essa decisão, voltar ao Brasil, reunir tudo que descobri “lá fora” aos meus achados aqui no Brasil, dentro de mim. Tudo isso foi bastante enriquecedor e conflituoso, ao mesmo tempo. Às vezes parecia que eu estava bem perto do meu propósito; outras vezes sentia como se estivesse num sentido totalmente oposto.

Em meio aos achados, a constante preocupação com os perdidos, mas o imediato alívio de que não podemos comportar tudo. Das dificuldades, dos desencontros, das frustrações, ficam aqui as minhas conclusões. Percebi que mais importante do que as respostas são as perguntas. As perguntas certas é que nos fornecerão as respostas de que precisamos. Só me restou lamentar as perguntas que deveriam ter sido feitas e aquelas que foram feitas desnecessariamente. Aprendi que o campo de pesquisa escolhido, nem sempre está aberto para lhe receber, e esta condição muitas vezes nos obriga a recalcular nossa rota investigativa. Uma vez superadas as frustrações, buscamos reestabelecer forças para iniciar uma nova investida em outro campo, onde nos deparamos com mais um modelo educacional não muito diferente daquele que nos acompanhou no período escolar. Se eu retroceder à este tempo, posso arriscar a afirmativa de que foi lá que minhas inquietações tiveram origem. Evidente que só foram ganhar um formato científico a partir do mestrado, cujo andamento se deu no doutorado.

Foi abordado um tema pertinente do contexto sociohistórico e cultural contemporâneo: as práticas educativas digitais. Mantivemo-nos em torno das vertentes teórico-metodológicas delimitadas, ao mesmo tempo em que exploramos o objeto de estudo, investindo numa análise cada vez mais aprofundada. Procurou-se desvelar a formação de uma cultura participativa, marcando o espaço escolar como o ponto de partida do percurso desta cultura, cuja natureza encontra bases numa crescente cibercultura. Os caminhos investigativos apontaram para uma temporada fora do Brasil, mais precisamente em Portugal, onde se buscou um espaço escolar que nos fornecesse evidências de uma cultura participativa em formação. Deu-se entrada, portanto, no pedido de doutorado sanduíche no exterior (PDSE/CAPES), em busca de novos contextos educacionais que pudessem nos indicar elementos favoráveis à tese de que da sociedade contemporânea emergem fenômenos educacionais que se traduzem em práticas educativas digitais.

Tal conjuntura sociopolítica vem exigindo das instituições escolares uma mudança paradigmática em suas práticas educativas, não só no Brasil, mas em âmbito mundial. Tendo em vista que a proposta inicial era visitar a Escola da Ponte, apresentaríamos uma perspectiva exitosa no que concerne às suas contribuições em direção a processos participativos. Porém, não conseguimos autorização para

realização do estudo neste campo, apenas uma visita com duração de uma hora, o que inviabilizou as observações e coleta de dados. Recorremos à indicação de outra escola, cuja proposta desviava um pouco desta perspectiva. Mudamos a perspectiva analítica das práticas educativas, ponderando-as quanto aos fatores que dificultavam a formação de uma cultura da participação. Constatamos que a formação desta cultura, especialmente no interior da escola, depende de projetos político-pedagógicos, mais do que do uso deliberado de tecnologias digitais e redes sociodigitais. Evidenciou-se a necessidade de ressignificação da cultura escolar, nomeadamente, na formação dos sujeitos para o exercício de uma cidadania glocal.

Para tal propósito, sinalizamos a produção de novos espaços de aprendizagem, construção do conhecimento, mobilização e participação; e o cultivo da democratização tecnológica, de redes educativas dialógicas e práticas participativas glociais. Tanto às escolas, como às comunidades virtuais é lançado o desafio da manutenção dos aparatos tecnológicos, midiológicos e cognitivos no favorecimento de interações glociais, ressignificantes, integrativas, autoformativas, crítico-reflexivas e autogeridas. Apresentamos um conceito de práticas educativas digitais compostas por estas dimensões interativas. Nesse sentido, o significado do acrônimo PED foi preenchido pelo significante flutuante cultura participativa marcada, sobremaneira, pelos diversos espaços e tempos de interação que integram o ecossistema comunicativo, *status quo* da sociedade da informação e da comunicação. Num momento em que se investe no fortalecimento da gestão democrática das e nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica, este conceito aparece como primordial na ampliação de espaços que ofereçam condições para o fomento de uma cultura participativa.

Estes espaços precisam ser coproduzidos dentro e fora da escola por todos os atores envolvidos na prática educativa; bem como, organizados em estruturas cada vez mais abertas e flexíveis. No final do século XVIII nasce a escola tal como entendemos hoje: pública, gratuita e obrigatória. Hoje, surge um novo elemento que acaba por trazer novas concepções acerca da função social da escola: qualidade. Não basta mais o Estado oferecer uma educação nos termos de origem da escola, mas uma educação de qualidade. Isso requer superação dos parâmetros que antes norteavam as instituições de ensino como número de

aprovados, número de pessoas que concluem o Ensino Fundamental e Médio. Requer pensar que projeto de sociedade queremos e que escola é necessária para realizá-lo. Se almejarmos romper a estrutura desigual que ainda caracteriza nossa sociedade numa abrangência tanto nacional, quanto mundial, precisamos preencher também o conceito de qualidade com outros significantes flutuantes. Precisamos nos libertar das estatísticas que aprisionam a escola e suas práticas educativas, vislumbrando novos paradigmas para sua organização e gestão.

No universo institucionalizado da organização escolar propusemos uma ressignificação das práticas educativas frente ao contexto demarcado por novas linguagens provenientes de uma cibercultura digital. Surge daí, as PED caracterizadas por uma cultura participativa em formação, especialmente nas redes sociodigitais. Compreendemos que nem toda prática cultural digital pode ser considerada educativa, pois antes precisa contemplar dimensões formativas que se relacionem com os fenômenos educacionais. Tais fenômenos, que nesta tese foram divididos em seis para uma análise sistemática, são intrínsecos a quaisquer processos educacionais. Separar categoricamente os fenômenos foi uma escolha metodológica que não descuidou das devidas relações entre eles. Por isso, algumas questões se repetem em mapas cognitivos diferentes somente a nível metodológico, mas intimamente ligados no plano analítico e interpretativo.

Para perseguir o primeiro objetivo delimitado, ou seja, descrever como se apresenta e se organiza a cultura participativa, intercalamos o espaço físico escolar com o espaço virtual, extraíndo elementos constitutivos desta cultura situada nas esferas evolutivas. Da tecnosfera, foi possível perceber como estes espaços estão estruturados física e socialmente, desvelando, inclusive as diferenças entre suas configurações e diligências organizacionais. Na midiosfera, averiguamos como a cultura participativa se integra aos fenômenos educacionais, a partir das dinâmicas de interação. Elucidamos novas relações e espaços que vão se instituindo num ecossistema comunicativo, do qual faz parte a escola e as redes sociodigitais. Na noosfera apresentamos algumas coordenadas epistemológicas que apontam para o desenvolvimento de uma inteligência digital capaz de se expandir por conexões globais na formação de uma cultura participativa em meio digital.

O ciberespaço foi representado nesta tese pelas redes sociodigitais, cuja natureza multidimensional e multicultural, indica à escola algumas especificidades formativas, quais sejam: a formação dos sujeitos para uma visão crítica-reflexiva do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, não obstante, para sua própria produção, visando sua democratização; a formação dos sujeitos, tornando-os capazes de transitar pelos diferentes espaços, produzi-los através de suas múltiplas linguagens e transformando-os em redes educativas dialógicas; e a formação dos sujeitos para uma cultura participativa glocal. Outra descoberta desta pesquisa diz respeito à identificação de recursos tecnológicos disponíveis tanto na escola, como na Internet, que contribuem para práticas participativas. Na escola investigada, indentificamos um conjunto de artefatos tecnológicos providos de um potencial ainda não explorado, nomeadamente computadores, aparelhos de celular, tablets, entre outros. Na Internet, devido ao seu poder integrador, coesivo, descentralizador e difusivo, descobrimos um terreno favorável ao desenvolvimento de práticas participativas.

Finalmente, descortinamos algumas das condições necessárias para que um espaço virtual na Internet pudesse preencher o significativo flutuante das PED. As dimensões materiais (hardware e software) e imateriais (código técnico), conforme são coproduzidas pelos usuários em processos mais democráticos, proporcionam um ambiente propício ao desenvolvimento de uma cultura participativa. Paralelamente, sugerimos novos paradigmas que fornecessem à escola outro horizonte formativo. Numa primeira instância, contribuímos para a própria ressignificação das práticas educativas, uma vez que fornecemos princípios norteadores baseados no panorama atual. Numa segunda instância, desafiamos a escola a romper seus muros, integrando-se às comunidades local e global, fortalecendo laços positivos, fortes e ativos em ações de colaboração. Estas vertentes paradigmáticas derivam do mapeamento cognitivo e conceitual dos resultados obtidos que nos revelaram algumas evidências.

Na relação entre os fenômenos educacionais do contexto socioeducativo e a cultura participativa, notou-se a centralização das práticas educativas no âmbito local, limitadas ao canal escola-Estado. O discurso da formação para a cidadania se apresentou predominantemente simbólico e com pouco impacto na prática. O

binômio currículo-cultura participativa evidenciou referências curriculares unilaterais e unidirecionais. No que se refere à relação entre ensino-aprendizagem e cultura participativa, professores aparecem como instrutores e transmissores de informação; enquanto estudantes são receptores. Ao relacionarmos os fenômenos da avaliação com a cultura participativa, apresentou-se uma forte tendência avaliativa baseada em parâmetros estatísticos e critérios unívocos. Os fenômenos da gestão também se mostraram distantes da cultura participativa, pois ainda são organizados numa estrutura nuclear, hierárquica e segmentária.

