

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANÁLISE DE UM SITE EDUCACIONAL:
O EXEMPLO DO PROJETO DESCOBRIR E VIVER A CIDADE DE SÃO PAULO**

Sílvia Cristina Dotta

ORIENTADOR:
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral

2003

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANÁLISE DE UM SITE EDUCACIONAL:
O EXEMPLO DO PROJETO DESCOBRIR E VIVER A CIDADE DE SÃO PAULO**

Sílvia Cristina Dotta

ORIENTADOR:
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Sílvia Cristina
Dotta e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura:

Comissão Julgadora:

RESUMO

O site "Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo" foi desenvolvido para oferecer material didático que atendesse às propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e para contribuir com a inserção do uso educacional da *internet* nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Essa pesquisa analisa se e como o site adequou-se àqueles referenciais de Educação, e se o potencial de interatividade proposto concretizou-se nas escolas que o adotaram durante o ano de 1999. A análise leva à conclusão de que é necessário aos professores mais reflexão crítica sobre as propostas governamentais para a Educação e que o site foi utilizado apenas como "mural eletrônico", cuja potencialidade interativa não se concretizou.

ABSTRACT

The website 'Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo' was developed in order to offer didactical material that attended the proposals of the *Parâmetros Curriculares Nacionais* and to contribute to the insertion of the educational use of the Internet in the 1st and 2nd cycles of fundamental education. This research analyses if and how the earlier mentioned website fitted those educational references, and if the website potential of interactivity reached its goal at those schools that adopted it during the year of 1999. This analyses leads to the conclusion that teachers should have a more critical approaching to the educational proposals presented by the Government and that the website was used only as a 'electronic billboard' whose interactive potential didn't come true.

*Para minha mãe que me
ajudou a começar de novo para
fazer um novo fim.*

*Para João, bússola e
mapa dessa trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Tenho profunda gratidão pela ajuda do amigo João dos Santos e da amiga Andréa Primerano.

Agradeço, também, a Maria Helena e Raquel Funari, aos colegas da Editora Moderna, que me auxiliaram no desenvolvimento do *site* e a todas às professoras e alunos que participaram do projeto.

À banca examinadora, prof. dr. Sergio Ferreira do Amaral, meu orientador, prof. dr. Dirceu da Silva, prof. dr. Raimundo Nonato, prof. dr. Rogério da Costa agradeço pelo inestimável aprendizado que me proporcionaram.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1	
1. O Nascimento deste Trabalho	5
2. Problema e Escopo	8
3. Como Desenvolvi a Pesquisa	13
O site do projeto piloto em 1999	14
A gravação em vídeo de uma reunião	15
Depoimentos	16
4. O ponto de Partida e os Caminhos Percorridos	17
Capítulo 2	
1. O Projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”	21
O site “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”	25
As atividades do site	27
Sistema de publicação de mensagens utilizado para envio das atividades restritas	51
Design do site	55
Intercâmbio entre escolas	57
2. Gravação em Vídeo de uma Reunião	57
3. Depoimentos	73
Capítulo 3	
1. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> para o Ensino Fundamental	79
PCN para o ensino de História no Ensino Fundamental	94
2. Análise do site sob a perspectiva dos PCN	97
Conteúdos e Orientações Didáticas para o Ensino de História	100
Abordagens de Conteúdos Conceituais, Atitudinais e Procedimentais	116
3. Interatividade em Ambientes Mediados por Computador	135
Interatividade no Site “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo” .	142
Considerações Finais	155
Referências Bibliográficas	160
Anexo 1 – Simulação do site em mídia digital	163
Anexo 2 – Formulário de Adesão	164
Anexo 3 – Modelo de Autorização	165

INTRODUÇÃO

Desde o advento da *World Wide Web*, *sites* denominados educacionais têm se proliferado pela *internet*. A maioria deles é utilizada indiscriminadamente por professores que pretendem inserir novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Rotulados de interativos e capazes de construir uma ponte para a “Educação do futuro”, os *sites* muitas vezes acabam por perpetuar interesses alheios à Educação, ao servirem apenas de embalagem nova para conteúdos antigos.