Quando relacionamos o contexto socioeducativo com as tecnologias digitais, os sujeitos da pesquisa apresentaram visões instrumentalistas sobre o uso destas tecnologias. Em termos curriculares, as TD são ferramentas de uso e não objetos de reflexão. Na relação fenômenos do ensino e TD, também são instrumentos para instrução e auxílio dos professores e possuem lados positivos e negativos, sendo estes últimos motivos de preocupação por parte da escola, o que demonstra que as tecnologias não são problematizadas. No que concerne ao binômio aprendizagem-TD há uma indissociabilidade entre Internet e TD; bem como, entre redes sociais e Internet. Os sujeitos inquiridos têm dificuldade de distinguir TD de Internet e redes sociodigitais. Nos processos de avaliação, as TD apenas dão suporte para gerenciamento de dados e proporcionam sistemas para diagnósticos mais eficientes, mantendo, por outro lado, os regulamentos tradicionais sobre avaliação. Referente aos fenômenos de gestão, as TD por vezes dificultam o controle e a organização do espaço escolar, sobretudo por conta do conflito entre nativos e imigrantes digitais, que acaba exigindo destes últimos se adaptem aos novos aparatos tecnológicos.

Por fim, na análise dos fenômenos do contexto e redes sociais, ao perguntar aos sujeitos o que entendiam por redes sociais, verificamos que eles associam automaticamente estas redes ao Facebook, ou seja, não há uma ideia mais ampla do que são as redes sociais ou o que elas permitem para além do compartilhamento de informações. A relação redes sociais e currículo é pouco pensada. O currículo é uma grade e não uma rede de significações múltiplas. No que se referem aos fenômenos do ensino, os professores, em sua maioria, também apresentaram uma concepção que associa as redes sociais ao Facebook. E,

portanto, é um espaço que deve ter seu acesso controlado. Para os estudantes, as redes sociodigitais são espaços de entretenimento, mas que oferecem alguns perigos, tais como a intensa exposição dos usuários. Relativo aos fenômenos de avaliação há uma predisposição da escola e dos sujeitos em participarem de processos avaliativos em redes sociais mais abrangentes, para além das avaliações externas a que são submetidos. A possibilidade de compartilhar experiências, problemas e realidades escolares em uma rede social na Internet foi bem aceita por um expressivo número de sujeitos. Os fenômenos da gestão e sua relação com redes sociais evidenciaram que a gestão escolar ainda se estabelece em um “micromundo”, organizando-se numa rede fechada e inviabilizando o envolvimento de todos os atores da prática educativa.

Apesar das barreiras físicas e sociais na formação de uma cultura participativa, observa-se o acesso cada vez mais amplo a tecnologias digitais e Internet por parte dos sujeitos da pesquisa. Se por um lado, entendemos esse aspecto como positivo; por outro, manifestamos uma preocupação com os usos desses recursos no desenvolvimento das PED. Importa saber até que ponto é possível a promoção de práticas participativas e dialógicas no interior da escola e para além dos seus muros. Além disso, faz-se necessário analisar os limites que os sistemas e mídias digitais impõem aos propósitos educativos e ao funcionamento dos recursos multimídia, no sentido de proporcionar um movimento glocal da cultura participativa. Entendemos que ainda há uma longa distância entre o que conjecturamos e a realidade atual. Mudanças que englobam as dimensões culturais não ocorrem em consonância com a escola, Estado e sociedade civil, de maneira geral.

Paralelo ao desenvolvimento desta pesquisa de doutorado estive envolvida no desenvolvimento do e-COE, ao mesmo tempo em que procurava agregar os princípios das redes educativas dialógicas neste processo. Numa postura de “reflexão-ação-reflexão”, confrontei os mecanismos tecnológicos aos quais tinha acesso com o horizonte que vislumbrava para aquele ambiente de interação, impingindo as necessidades captadas dos possíveis usuários. O desenvolvimento da rede social ainda está em curso, mas visa fomentar a participação não só de conselheiros escolares, mas de todos aqueles que se identifiquem com os

propósitos ali cultivados e desejem se envolver em ações de colaboração. Pretende-se que o e-COE seja um espaço que integre cada vez mais pessoas e abrangências geográficas. Pesquisas futuras podem se dedicar a analisar os discursos que ali estão se desenvolvendo, já que nos detemos apenas na caracterização e análise estrutural do sistema.

As contribuições trazidas por essa investigação são pequenas face à ampla gama de objetos de estudo que pode ser investigada, a partir do termo PED. O modelo educacional do qual tivemos contato segue a regra geral em favor da manutenção de uma ordem que suprime liberdade e participação. Outros estudos podem investigar modelos que já estão num nível mais avançado de apropriação das TDIC e das redes sociodigitais, com vista à transformação dessa ordem. Desvelamos algumas condições que podem auxiliar a escola na formação de uma cultura participativa, mas nos faltou tempo e espaço para examinar em que medida essas condições podem se efetivar num ambiente escolar que não está fundado nos preceitos da democracia participativa.

Através das PED procurei compreender o *status quo* das esferas evolutivas, acreditando que estamos vivendo um momento marcante, quando parece que as possibilidades de transformação social saltam aos nossos olhos como uma aspiração coletiva de um mundo melhor. Não se trata de defender aqui um ideal de sociedade pela via de uma grande revolução, mas de perceber que pequenas e pontuais revoluções acontecem em algumas partes deste planeta e que, pela primeira vez, podemos tomar conhecimento delas em qualquer lugar que estejamos. Trata-se também de um sentimento diferente pelo mundo, uma conexão cada vez mais estreita com o outro. As noções de continente, país e cidade parecem impelidas a um sentido de “nação global”, uma vez que nos envolvemos de modo crescente com questões relativamente alheias à nossa realidade local e que, na verdade, relacionam-se de um modo ou de outro à nossa vida. E a educação, no termo amplo da palavra, processo pelo qual todos nós vivenciamos a vida inteira, talvez seja aquilo que mais nos mantém conectados uns aos outros por este mundo afora.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?: e outros ensaios**. 4. ed. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.

ALBUQUERQUE, T. S.; OLIVEIRA, E. S. G. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. 340 p.

ANDRADE, F. B; SECUNDINO, M. A. Habermas, Laclau e Mouffe e o pluralismo democrático. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1. SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 3., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 591-608.

ANAYA, V.; TEXEIRA, C. R. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 3, p. 475-490, set./dez. 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BAENA, Graziela Ribeiro. O estudo do vestuário na Etnocologia. *In*: COLÓQUIO DE MODA 7. EDIÇÃO INTERNACIONAL, 10; CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA, 1., 2014. Caxias do Sul, **Anais...** Caxias do Sul, 2014. p. 1-11.

BALOI, Jochua Abraão. **A concepção da educação democrática na obra “democracia e educação” de John Dewey**. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade São Tomás de Moçambique, Maputo, 2009.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: IIE/ME, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade sitiada**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

_____. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMGARTEN, MÁIRA. Comunidades ou coletividades? O fazer científico na era da informação. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 97-136, abr. 2004.

BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: Barreira, César (Ed.). **Sociologia e conhecimento além das fronteiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

BOBBIO, Norberto. (1997) **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: a metáfora da condição humana. 40 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRANT, Leonardo. **O poder da cultura**. Editora Peirópolis, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2896 de 16 de Setembro de 2004**. Cria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

BUCCHIERI, Jean Paul. **O Terceiro Corpo na escrita cénica contemporânea**: uma proposta de intervenção para a formação do intérprete. 2011. 341 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, 2011.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XI, n. 44, p. 1-5, jan. 2008.

CAMPOS, Roberto. Tecnologia, modernidade e depois. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 agosto 1999. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2811199902.htm>. Acesso em: 29 Mai. 2015.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 276p.

_____. A construção da identidade. *In*: **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

COSTA, L.; JUNQUEIRA, V.; MARTINHO, C.; FECURI, J. **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: USAID, 2003.

CUNHA E SILVA, Paulo Alexandre Gomes da. **O lugar do corpo**: elementos para uma cartografia fractal. 1995. 313 f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1995.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. v. 3.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. 1998.

DIAS, Rosilãna Aparecida. Tecnologias digitais e currículo: possibilidades na era da ubiquidade. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 19, n. 36, p. 56-64, jan./jun. 2010.

DONGO-MONTOYA, Ádrian Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

DUMAS, A. G.; SANTOS, M. F. Etnocologia e comportamentos espetaculares: desejo, necessidade e vontade. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010.

ENNES, M. A.; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014.

EUROPEAN COMMISSION. Erasmus +: guia do programa versão 3. União Europeia, 2014.

FERNÁNDEZ, José Antonio Cobeña. **Inteligencia digital: Introducción a la noosfera digital. Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 3.0 de Creative Commons**, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, mai./jun. 2000.

FILHO, João Bosco Moura Tonucci. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. **Revista Espinhaço**, Diamantina, v. 2, n. 1, p. 41-51, 2013.

FONTANA, N. I. Metáforas na linguagem de informática. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 4., Curitiba, 2000, **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. (1926). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

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

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAGUENAUER, C.J. *et al.* Portais de informação e comunidades virtuais de aprendizagem: o caso do Portal Dinos Virtuais. **Revista EducaOnline.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set./dez. 2007.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 2007.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985. 188 p.

ISOTANI, S. *at al.* Estado da arte em Web Semântica e Web 2.0: potencialidades e tendências da nova geração de ambientes de ensino na Internet. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n. 1, p. 30-42, 2009.

IZZO, J. Artur. **Noosfera e mideosfera: o imaginário humano e o engenho da mídia.** 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/>>. Acesso em: 11 Jun. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Venício A. De. Mídia, rebeldia urbana e crise de representação. ROLNIK, Raquel *at al* (org.). *In: Cidades rebeldes – passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LIVINGSTONE, Sonia. **Critical reflections on the benefits of ICT in education.** Oxford Review of Education, Local, v. 38, n.1, p. 9-24, 2012.

MACHADO, Irene. Pensamento semiótico sobre a cultura. **Revista Sofia**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 60-72, ago. 2013.

MARTINS, C. A.; SANTANA, J. R.; FIALHO, L. M. F. **Práticas Educativas Digitais: uma história, uma perspectiva.** Fortaleza: Edições UFC, 2014. 211 p.

MEDEIROS, Cristina Carla Cardoso de. **Habitus e Corpo Social:** reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 281-300, janeiro/março, 2011.

MENDONÇA, Rosa Helena. Ciberultura: o que muda na educação? : (Apresentação) *In: Salto para o futuro.* Ano XXI Boletim 03 - Abril, 2011.

MENDONÇA, Carlos Camargos. Subjetividade e tecnologia: as novas máquinas produtoras de corpos. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA CLÍNICA E PSICOSSOCIOLOGIA*, 8., 2001, Florianópolis. **Anais...** Universidade Federal de Minas Gerais: 2001.

MIRANDA, Carlos Educaro Albuquerque. Pesquisa em educação e imagens, novas tecnologias e a busca pela interlocução. **ComCiência**, Campinas, n. 10., 2009.

MORAES, Maria Candida (2004). **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência.** Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/reencantar_educacao.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2015.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora UNB, 1999. 130 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAUMOV, G. B.. "Noosphere" by V. I. Vernadsky. *In: Noosphere. Journal of the Vernadsky Foundation.* Moscow, April 2002.

NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010. 342 p.

OKADA, Alexandra. **Recursos educacionais abertos & redes sociais.** São Luís: EDUEMA, 2013. 368 p.

OKADA, Alexandra. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento? *In: Cartografia cognitiva:* mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Porto Cuiabá, Mato Grosso: KCM, 2008.

OKADA, Alexandra; ALMEIDA, F.; Navegar sem mapa? *In: LEÃO, Lucia.* (org.). **Derivas: cartografias do ciberespaço.** São Paulo: Annablume, 2004. 225 p.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. **A abordagem do ciclo de políticas:** uma leitura pela teoria do discurso. FaE-PPGE-UFPeL. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 38, p. 19-41, janeiro/abril, 2011.

OLIVEIRA, S. A.; MACIEL, C. O. Contribuições da pesquisa multinível para a análise das práticas organizacionais. **Revista Brasileira de Estratégia (REBRAE)**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 123-132, mai./ago. 2010.

ORDOSGOITIA, Rocío López. **¿Y si hablásemos de alfabetización mediática?** Las voces de los niños de 8 a 10 años sobre sus competencias en el uso del Internet: Un estudio multicaso en la ciudad de Barcelona. Mestrado Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2013.

PARRA, Henrique Z. M.. Tendências democráticas e autoritárias nas tecnologias de comunicação digital em redes cibernéticas. 38º Encontro Anual da Anpocs. GT04 - **Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura**. Agosto de 2014.

PINHEIRO, Marta de Araújo. A cultura dos links: conjunção e conexão nas redes. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, p. 17-22, abr. 2007.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Revista Esferas**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul./dez. 2013.

PORTUGAL, Sílvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. **Oficinas do CES**, Coimbra, n. 271, mar. 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei nº 137 de 2 de Julho de 2012**. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001**. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 115-A de 4 de Maio de 1998**. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5, Out., 2001.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

_____. Comunidades virtuais em redes sociais na Internet: uma proposta de estudo. **Ecompos**, Porto Alegre, v. 4, dez. 2005.

RESENDE, E. S. A.. Identidade, discurso e política externa: a inscrição discursiva de uma identidade nacional puritana na “Guerra ao Terror”. *In*: CONFERÊNCIA ABRI-ISA, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2009.

RODRIGUES, A. J. M.. **A quimera dos cotidianos escolares**: entre a experiência individual e o desejo colectivo – estudo etnográfico das performances dos alunos de uma escola secundária. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Organização e Desenvolvimento de Sistemas de Educação, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2009.

ROLNIK, R.. **As vozes das ruas**: as revoltas de junho e suas interpretações. ROLNIK, Raquel *at al* (org.). Cidades rebeldes – passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SANTANA, J. R.. Metodologias de pesquisa em história da educação: sobre a produção de fontes históricas através dos recursos digitais. VASCONCELOS, J. G. *at al* (org.). **Espaço, tempo e memória da educação**: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SANTOS, Edméa. O currículo multirreferencial: outros espaçostempos para a educação online. *In*: **Salto para o futuro**. Brasília, Ano XXI Boletim 03 - Abril, 2011.

_____. Cibercultura: o que muda na educação? *In*: **Salto para o futuro**. Brasília, Ano XXI Boletim 03 - Abril, 2011.

SANTOS, Nilton Bahlis dos. A educação a distância, a internet e a educação formal. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 53-70, mar. 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAKAMOTO, Leonardo. Em São Paulo, o Facebook e o Twitter foram às ruas. ROLNIK, Raquel *at al* (org.). **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SOFFER, O.; ALKALAI, Y. E. Back to the Future: An Historical Perspective on the Pendulum-Like Changes in Literacy. The Open University of Israel. **Minds & Machines**, Raanana, Israel, p. 47-59, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp - Especial Novas Mídias e o Ensino Superior**, Campinas, v. 9, p. 19-28, abr. 2013.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 p.

SANTOS, M. dos; SCARABOTTO, S. C. A.; e MATOS, E. L. M.. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-24, dez. 2011.

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CETINA, Karin Knorr *at al*. **The practice turn in contemporary theory**. London: Taylor & Francis e-Library, 2005.

SHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. 128 p.

SILVA, Anderson Lopes da. O jornal escolar na interface educacional: por uma práxis do ecossistema comunicativo. *In*: Educom Sul – Educomunicação e direitos humanos, 2., 2013, Ijuí. **Anais...** Ijuí (RS): Universidade Federal do Paraná, 2013.

SILVA, Bento. A glocalização da educação: da escola à comunidade de aprendizagem. *In*: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5., 2002. **Anais...** Porto (PT): Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002. p. 779-788.

SOSSAI, Fernando Cesar. Linguagens em primeiro plano: notas sobre a condição pós-humana. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 227-230, jul./dez. 2009.

TAVARES, Gonçalo M. (2011). **Ateliê Mangueirinhas: palavras, imagens, ideias**. Disponível em: <<http://salucombojr.blogspot.pt/2011/07/schoelcher-26062011.html>>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Currículo em rede: entre o global e o local**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo (COEB). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

TOKHEIM, Roger. **Fundamentos de eletrônica digital: sistemas combinacionais**. 7. ed., v. 1. Editora MCGRAW-HILL Brasil, 2013.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr./jun. 2010.

TRINDADE, E. S. C. O professor e o desafio da própria apropriação tecnológica. **ÀGORA**, Porto Alegre, ano 2, p. 17-37, jan./jun. 2011.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. O *objeto* objeto na análise organizacional: a teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. **CADERNOS EBAPE**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-70, mar. 2009.

INSTAGRAM é uma rede social... *In*: WIKIPÉDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>>. Acesso em: 06 Jun. 2015.

VAUGHAN, Tay. **Multimídia na Prática**. São Paulo: Makron Books do Brasil. Editora Ltda., 1994.

VELLOSO, Fernando. **Informática: conceitos básicos**. 9. ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2014.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Dewey e a proposta democrática na educação. **Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 24-32, 2012.

VIRÍLIO, Paul. **A bomba informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ZWARG, Cláudia Durand. 2005. **O virtual e o humano no pensamento de Pierre Lévy**. 91 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Coordenação de Pós-Graduação em Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

APÊNDICE A – GUIA DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA
GUIA DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM PORTUGAL

ESTRUTURA FÍSICA (Paisagens e os pormenores)	ESTRUTURA SOCIAL (Espaços para participação)
<p><i>a) Organização das salas de aula</i> Observar de que forma estão distribuídas as mesas e cadeiras. Como os estudantes e o professor estão organizados no espaço da sala de aula.</p> <p><i>b) Acesso aos espaços da escola</i> Observar a acessibilidade (restrição) de trânsito para os demais espaços da escola, principalmente os espaços de gestão (diretoria, coordenação, supervisão, secretaria), laboratório de informática (ou sala multimídia), biblioteca, e outros.</p> <p><i>c) Espaços da escola</i> Identificar os principais espaços da escola.</p> <p><i>d) Utilização dos espaços para além da escola</i> Identificar espaços utilizados pela escola que se localizam fora dela. Verificar se a escola utiliza algum espaço virtual (Rede social, Comunidade, Blog, AVA...).</p>	<p><i>a) Salas de aula</i> Identificar os atores presentes no cotidiano da sala de aula.</p> <p><i>b) Demais espaços da escola</i> Identificar os demais atores presentes nos outros espaços da escola.</p> <p><i>c) Utilização dos espaços da escola</i> Verificar como e quem utiliza os diversos espaços da escola. Observar de que forma cada espaço é delimitado no âmbito da sua utilização e função, os ditos “territórios” (Espaços democráticos? Escola democrática?).</p> <p><i>d) Utilização dos espaços para além da escola</i> Verificar quando, como e quem utiliza os espaços para além da escola.</p>

APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTAS

GUIA DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS APLICADAS EM PORTUGAL

Legenda:

Questões ao Gestor

Questões aos professores

Questões aos estudantes

Questões ao funcionário não docente

Questões aos encarregados de educação

FENÔMENOS EDUCACIONAIS	CATEGORIA		
	<i>Cultura participativa</i>	<i>Uso de tecnologias</i>	<i>Uso de redes sociais</i>
CONTEXTO	<p>a) Para a escola, quem são considerados “atores da prática educativa”? Por quê?</p> <p>b) A escola interage com a comunidade e vice-versa? De que forma?</p> <p>c) A escola interage com outras escolas? De que forma?</p> <p>d) A escola interage com outras comunidades? De que forma?</p> <p>e) Existe algum projeto na área da cidadania? Qual? Como funciona? Quem participa?</p>	<p>a) Qual a concepção da escola sobre tecnologia?</p> <p>b) Você usa tecnologias no seu cotidiano? Cite três que você mais usa.</p> <p>d) Vocês acreditam que as tecnologias são acessíveis à todos os atores da prática educativa?</p> <p>e) Para vocês existe alguma relação entre Educação e Tecnologias? Por quê?</p> <p>f) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p>	<p>a) Qual a concepção da escola sobre o uso de redes sociais na sociedade?</p> <p>b) Você faz uso de alguma rede social? Qual?</p> <p>c) Que críticas a escola pode elaborar sobre o uso dessas redes sociais?</p> <p>d) A escola considera as redes sociais espaços para práticas educativas? Por quê?</p> <p>e) Para vocês existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais? Por quê?</p> <p>f) Diga um lado bom e um lado ruim das redes sociais.</p>
CURRÍCULO	a) Quais as temáticas/projetos extra-	a) O uso de novas tecnologias está	a) O uso de redes sociais está integrado ao

	<p>curriculares trabalhados na escola?</p> <p>b) Além dos conteúdos curriculares tradicionais, quais são os conteúdos transversais considerados no processo de construção do conhecimento?</p> <p>c) Os estudantes participam de alguma forma da escolha dos conteúdos a serem estudados?</p>	<p>integrado ao currículo? Por quê?</p>	<p>currículo? Por quê?</p>
ENSINO	<p>a) Para você, quem são considerados "atores da prática educativa"? Por quê?</p> <p>b) Qual o papel do professor na sala de aula?</p> <p>c) Qual o papel do estudante?</p> <p>d) Você gostaria que os estudantes participassem mais da aula? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, justifique.</p>	<p>a) Qual a sua concepção sobre tecnologia?</p> <p>b) Quais tecnologias você usa na sala de aula?</p> <p>c) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p>	<p>a) Qual a sua concepção sobre redes sociais?</p> <p>b) Você utiliza redes sociais como suporte para o ensino? Por quê?</p> <p>c) Você participa de alguma rede social na Internet? Qual?</p> <p>d) Para vocês existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais? Por quê?</p> <p>e) Que pontos positivos e negativos você vê nas redes sociais?</p> <p>f) O que você mudaria nas redes sociais?</p>
APRENDIZAGEM	<p>a) Para você, qual é a pessoa mais importante da escola (Professor, estudante, diretor...)? Por quê?</p> <p>b) Qual o papel do professor na sala de aula?</p> <p>c) Qual o papel do estudante?</p> <p>d) Você gostaria de participar mais da aula? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, justifique.</p> <p>e) Você gosta da sua escola? O que você</p>	<p>a) Qual a sua percepção sobre tecnologia?</p> <p>b) Quais tecnologias você usa na sala de aula?</p> <p>c) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p>	<p>a) Qual a sua concepção sobre redes sociais?</p> <p>b) Você utiliza redes sociais como suporte para a sua aprendizagem? Por quê?</p> <p>c) Você participa de alguma rede social na Internet? Qual?</p> <p>d) Para vocês existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais? Por quê?</p> <p>e) Que pontos positivos e negativos você vê nas redes sociais?</p>

	<p>mudaria nela?</p> <p>f) Cite alguns problemas que a sua escola tem? O que você faria para superá-los?</p>		<p>f) O que você mudaria nas redes sociais?</p>
AVALIAÇÃO	<p>a) Quem define os processos de avaliação dos estudantes? Como é definido?</p> <p>b) Os estudantes participam de alguma forma do seu próprio processo avaliativo? (Auto-avaliação)</p> <p>a) Você é avaliado pelos estudantes? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, submeteria-se a um processo de avaliação pelos estudantes?</p> <p>a) Você gostaria de poder avaliar a sua escola? Por quê?</p> <p>a) Você gostaria de poder avaliar a escola onde você trabalha? Por quê?</p> <p>a) Você gostaria de poder avaliar a escola do seu filho? Por quê?</p> <p>b) Você gostaria de poder avaliar os professores? Por quê?</p>	<p>a) Que ferramentas são utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem?</p> <p>b) Existe o uso de alguma tecnologia digital? Em caso afirmativo, de que forma é utilizada?</p>	<p>a) A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado pela própria comunidade escolar? Por quê?</p> <p>b) A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado pela comunidade local? Por quê?</p> <p>c) A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado por outra escola? Por quê?</p> <p>d) A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado por outras comunidades (locais/globais)? Por quê?</p>
GESTÃO	<p>a) Como funciona a gestão da escola?</p> <p>b) Quem participa da gestão da escola? Quais os principais responsáveis?</p> <p>c) Quem possui maior poder de decisão</p>	<p>a) As tecnologias são utilizadas para facilitar a gestão da escola?</p> <p>b) De que forma são utilizadas tais tecnologias?</p>	<p>a) Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social? Por quê?</p> <p>b) Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar ou atrapalhar a</p>

	<p>com relação ao funcionamento da escola?</p> <p>d) A escola busca ampliar a participação dos atores na gestão escolar? Por quê?</p> <p>e) Em caso afirmativo, de que forma a escola busca ampliar os processos participativos?</p> <p>f) Você considera democrática a gestão da sua escola? Por quê?</p> <p>a) Qual o seu papel na escola?</p> <p>b) Você gosta de trabalhar nessa escola? Por quê?</p> <p>c) Cite alguns problemas que a escola tem. O que você faria para superá-los?</p> <p>d) Você participa do cotidiano escolar para além do seu papel?</p> <p>e) Para você, qual é a pessoa mais importante da escola? Por quê?</p> <p>a) Qual o seu papel na escola?</p> <p>b) Você gosta de trabalhar nessa escola? Por quê?</p> <p>c) Cite alguns problemas que a escola tem? O que você faria para superá-los?</p> <p>d) Você participa do cotidiano escolar para além do seu papel?</p> <p>e) Para você, qual é a pessoa mais importante da escola? Por quê?</p>	<p>c) Que outros recursos tecnológicos a escola gostaria de ter, para auxiliar na gestão?</p> <p>d) De que forma seriam utilizadas essas tecnologias?</p> <p>c) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p> <p>a) Você possui algum dispositivo portátil (telemóvel, notebook, lpad...)?</p> <p>b) Você acha que o uso de tecnologias atrapalha ou ajuda a melhorar a escola? Por quê?</p> <p>c) Você acha que o uso de tecnologias na escola pode ajudá-lo a realizar o seu trabalho cotidiano? Por quê?</p> <p>d) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p> <p>a) Qual a sua concepção sobre tecnologia?</p> <p>b) Você possui algum dispositivo portátil (telemóvel, notebook, lpad...)?</p> <p>c) Você acha que o uso de tecnologias atrapalha ou ajuda a melhorar a escola? Por quê?</p> <p>d) Diga um lado bom e um lado ruim das tecnologias.</p>	<p>gestão da escola? Por quê?</p> <p>a) Você participa de alguma rede social na Internet? Por quê?</p> <p>b) Você acha que o uso de redes sociais pode ajudar ou atrapalhar a melhoria da escola? Por quê?</p> <p>c) Você gostaria de participar de uma rede social da escola? Por quê?</p> <p>d) Diga um lado bom e um lado ruim das redes sociais.</p> <p>a) Qual a sua concepção sobre redes sociais?</p> <p>b) Você participa de alguma rede social na Internet? Por quê?</p> <p>c) Você acha que o uso de redes sociais pode ajudar ou atrapalhar a melhoria da escola? Por quê?</p> <p>d) Você gostaria de participar de uma rede social da escola? Por quê?</p> <p>e) Diga um lado bom e um lado ruim das redes sociais.</p>
--	--	--	---

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

MENSAGEM ENVIADA POR E-MAIL AOS CONSELHEIROS ESCOLARES



Cibelle Amorim <cibelle.amorim@virtual.ufc.br>

Questionário para conselheiros escolares (AVANCE)

1 mensagem

Ambiente Virtual <avanceconselheiro@gmail.com>
Para: Ambiente Virtual <avanceconselheiro@gmail.com>
Cco: cibelle.amorim@virtual.ufc.br

5 de dezembro de 2014 14:56

***SE VOCÊ JÁ RESPONDEU ESTE QUESTIONÁRIO, FAVOR DESCONSIDERAR ESTA MENSAGEM. OBRIGADA!**

Caro Conselheiro Escolar,

Pedimos a sua colaboração para uma pesquisa que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre participação, tecnologias digitais e redes sociais (Internet).