Foi nesse contexto que, em julho de 1996, iniciei o desenvolvimento de um *site* dirigido para professores de Ensino Fundamental e Médio, em uma editora de livros didáticos. Era o início da *web* no país; e era o ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação [BRASIL, 1996], que daria origem à publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Uma das mudanças que aqueles documentos propunham na Educação referia-se aos materiais didáticos adotados pelas escolas, e a editora iniciou a implementação de transformações em seus produtos.

Durante seis anos atuei na empresa desenvolvendo *sites* “educacionais”. Pretendo, agora, analisar um desses *sites*, o “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”, mantido pela editora de 1999 a 2002 com

o objetivo de oferecer um material de apoio didático às escolas que adotaram o livro de mesmo nome, editado pela mesma empresa.

No âmbito educacional, pretendo verificar se e como os referenciais da educação brasileira contidos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997] estão implementados no *site*; e, no âmbito das potencialidades da *internet* como meio de comunicação, se e como a interatividade esteve presente nas atividades e conteúdos do *site*.

No primeiro capítulo, descrevo minha trajetória, como realizei a pesquisa, apresento minhas indagações iniciais, situando-as no problema, e explico a metodologia utilizada para o desenvolvimento de meus estudos.

No segundo capítulo, faço uma descrição sucinta do meu objeto de pesquisa; descrevo o *site*, conteúdo e atividades e o sistema utilizado para a publicação dos trabalhos dos alunos que participaram do projeto em 1999. Apresento também os documentos que utilizei para análise, compondo elementos que permitam o estudo qualitativo do tema.

No terceiro capítulo, disserto sobre meu referencial teórico, estabeleço minhas categorias de análise. Faço uma breve descrição sobre os volumes "Introdução" e "História" dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, para desenvolver a análise de duas de minhas categorias: conteúdos e orientações didáticas para o Ensino de História; conteúdos

conceituais, atitudinais e procedimentais. Por fim, discorro sobre interatividade em ambientes mediados por computador, para proceder à análise do objeto a partir de minha terceira categoria: interatividade no *site* “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”.

Nas considerações finais, concluídas as análises de minhas categorias, analiso alguns dos resultados que obtive com minha pesquisa e experimento destacar suas possíveis contribuições para o uso educativo da *internet*.

Capítulo 1

1. O NASCIMENTO DESTE TRABALHO

No ano de 1998, a empresa editou o livro *Descobrir e viver a cidade de São Paulo*¹, que seria lançado em 1999, e solicitou a meu departamento o desenvolvimento de um *site* educacional que servisse de apoio a essa obra. Eu atuava no *site* havia três anos, desenvolvendo projetos para uso de professores do Ensino Médio e Fundamental.

Um dos objetivos da editora era oferecer a seu público materiais – livros didáticos, *softwares*, *sites* na *internet* – que auxiliassem o professor na aplicação das propostas presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*².

Minha primeira ação foi analisar o livro sob um ponto de vista editorial. Observei seu formato, diagramação, estrutura, iconografia, conteúdo e linguagem, comparando-o com outros livros didáticos dirigidos para as mesmas séries a fim de entender seu diferencial em relação a outros produtos disponíveis no mercado. Minha idéia era desenvolver um *site* que refletisse a identidade visual do livro e

¹ De autoria de Maria Helena e Raquel dos Santos Funari. Trata-se de um livro didático de História dirigido às primeiras séries do Ensino Fundamental.

² Esses documentos, publicados pelo MEC [BRASIL, 1997], propõem formas de concretizar as exigências da Legislação de Diretrizes e Bases para a Educação [BRASIL, 1996]. Sobre eles vou discorrer em capítulo mais adiante.

oferecesse conteúdos e atividades que fornecessem novas informações ao usuário.