Por favor, preencha o questionário do segmento que você representa no Conselho Escolar:

Questionário 1 (Diretor ou Diretora)

Questionário 2 (Professor ou Professora)

Questionário 3 (Estudante)

Questionário 4 (Funcionário ou Funcionária)

Questionário 5 (Pais ou responsáveis)

Questionário 6 (Comunidade local)

Desde já agradeço pela colaboração e peço desculpas se houve algum incômodo, já que uso seu e-mail para fazer chegar esse questionário até você.

Obrigada!

--

Prof.^a Cibelle Amorim Martins
Doutoranda em Educação Brasileira
Universidade Federal do Ceará
[Currículo Lattes](#)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS ONLINE

QUESTIONÁRIOS ONLINE APLICADOS AOS CONSELHEIROS ESCOLARES

Legenda:

Questões fechadas

Questões não obrigatórias

Questões abertas

Questões com mais de uma alternativa

FENÔMENOS EDUCACIONAIS	CATEGORIA		
	Cultura participativa (vez e voz) Noosfera Bloco A	Tecnologias digitais Tecnosfera Bloco B	Redes sociais Midiosfera Bloco C
CONTEXTO Categoria A	<u>Diretor(a)</u> 1AA. Para você, quem são considerados "atores da prática educativa"? a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local 2AA. A escola interage com a comunidade?	<u>Diretor(a)</u> 1AB. Para você, o que são tecnologias digitais? a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas. b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta. c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas. d) Tecnologia digital é tudo. e) Outro. 2AB. Você usa tecnologias digitais no seu	<u>Diretor(a)</u> 1AC. Para você, o que são redes sociais? a) São comunidades de interação social. b) São grupos de interesse comum. c) São espaços de aprendizagem. d) São conexões de alcance global. e) Outro. 2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet? a) Sim

	<p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>3AA. A comunidade interage com a escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>4AA. A escola interage com outras escolas?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>5AA. A escola interage com outras comunidades?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>6AA. A escola desenvolve atividades que</p>	<p>dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Celular b) Computador c) Televisão d) Tablet Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa. b) Na LAN house. c) No celular. d) Na escola.</p>	<p>b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>6AC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p>
--	--	---	--

	<p>envolvem a participação da comunidade local?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>7AA. A escola desenvolve atividades que envolvem a participação dos pais ou responsáveis?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>8AA. A escola desenvolve atividades que envolvem a participação dos funcionários não docentes?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p>	<p>e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p> <p>a) Não há nenhuma relação. b) Tecnologias são ferramentas da educação. c) A educação depende das tecnologias. d) As tecnologias dependem da educação. e) Sem tecnologias não há educação. Outra.</p> <p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São fáceis de usar. b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São difíceis de usar. b) São inúteis.</p>	<p>a) São de fácil acesso. b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das redes sociais. f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso. b) São inúteis. c) São prejudiciais. e) Não existe lado negativo das redes sociais. f) Outro.</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1AC. Para você, o que são redes sociais?</p> <p>a) São comunidades de interação social. b) São grupos de interesse comum. c) São espaços de aprendizagem. d) São conexões de alcance global. e) Outro.</p> <p>2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet?</p>
--	--	--	---

		<p>c) São caras. d) São viciantes. e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1AB. Para você, o que são tecnologias digitais?</p> <p>a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas. b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta. c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas. d) Tecnologia digital é tudo. e) Outro.</p> <p>2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p>	<p>a) Sim b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>6AC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular?</p> <p>a) Sim b) Não</p>
--	--	---	--

		<p>a) Celular b) Computador c) Televisão d) Tablet Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa. b) Na LAN house. c) No celular. d) Na escola. e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p> <p>a) Não há nenhuma relação. b) Tecnologias são ferramentas da educação. c) A educação depende das tecnologias.</p>	<p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p> <p>a) São de fácil acesso. b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das redes sociais. f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso. b) São inúteis. c) São prejudiciais. d) São viciantes. e) Não existe lado negativo das redes sociais. f) Outro.</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1AC. Para você, o que são redes sociais?</p> <p>a) São comunidades de interação social. b) São grupos de interesse comum. c) São espaços de aprendizagem. d) São conexões de alcance global. e) Outro.</p>
--	--	--	---

		<p>d) As tecnologias dependem da educação. e) Sem tecnologias não há educação. Outra.</p> <p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é: a) São fáceis de usar. b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é: a) São difíceis de usar. b) São inúteis. c) São caras. d) São viciantes. e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1AB. Para você, o que são tecnologias</p>	<p>2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet? a) Sim b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas? a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais? a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet? a) Sim b) Não</p> <p>6AC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular? a) Sim</p>
--	--	---	---

		<p>digitais?</p> <p>a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas.</p> <p>b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta.</p> <p>c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas.</p> <p>d) Tecnologia digital é tudo.</p> <p>e) Outro.</p> <p>2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Celular</p> <p>b) Computador</p> <p>c) Televisão</p> <p>d) Tablet</p> <p>Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p>	<p>b) Não</p> <p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p> <p>a) São de fácil acesso.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São prejudiciais.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p> <p><u>Funcionário(a)</u></p> <p>1AC. Para você, o que são redes sociais?</p> <p>a) São comunidades de interação social.</p> <p>b) São grupos de interesse comum.</p> <p>c) São espaços de aprendizagem.</p> <p>d) São conexões de alcance global.</p>
--	--	--	---

		<p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa. b) Na LAN house. c) No celular. d) Na escola. e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p> <p>a) Não há nenhuma relação. b) Tecnologias são ferramentas da educação. c) A educação depende das tecnologias. d) As tecnologias dependem da educação. e) Sem tecnologias não há educação. Outra.</p> <p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São fáceis de usar.</p>	<p>e) Outro.</p> <p>2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>6AC. Você acessa alguma rede social pelo</p>
--	--	--	---

		<p>b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São difíceis de usar. b) São inúteis. c) São caras. d) São viciantes. e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais. f) Outro.</p> <p><u>Funcionário(a)s</u></p> <p>1AB. Para você, o que são tecnologias digitais?</p> <p>a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas. b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta. c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas. d) Tecnologia digital é tudo.</p>	<p>seu celular?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p> <p>a) São de fácil acesso. b) São úteis. c) São incríveis. d) São educativas. e) Não existe lado positivo das redes sociais. f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso. b) São inúteis. c) São prejudiciais. d) São viciantes. e) Não existe lado negativo das redes sociais. f) Outro.</p> <p><u>Pais ou responsáveis</u></p> <p>1AC. Para você, o que são redes sociais?</p> <p>a) São comunidades de interação social. b) São grupos de interesse comum.</p>
--	--	--	--

		<p>e) Outro.</p> <p>2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Celular</p> <p>b) Computador</p> <p>c) Televisão</p> <p>d) Tablet</p> <p>Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa.</p>	<p>c) São espaços de aprendizagem.</p> <p>d) São conexões de alcance global.</p> <p>e) Outro.</p> <p>2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
--	--	--	--

		<p>b) Na LAN house.</p> <p>c) No celular.</p> <p>d) Na escola.</p> <p>e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p> <p>a) Não há nenhuma relação.</p> <p>b) Tecnologias são ferramentas da educação.</p> <p>c) A educação depende das tecnologias.</p> <p>d) As tecnologias dependem da educação.</p> <p>e) Sem tecnologias não há educação.</p> <p>Outra.</p> <p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São fáceis de usar.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias</p>	<p>6AC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p> <p>a) São de fácil acesso.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São prejudiciais.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p> <p><u>Comunidade local</u></p> <p>1AC. Para você, o que são redes sociais?</p>
--	--	--	---

		<p>digitais é:</p> <p>a) São difíceis de usar.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São caras.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais.</p> <p>f) Outro.</p> <p><u><i>Pais ou responsáveis</i></u></p> <p>1AB. Para você, o que são tecnologias digitais?</p> <p>a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas.</p> <p>b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta.</p> <p>c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas.</p> <p>d) Tecnologia digital é tudo.</p> <p>e) Outro.</p> <p>2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p>	<p>a) São comunidades de interação social.</p> <p>b) São grupos de interesse comum.</p> <p>c) São espaços de aprendizagem.</p> <p>d) São conexões de alcance global.</p> <p>e) Outro.</p> <p>2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>5AC. Você participa de alguma rede social na Internet?</p>
--	--	--	--

		<p>d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Celular</p> <p>b) Computador</p> <p>c) Televisão</p> <p>d) Tablet</p> <p>Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa.</p> <p>b) Na LAN house.</p> <p>c) No celular.</p> <p>d) Na escola.</p> <p>e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p>	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>6FC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>7AC. Um lado positivo das redes sociais é:</p> <p>a) São de fácil acesso.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AC. Um lado negativo das redes sociais é:</p> <p>a) São de difícil acesso.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São prejudiciais.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das redes sociais.</p> <p>f) Outro.</p>
--	--	--	--

		<p>a) Não há nenhuma relação.</p> <p>b) Tecnologias são ferramentas da educação.</p> <p>c) A educação depende das tecnologias.</p> <p>d) As tecnologias dependem da educação.</p> <p>e) Sem tecnologias não há educação.</p> <p>Outra.</p> <p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São fáceis de usar.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São difíceis de usar.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São caras.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais.</p>	
--	--	--	--

		<p>f) Outro.</p> <p><u>Comunidade local</u></p> <p>1AB. Para você, o que são tecnologias digitais?</p> <p>a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas.</p> <p>b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta.</p> <p>c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas.</p> <p>d) Tecnologia digital é tudo.</p> <p>e) Outro.</p> <p>2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia?</p> <p>a) Celular</p> <p>b) Computador</p> <p>c) Televisão</p>	
--	--	---	--

		<p>d) Tablet Outra.</p> <p>4AB. Você acessa a Internet?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>5AB. Onde você acessa a Internet?</p> <p>a) Em casa. b) Na LAN house. c) No celular. d) Na escola. e) Outro.</p> <p>6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias?</p> <p>a) Não há nenhuma relação. b) Tecnologias são ferramentas da educação. c) A educação depende das tecnologias. d) As tecnologias dependem da educação. e) Sem tecnologias não há educação. Outra.</p>	
--	--	---	--

		<p>7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São fáceis de usar.</p> <p>b) São úteis.</p> <p>c) São incríveis.</p> <p>d) São educativas.</p> <p>e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais.</p> <p>f) Outro.</p> <p>8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é:</p> <p>a) São difíceis de usar.</p> <p>b) São inúteis.</p> <p>c) São caras.</p> <p>d) São viciantes.</p> <p>e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais.</p>	
<p>CURRÍCULO</p> <p>Categoria B</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1BA. Quais as temáticas/projetos extra-curriculares trabalhados na escola? Apenas cite.</p> <p>2BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1BB. O uso de novas tecnologias está integrado ao currículo?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1BC. O uso de redes sociais está integrado ao currículo?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p>

	<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p> <p>3BA. Além dos conteúdos curriculares tradicionais, quais são os conteúdos transversais considerados no processo de construção do conhecimento? Apenas cite.</p> <p>4BA. Os estudantes participam de alguma forma da escolha dos conteúdos a serem estudados?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1BA. Quais assuntos ou temas você gostaria de estudar na escola? Apenas cite.</p>	e) Nada	e) Nada
--	--	---------	---------

	<p>2BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei</p> <p>3BA. Você gostaria de escolher os conteúdos a serem estudados na escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p><u>Funcionário(a)</u></p> <p>1BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei</p> <p><u>Pais ou responsáveis</u></p> <p>1BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>		
--	---	--	--

	<p><u>Comunidade local</u></p> <p>1BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>		
<p>ENSINO Categoria C</p>	<p><u>Professor(a)</u></p> <p>1CA. Para você, quem são considerados "atores da prática educativa"?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local</p> <p>2CA. Os estudantes, em sua maioria, são participativos em sala de aula?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>3CA. Você gostaria que os estudantes participassem mais da aula?</p>	<p><u>Professor(a)</u></p> <p>1CB. Você usa tecnologias digitais na sala de aula?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>2CB. Qual a tecnologia digital você mais usa na sala de aula?</p> <p>a) Celular b) Computador c) Projetor d) Lousa Digital e) Não uso tecnologias digitais na sala de aula Outra(s)</p> <p>3CB. O laboratório de informática é utilizado nas suas aulas?</p>	<p><u>Professor(a)</u></p> <p>1CC. Você utiliza redes sociais na Internet como suporte para o ensino?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2CC. Se a resposta acima foi "Não", você gostaria de utilizar alguma rede social na Internet como ferramenta para o ensino?</p> <p>a) Sim b) Não</p>

	<p>a) Sim b) Não</p>	<p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não possui laboratório de informática.</p>	
<p>APRENDIZAGEM Categoria D</p>	<p><u>Estudante</u> 1DA. Você é participativo na aula? a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca 2DA. Você gostaria de participar mais das aulas? a) Sim; b) Não</p>	<p><u>Estudante</u> 1DB. Qual a tecnologia digital você mais usa na sala de aula? a) Celular b) Computador c) Projetor d) Lousa Digital e) Outra (s)</p>	<p><u>Estudante</u> 1DC. Você utiliza redes sociais na Internet para estudar? a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p>
<p>AVALIAÇÃO Categoria E</p>	<p><u>Diretor(a)</u> 1EA. Quem define os processos de avaliação dos estudantes? 2EA. Os estudantes participam de alguma forma do seu próprio processo avaliativo? (Auto-avaliação) a) Sim b) Não 3EA. A escola se submeteria a um processo</p>	<p><u>Diretor(a)</u> 1EB. As tecnologias digitais são usadas no processo de avaliação da aprendizagem? a) Sim b) Não 2EB. Se a resposta acima foi "Sim", quais tecnologias digitais são mais utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem? a) Celular</p>	<p><u>Diretor(a)</u> 1EC. As redes sociais são utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem? a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca <u>Professor(a)</u> 1EC. Você utiliza redes sociais no processo</p>

	<p>de avaliação realizado pela própria comunidade escolar?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p>4EA. A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado pela comunidade local?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p>5EA. A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado por outra escola?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p>6EA. A escola se submeteria a um processo de avaliação realizado por outras comunidades?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p>	<p>b) Computador c) Lousa Digital d) Tablet Outra(s)</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1EB. Você utiliza tecnologias digitais no processo de avaliação da aprendizagem?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2EB. Se a resposta acima foi "Sim", quais tecnologias digitais são mais utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem?</p> <p>a) Celular b) Computador c) Lousa Digital d) Tablet Outra(s)</p>	<p>de avaliação da aprendizagem?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p>
--	---	--	--

	<p><u>Professor(a)</u></p> <p>1EA. Quem define os processos de avaliação dos estudantes?</p> <p>2EA. Os estudantes participam de alguma forma do seu próprio processo avaliativo? (Auto-avaliação)</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>3EA. Você é avaliado pelos estudantes?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>4EA. Se a resposta acima foi "Não", você aceitaria ser avaliado pelos estudantes?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1EA. Você avalia a sua escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2EA. Se a resposta acima foi "Não", você</p>		
--	---	--	--

	<p>gostaria de poder avaliar a sua escola?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>3EA. Você avalia os seus professores?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>4EA. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de poder avaliar os seus professores?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p><i><u>Funcionário(a)</u></i></p> <p>1EA. Você avalia a escola na qual é conselheiro?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>2EA. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de poder avaliar a escola?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>3EA. Você é avaliado pela escola na qual é</p>		
--	--	--	--

	<p>conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>4EA. Se a resposta acima foi “Não”, você aceitaria ser avaliado pela escola?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p><u><i>Pais ou responsáveis</i></u></p> <p>1EA. Você avalia a escola na qual é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2EA. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de poder avaliar a escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>3EA. Você é avaliado pela escola na qual é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p>		
--	---	--	--

	<p>4EA. Se a resposta acima foi “Não”, você aceitaria ser avaliado pela escola?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p><u>Comunidade Local</u></p> <p>1EA. Você avalia a escola na qual é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2EA. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de poder avaliar a escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>3EA. Você é avaliado pela escola na qual é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>4EA. Se a resposta acima foi “Não”, você aceitaria ser avaliado pela escola?</p> <p>a) Sim; b) Não; c) Talvez</p>		
--	--	--	--

<p>GESTÃO</p> <p>Categoria F</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi “Não”, o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p> <p>e) Nada</p> <p>3FB. Toda a comunidade escolar tem acesso ao laboratório de informática?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>e) A escola não possui laboratório de informática.</p> <p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da</p>	<p><u>Diretor(a)</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p> <p>e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>4FC. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p>
--	--	--	--

	<p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre</p>	<p>escola? Apenas cite.</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi “Não”, o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p> <p>e) Nada</p> <p>3FB. Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>e) A escola não possui laboratório de informática.</p>	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>g) Todos acima citados</p> <p>h) Outros</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p>
--	--	---	---

	<p>b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde você é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas da escola da qual você é conselheiro?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não tem problemas</p> <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p>	<p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da escola? Apenas cite.</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi "Não", o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3FB. Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não possui laboratório de informática.</p>	<p>b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4FC. Se a resposta acima foi "Não", você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis</p>
--	--	--	---

<p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei o que é gestão democrática</p> <p><u>Professor(a)</u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local</p> <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão</p>	<p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da escola? Apenas cite.</p> <p><u>Funcionário(a)</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi "Não", o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3AB. Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não possui laboratório de</p>	<p>f) Comunidade local g) Todos acima citados h) Outros</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p>
---	--	--

<p>no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p>	<p>informática.</p> <p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da escola? Apenas cite.</p> <p><u>Pais ou responsáveis</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi “Não”, o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p> <p>e) Nada</p> <p>3AB. Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p>	<p>4FC. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>g) Todos acima citados</p> <p>h) Outros</p> <p><u>Funcionário(a)</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p>
---	--	--

	<p>d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde você é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes</p>	<p>d) Nunca</p> <p>e) A escola não possui laboratório de informática.</p> <p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da escola? Apenas cite.</p> <p><u>Comunidade Local</u></p> <p>1FB. As tecnologias digitais são utilizadas no processo de gestão da escola?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>2FB. Se a resposta acima foi "Não", o uso de tecnologias digitais poderia ajudar na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3AB. Você tem acesso ao laboratório de informática da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre</p>	<p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>4FC. Se a resposta acima foi "Não", você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p> <p>a) Sim b) Não c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a)</p>
--	---	---	---

<p>d) Nunca</p> <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas da escola da qual você é conselheiro?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não tem problemas</p> <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei o que é gestão democrática</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro</p>	<p>c) Às vezes d) Nunca e) A escola não possui laboratório de informática.</p> <p>4FB. Que recursos tecnológicos você gostaria de ter para auxiliar na gestão da escola? Apenas cite.</p>	<p>c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local g) Todos acima citados h) Outros</p> <p><u>Pais ou responsáveis</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei responder</p> <p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p>
---	---	--