Realizei algumas reuniões com as autoras do livro para desenvolver a estrutura de navegação do *site*. Para atender aos objetivos da editora, decidimos que o *site* deveria promover um intercâmbio entre as escolas que adotassem o livro ao longo do ano letivo. Esse intercâmbio deveria acontecer, principalmente, por meio da *web*, utilizando-se um sistema de publicação de mensagens³ e uma lista de discussão⁴.

Nessas reuniões, decidimos inicialmente fazer um projeto piloto para o ano de 1999 e convidar todas as escolas que haviam adotado o livro a ser parceiras do projeto. As autoras seriam as coordenadoras pedagógicas, e eu faria a coordenação técnica do projeto.

Além de adotar o livro, as escolas participantes do projeto precisavam ter laboratório de informática com acesso à *internet* para uso pelos alunos.

Com a estrutura de navegação⁵ do *site* definida, a equipe de *web designers* pôde elaborar o projeto visual e implementar o *site*,

³ Um sistema de publicação de mensagens na *web*, também chamado de fórum, permite ao usuário a publicação de mensagens, que ficam armazenadas em um banco de dados e podem ser acessadas a qualquer momento por todos os seus usuários. No *e-mail* convencional, as mensagens podem ser lidas apenas por seus remetentes e destinatários e não ficam armazenadas em um banco de dados.

⁴ Lista de discussão é um recurso que utiliza o correio eletrônico. As mensagens são enviadas para uma lista de e-mails, mas não ficam necessariamente armazenadas em um banco de dados. Os assinantes podem ler todas as mensagens enviadas para a lista.

⁵ No próximo capítulo irei discorrer detalhadamente sobre essa estrutura.

enquanto eu desenvolvia, junto com os programadores, o sistema de publicação das atividades que o comporiam.

Com o *site* publicado, criamos um cronograma para a realização das atividades daquele ano letivo e convidamos as escolas a participar da primeira reunião, na qual apresentaríamos o projeto e o funcionamento do *site* e explicaríamos nossa proposta de intercâmbio entre as escolas.

Em março de 1999 deu-se início o projeto com seis escolas inscritas⁶. As professoras de História, de Estudos Sociais e de Informática orientariam os alunos para realização das atividades em sala de aula e sua publicação na *internet*, apoiadas pela coordenação do projeto.

No próximo item evidencio os problemas dessa pesquisa, os questionamentos surgidos ao longo do desenvolvimento do projeto piloto de 1999 e as concepções educacionais presentes no discurso da editora e das professoras participantes, que nortearam o desenvolvimento do *site* e a realização do projeto.

⁶ O Colégio Curumim-Vértice, com os 17 alunos de sua 1ª série, o Centro Educacional Brandão, com 60 alunos de sua 3ª série, o Degrau Escola Integrada, com 19 alunos de sua 3ª série, a Escola Santa Mariana, com 100 alunos de sua 2ª série, e o Colégio Dimensão, com 90 alunos de sua 3ª série.

2. PROBLEMA E ESCOPO

Ao desenvolver o *site* e o sistema de publicação das atividades, imaginei que o projeto, além de ser adequado às propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, deveria estimular uma interação entre professores e alunos por meio da *web*. Ao longo do projeto, porém, observei que minhas intenções não se concretizavam.

Percebi o interesse das professoras em inserir a *internet* na escola para uso educacional. Sentiam necessidade de participar com seus alunos da inserção das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e o desejo de romper com suas resistências em relação ao uso do computador.

Em nossas conversas informais, percebi que sua experiência no uso de laboratórios de informática na escola resumia-se a ensinar aos alunos a manipulação de *softwares*, como os aplicativos do Windows e outros denominados educacionais. O uso da *internet* ocorria apenas para a realização de eventuais pesquisas por parte dos alunos. Não havia um projeto pedagógico que envolvesse o uso da *internet*. A proposta da editora era oferecer esse projeto por meio do *site* “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”, apresentando-o como uma solução para o laboratório de informática e contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem. O *site* expressa essa intenção em sua *homepage*:

Este projeto alia a tecnologia à educação de forma dinâmica, a fim de discutir e aprofundar conhecimentos sobre a cidade de São Paulo. Aqui você pode participar de um intercâmbio entre escolas de São Paulo de diferentes contextos e regiões que estão estudando a história da cidade [MODERNA, 1999].

As propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997] foram apresentadas às escolas como “pano de fundo” para o projeto. O desenvolvimento do *site* se deu sem um questionamento aprofundado de tais propostas. Com a pesquisa da dissertação procurei aprofundar meus conhecimentos sobre esses documentos. Busquei as correlações entre os documentos, o discurso que se colocava em meu ambiente de trabalho e a prática de desenvolvimento do *site*.

Ao longo daquele ano coordenei o projeto respondendo às dificuldades técnicas que as professoras tinham em enviar as atividades feitas pelos alunos e administrando o sistema de publicação de mensagens. Ao criar esse sistema, imaginei que ele deveria acima de tudo promover a interação entre professores e alunos, mas na prática isso não ocorria. Comecei então a questionar quais razões estavam interferindo nessa atividade. Perguntei às professoras, nas reuniões seguintes, por que elas não enviavam seus comentários ao *site*. Suas respostas, a meu ver, foram vagas. Algumas alegaram faltar tempo para a realização dessa interação, motivo pelo qual privilegiavam a publicação dos trabalhos pelos alunos.

Intrigava-me também o fato de não haver no projeto a participação de uma escola pública. Após convencer a empresa a, nesses casos, abrir mão do requisito de adoção do livro e do acesso à *internet*, ofereceu-se a escolas públicas a conexão com a rede; porém, os professores de escolas municipais que participaram da reunião de apresentação do projeto não se inscreveram, alegando impedimentos políticos e falta de infra-estrutura. Minha curiosidade sobre isso persiste, mas uma possível pesquisa poderá ser desenvolvida em um estudo futuro⁷.

Refleti sobre o fato de aquelas professoras privilegiarem a realização e publicação das atividades pelos alunos; sobre o porquê de sua interação com eles por meio da *internet* ser deixada para um segundo plano. Em minha concepção sobre o uso da *internet* na Educação, implícita no sistema de publicação das atividades que criei, a possibilidade interativa do *site* era o aspecto mais importante para o projeto. Eu acreditava que justamente essa possibilidade de interação permitiria à escola iniciar práticas que concretizassem algumas das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

[...] Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como

⁷ Instigada por essa curiosidade, desde 2001 realizo um projeto na prefeitura de São Paulo em que ofereço formação para os professores sobre o uso educativo da *internet* e o desenvolvimento de *sites*, realizando

eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmo, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 37 e 44].

Ao desenvolver o *site* eu tinha pouco conhecimento dos *Parâmetros*, motivo pelo qual decidi estudar mais esses documentos, eventualmente debatidos durante as reuniões⁸. Também aprofundei meus conhecimentos sobre interatividade em ambientes mediados por computador. O *site* foi desenvolvido a partir de minhas impressões sobre o tema e não com o embasamento teórico adequado. Por isso, agora, pretendo lançar meu olhar para ele com um conhecimento mais sólido do assunto.

Outras indagações foram surgindo ao longo do ano, permeadas por falas das professoras presentes nos debates sobre as formas como aquelas atividades poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências de seus alunos.

Devido ao fato de o *site* apresentar atividades correlatas às do livro utilizado em sala de aula – cujo *Manual do Professor* era repleto de orientações e sugestões sobre as possíveis atividades didáticas das professoras –, eu não sabia ao certo se o *site* estava realmente

constantemente debates sobre essa tecnologia. Até o momento de conclusão dessa pesquisa, as escolas da prefeitura ainda não têm conexão com a rede.

oferecendo alguma contribuição ou se ele era passível das mesmas críticas feitas ao ensino de uso de *softwares*, apenas servindo como instrumento de *marketing* da editora, sem acrescentar algo ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas indagações levaram-me a desenvolver uma atitude um pouco mais crítica sobre qual contribuição real o projeto oferecia para aquelas escolas e aqueles alunos. Tal curiosidade motivou-me a desenvolver um projeto de pesquisa para o mestrado, no qual ingressei no ano seguinte, em 2000.