	<p>escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p>	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>4FC. Se a resposta acima foi "Não", você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>g) Todos acima citados</p> <p>h) Outros</p> <p><u>Comunidade Local</u></p> <p>1FC. Para você, a gestão da escola pode ser considerada uma rede social?</p> <p>a) Sim</p>
--	---	--

<p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p>		<p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola?</p> <p>a) Muito</p> <p>b) Razoavelmente</p> <p>c) Pouco</p> <p>d) Quase nada</p> <p>e) Nada</p> <p>3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei responder</p> <p>4FC. Se a resposta acima foi "Não", você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Talvez</p> <p>5FC. Quem você acha que deveria participar</p>
---	--	--

	<p>d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde você é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas da escola da qual você é conselheiro?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não tem problemas</p> <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente</p>		<p>da rede social para conselheiros escolares?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local g) Todos acima citados h) Outros</p>
--	---	--	---

	<p>c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei o que é gestão democrática</p> <p><u>Funcionário(a)</u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a) b) Professor(a) c) Estudante d) Funcionário(a) e) Pais ou responsáveis f) Comunidade local</p> <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p>		
--	---	--	--

	<p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no</p>		
--	---	--	--

	<p>Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde você é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas</p>		
--	--	--	--

	<p>da escola da qual você é conselheiro?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sempreb) Quase semprec) Às vezesd) Nuncae) A escola não tem problemas <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Muitob) Razoavelmentec) Poucod) Quase nadae) Nada <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Simb) Nãoc) Não sei o que é gestão democrática <p><u><i>Pais ou responsáveis</i></u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no</p>		
--	---	--	--

	<p>Conselho Escolar?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Diretor(a)b) Professor(a)c) Estudanted) Funcionário(a)e) Pais ou responsáveisf) Comunidade local <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Diretor(a)b) Professor(a)c) Estudanted) Funcionário(a)e) Pais ou responsáveisf) Comunidade local <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Diretor(a)b) Professor(a)c) Estudanted) Funcionário(a)e) Pais ou responsáveisf) Comunidade local		
--	--	--	--

	<p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde</p>		
--	--	--	--

	<p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sempreb) Quase semprec) Às vezesd) Nunca <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas da escola da qual você é conselheiro?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sempreb) Quase semprec) Às vezesd) Nuncae) A escola não tem problemas <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Muitob) Razoavelmentec) Poucod) Quase nada		
--	---	--	--

	<p>e) Nada</p> <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei o que é gestão democrática</p> <p><u>Comunidade Local</u></p> <p>1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar?</p> <p>2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p>		
--	--	--	--

	<p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar?</p> <p>a) Diretor(a)</p> <p>b) Professor(a)</p> <p>c) Estudante</p> <p>d) Funcionário(a)</p> <p>e) Pais ou responsáveis</p> <p>f) Comunidade local</p> <p>5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento?</p> <p>6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento?</p> <p>a) Sempre</p> <p>b) Quase sempre</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Nunca</p> <p>7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre</p>		
--	---	--	--

	<p>b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>8FA. As necessidades do seu segmento são atendidas no Conselho Escolar?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>9FA. Existem problemas na escola onde você é conselheiro?</p> <p>a) Sim b) Não</p> <p>10FA. Se a resposta acima foi "Sim", você se preocupa com os problemas da escola?</p> <p>a) Sempre b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca</p> <p>11FA. Você ajuda a resolver os problemas da escola da qual você é conselheiro?</p> <p>a) Sempre</p>		
--	--	--	--

	<p>b) Quase sempre c) Às vezes d) Nunca e) A escola não tem problemas</p> <p>12FA. Você gosta de ser conselheiro escolar?</p> <p>a) Muito b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada e) Nada</p> <p>13FA. Na escola onde você é conselheiro, você considera a gestão democrática?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não sei o que é gestão democrática</p>		
--	---	--	--

APÊNDICE E – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO ONLINE

EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO A CONSELHEIROS ESCOLARES REPRESENTANTES DO SEGMENTO COMUNIDADE LOCAL

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

Estimado(a) participante,

Solicitamos a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, que tem por objetivo entender alguns hábitos e ideias suas sobre participação, tecnologias digitais e redes sociais (Internet). Deixamos claro que não estamos em uma avaliação. Trata-se apenas de uma pesquisa de doutorado. Todas as respostas serão mantidas sob sigilo, e não haverá nenhuma divulgação do seu nome. A sua contribuição será fundamental. Obrigada!

*Obrigatório

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



1. Qual a sua idade? *

- a) Entre 10 e 15 anos.
- b) Entre 15 e 20 anos.
- c) Entre 20 e 35 anos.
- d) Entre 35 e 40 anos.
- e) Entre 40 e 55 anos.
- f) Mais de 55 anos.

2. Sexo *

- a) Feminino
- b) Masculino

Questionário para Conselho Escolar (Comunidade Local)

3. Qual o seu nível de formação? *

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Ensino Superior.
- d) Especialização.
- e) Mestrado.
- f) Doutorado.
- Outro:

Categoria A (Contexto social)

Bloco B (Tecnologias digitais)

4. 1AB. Para você, o que são tecnologias digitais? *

- a) Tecnologias digitais são poderosas ferramentas.
- b) Tecnologia digital é só mais uma ferramenta.
- c) Tecnologias digitais são as únicas ferramentas.
- d) Tecnologia digital é tudo.
- Outro:

5. 2AB. Você usa tecnologias digitais no seu dia-a-dia? *

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Nunca

6. 3AB. Qual tecnologia digital você mais usa no seu dia-a-dia? *

- a) Celular
- b) Computador
- c) Televisão
- d) Tablet
- Outro:

Questionário para Conselho Escolar (Comunidade Local)

7. 4AB. Você acessa a Internet? *

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Nunca

8. 5AB. Onde você acessa a Internet? *

- a) Em casa.
- b) Na LAN house.
- c) No celular.
- d) Na escola.
- e) Outro.

9. 6AB. Para você, qual a relação entre Educação e Tecnologias? *

- a) Não há nenhuma relação.
- b) Tecnologias são ferramentas da educação.
- c) A educação depende das tecnologias.
- d) As tecnologias dependem da educação.
- e) Sem tecnologias não há educação.
- Outro:

10. 7AB. Um lado positivo das tecnologias digitais é: *

- a) São fáceis de usar.
- b) São úteis.
- c) São incríveis.
- d) São educativas.
- e) Não existe lado positivo das tecnologias digitais.
- Outro:

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

11. 8AB. Um lado negativo das tecnologias digitais é: *

- a) São difíceis de usar.
- b) São inúteis.
- c) São caras.
- d) São viciantes.
- e) Não existe lado negativo das tecnologias digitais.
- Outro:

Categoria A (Contexto social)

Bloco C (Redes sociais)

12. 1AC. Para você, o que são redes sociais? *

- a) São comunidades de interação social.
- b) São grupos de interesse comum.
- c) São espaços de aprendizagem.
- d) São conexões de alcance global.
- Outro:

13. 2AC. A escola utiliza alguma rede social na Internet? *

- a) Sim
- b) Não

14. 3AC. Você considera as redes sociais na Internet espaços acessíveis à todas as pessoas? *

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

15. 4AC. Para você, existe alguma relação entre Educação e Redes Sociais? *

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei responder

16. 5AC. Você participa de alguma rede social na Internet? *

- a) Sim
- b) Não

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

17. **6AC. Você acessa alguma rede social pelo seu celular? ***

- a) Sim
 b) Não

18. **7AC. Um lado positivo das redes sociais é: ***

- a) São de fácil acesso.
 b) São úteis.
 c) São incríveis.
 d) São educativas.
 e) Não existe lado positivo das redes sociais.
 Outro:

19. **8AC. Um lado negativo das redes sociais é: ***

- a) São de difícil acesso.
 b) São inúteis.
 c) São prejudiciais.
 d) São viciantes.
 e) Não existe lado negativo das redes sociais.
 Outro:

Categoria B (Currículo)

Bloco A (Processos participativos)

20. **1BA. Há algum projeto na escola que envolva o seu segmento? ***

- a) Sim
 b) Não
 c) Não sei

Categoria E (Avaliação)

Bloco A (Processos participativos)

21. **1EA. Você avalia a escola na qual é conselheiro? ***

- a) Sim
 b) Não

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

22. **2EA. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de poder avaliar a escola?**

a) Sim

b) Não

23. **3EA. Você é avaliado pela escola na qual é conselheiro? ***

a) Sim

b) Não

24. **4EA. Se a resposta acima foi “Não”, você aceitaria ser avaliado pela escola?**

a) Sim

b) Não

c) Talvez

Categoria F (Gestão)

Bloco A (Processos participativos)

25. **1FA. Qual o seu papel enquanto conselheiro escolar? ***

.....

.....

.....

.....

.....

26. **2FA. Qual é o segmento mais presente no Conselho Escolar? ***

a) Diretor(a)

b) Professor(a)

c) Estudante

d) Funcionário(a)

e) Pais ou responsáveis

f) Comunidade local

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

27. **3FA. Quem possui maior poder de decisão no Conselho Escolar? ***

- a) Diretor(a)
- b) Professor(a)
- c) Estudante
- d) Funcionário(a)
- e) Pais ou responsáveis
- f) Comunidade local

28. **4FA. Para você, quem é mais importante no Conselho Escolar? ***

- a) Diretor(a)
- b) Professor(a)
- c) Estudante
- d) Funcionário(a)
- e) Pais ou responsáveis
- f) Comunidade local

29. **5FA. Como você faz para identificar as necessidades do seu segmento? ***

.....

.....

.....

.....

.....

30. **6FA. Você procura levar para o Conselho Escolar as necessidades do seu segmento? ***

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Nunca

31. **7FA. A sua opinião é ouvida e respeitada no Conselho Escolar? ***

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Nunca

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

Questionário para Conselheiro Escolar (Comunidade Local)

43. **2FC. Na sua opinião, uma rede social na Internet poderia ajudar a participação dos conselheiros na gestão da escola? ***

- a) Muito
- b) Razoavelmente
- c) Pouco
- d) Quase nada
- e) Nada

44. **3FC. O Conselho Escolar do qual você faz parte participa de alguma rede social na Internet? ***

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

45. **4FC. Se a resposta acima foi “Não”, você gostaria de participar de uma rede social na Internet para conselheiros escolares?**

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

46. **5FC. Quem você acha que deveria participar da rede social para conselheiros escolares? ***

- a) Diretor(a)
- b) Professor(a)
- c) Estudante
- d) Funcionário(a)
- e) Pais ou responsáveis
- f) Comunidade local
- g) Todos acima citados
- Outro:

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ESCOLA



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada(o), bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

A minha pesquisa consiste, resumidamente, em analisar práticas de participação em espaços escolares e não escolares, com vistas à encontrar pontos convergentes que possam contribuir para o que estou denominando de Práticas Educativas Digitais. É um novo conceito em construção de práticas educativas, que hoje vêm se desenvolvendo dentro dos fenômenos educacionais contemporâneos, sobretudo com o avanço das tecnologias digitais.

A pesquisa de doutoramento desenvolve um denso trabalho investigativo, pois lida com a teorização e construção de um conceito, algo considerado altamente complexo. Além disso, outros conceitos estão sendo considerados, como é o caso da noção de democracia, participação, espaço físico e virtual, dentre outros. Por isso a necessidade de buscar perspectivas de outros contextos educacionais que de algum modo destacam a participação e co-responsabilidade dos atores envolvidos na prática educativa.

Parte da pesquisa acima identificada e que se intitula “**CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS (PED) COMO SIGNIFICANTE FLUTUANTE DOS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**”, está a ser desenvolvida na Faculdade de Motricidade Humana, tendo-me a mim, António M. Rodrigues, como investigador responsável.

O seu envolvimento na pesquisa incluirá a concessão de uma entrevista individual, com a duração de 30 a 40 minutos. A sua participação implicará ainda um compromisso de não divulgação de quaisquer informações que forem veiculadas, não comportando, desse modo, quaisquer riscos para si no decurso da sua vida pessoal e profissional.



Compete-me ainda informá-la(o) que, ao participar deste estudo, tem os seguintes direitos:

- Recusar-se a responder a qualquer questão e desistir de participar no estudo no momento que assim o expressar;
- Desligar o gravador em qualquer momento durante as entrevistas;
- Colocar todas as questões que considerar oportunas, durante a sua participação no estudo;
- Ter acesso, retificar e mesmo eliminar quaisquer dados que tenha disponibilizado;
- Ter a certeza de que qualquer informação dada ao autor do estudo será tratada de uma forma estritamente confidencial e que o seu nome, ou algo que o identifique não serão divulgados;
- Ter a certeza de que todas as gravações serão destruídas no final do processo de pesquisa.

Declaro que li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo **“CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS (PED) COMO SIGNIFICANTE FLUTUANTE DOS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA”**. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. A meu pedido, foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante

Assinatura do participante

Data



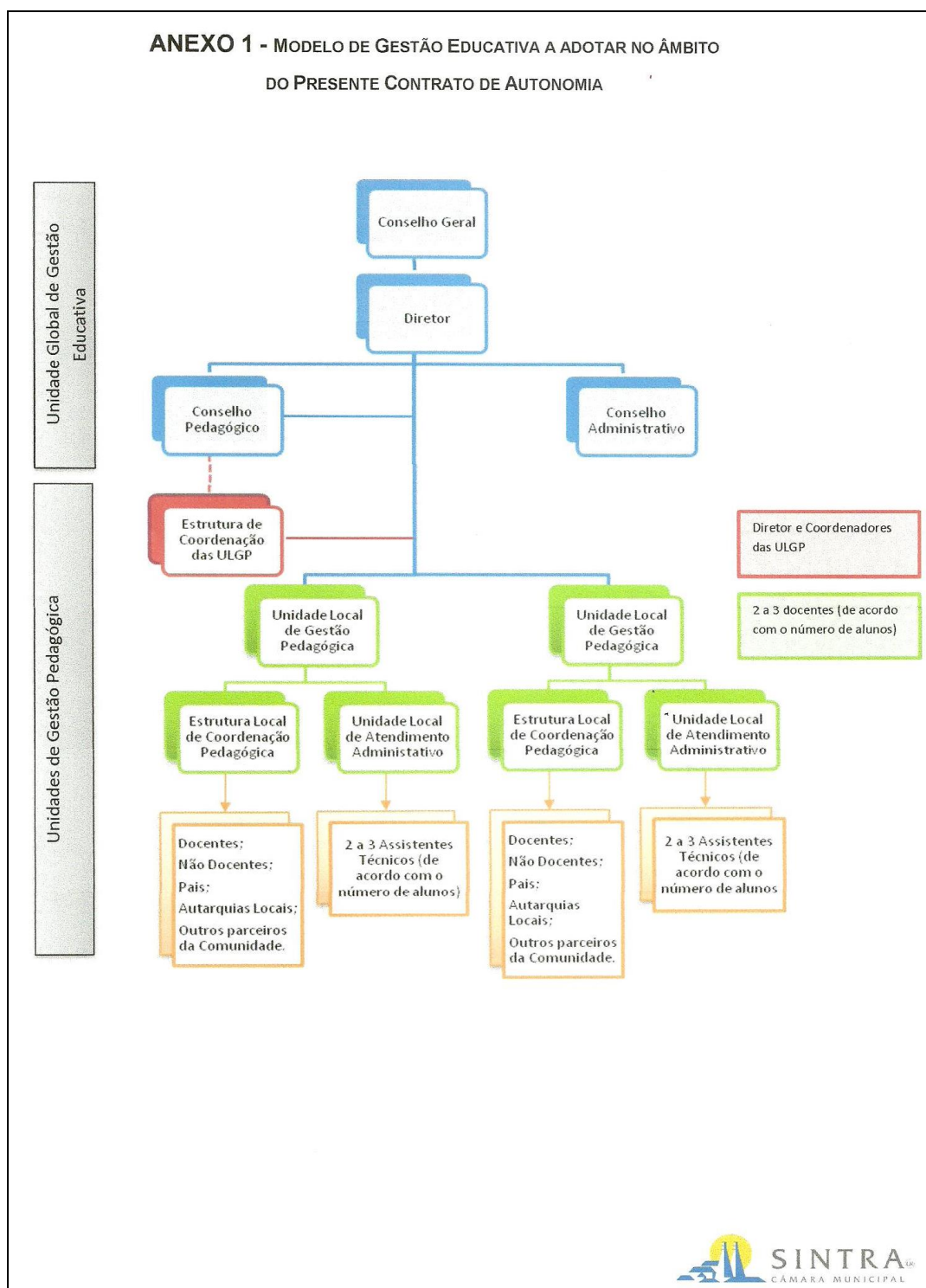
Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Depois de assinado por ambas as partes, e a seu pedido, foi-lhe facultada uma cópia deste documento.

Nome da pessoa que obtém o
consentimento

Assinatura da pessoa que obtém o
consentimento


Data

ANEXO A – MODELO DE GESTÃO EDUCATIVA A ADOTAR NO ÂMBITO DO CONTRATO DE AUTONOMIA




ANEXO B – PANFLETO DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO CONVÍVIO

Organização:



Convívio

23 Março
2014



Início 10H00

Inscrições BTT e Corrida/caminhada até 17 Março para
apee.miqueltorga@gmail.com ou caixas na Recepção ou na Portaria da ESMT
Local: ex-Regimento de Comandos—Amadora

Actividades


- > BTT — 6 Km
- > Corrida/caminhada — 2,5 Km
- > Percurso radical - SURVIVORS RUN
- > Música ao vivo
- > Hip Hop
- > Piquenique

Informações: 938346860

INSCRIÇÕES GRATUITAS

INCLUI: Seguro, água, t-shirt, troféus e diploma participação

Apoios:



CALENDARIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE 2013-2014

PROCESSO	PROFESSORES CONTRATADOS	PROFESSORES INTEGRADOS NA CARREIRA
ENTREGA DO PROJETO DOCENTE (OPÇÃO FACULTATIVA, ATÉ 2 PÁGS.)		ATÉ 30 DE MAIO DE 2014
ENTREGA DO RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO (ANUAL, ATÉ 3 PÁGS.)		ATÉ 27 DE JUNHO DE 2014
NOTIFICAÇÃO AOS AVALIADOS DO RESULTADO DE AVALIAÇÃO		ATÉ 15 DE JULHO DE 2014
RECLAMAÇÃO DA DECISÃO DO DIRETOR OU DA SADD		10 DIAS ÚTEIS A CONTAR DA DATA NOTIFICAÇÃO
DECISÃO DA RECLAMAÇÃO		NO PRAZO DE 15 DIAS ÚTEIS
RECURSO PARA O PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL DA DECISÃO SOBRE A RECLAMAÇÃO	10 DIAS ÚTEIS APÓS A DATA DE TER TOMADO CONHECIMENTODA DECISÃO DA RECLAMAÇÃO	
HOMOLOGAÇÃO DA DECISÃO DO RECURSO		ATÉ 29 DE AGOSTO DE 2014

Aprovada na reunião do C. Pedagógico de
27 de fevereiro de 2014