Buscando compreender se há no *site* conteúdos ou estratégias que estimulem o aluno a desenvolver competências, e se o sistema para publicação das atividades, que idealizei como promotor da interação professor-aluno, cumpriu esse papel, dediquei-me a estudar as reais contribuições do *site* para o processo de ensino-aprendizagem daquelas escolas e a analisar se a interatividade pôde ou não ser concretizada no *site*.

Detive-me apenas no projeto piloto realizado em 1999⁸, do qual participaram seis escolas. Agi dessa forma, em primeiro lugar, porque esse foi o primeiro ano do projeto e eu pude me envolver mais

⁸ Ao longo de 1999, realizamos quatro reuniões com os professores para discutir o projeto. Somente uma foi gravada e servirá como documento de estudo para esta pesquisa.

⁹ O *site* de 1999 pode ser visitado no endereço <http://www.moderna.com.br/vivasp/index.htm>. O do ano 2000 pode ser acessado pelo endereço <http://www.moderna2000.com.br/vivasp2000>. O site do ano 2001 não está disponível, segundo a empresa por razões técnicas. O de 2002 está no endereço <http://www.moderna.com.br/vivasp2001/index.htm>. Apesar de esse endereço fazer referência ao ano de

intensamente nas relações com as professoras, os alunos e o *site*; além disso, os anos seguintes utilizaram réplicas do mesmo *site* e do mesmo sistema de publicação de mensagens; em terceiro lugar, meu foco de interesse não está na quantidade de escolas ou alunos que participaram do projeto, mas nas formas como as interações se deram, sob um ponto de vista qualitativo. Penso que o projeto piloto de 1999 é rico em dados para essa pesquisa.

No próximo item explico os itens que foram meus instrumentos de análise para o desenvolvimento da pesquisa e a trajetória que segui para realizá-la.

3. COMO DESENVOLVI A PESQUISA

Para a realização dessa pesquisa observei atentamente o *site* e retomei a trajetória do desenvolvimento do projeto a partir de uma descrição criada por mim, pois não há qualquer outro documento que registre essa experiência. Utilizei relatos das experiências das professoras como documento e instrumento de análise. Também analisei uma fita de vídeo que contém a gravação de uma das reuniões sobre o projeto,.

Posso dizer que, no momento do projeto que delimitarei em minha pesquisa – o projeto piloto de 1999 –, apesar de ainda não dirigir o olhar

de pesquisadora para o projeto, minha postura teve características de observador-participante [MENGA e ANDRÉ, 1986]. Em meados daquele ano, quando decidi desenvolver a pesquisa, informei a todas as professoras participantes sobre meus objetivos.

Para atender às orientações da banca examinadora em minha qualificação, que propôs melhorias de fundamentação crítica e uma recondução metodológica de minha pesquisa, parti para a recuperação de documentos e reorganizei minha base de dados, acrescentando depoimentos das professoras que participaram do projeto em 1999. Seguem relatos de cada etapa:

O site do projeto piloto em 1999

Parto de minha descrição do projeto piloto de 1999, sobre o funcionamento do *site* e sobre o funcionamento do sistema de publicação das atividades. Por se tratar de um material armazenado no servidor de uma empresa privada, ele está vulnerável aos interesses da editora, que poderá retirá-lo do ar a qualquer momento caso decida descontinuar o projeto¹⁰. Daí a importância de uma descrição sucinta daqueles conteúdos.

equivoco.

¹⁰ Fiz uma cópia completa do *site*. Entretanto, devido ao fato de os trabalhos dos alunos estarem alocados em um banco de dados cujo acesso é feito por um programa proprietário da editora, não é possível navegar no *site* a partir dessa cópia. Portanto, copiei as páginas estáticas (páginas construídas em HTML –

Estudei a estrutura de navegação, as seções do *site*, seus conteúdos, as atividades abertas e restritas que nele são propostas e o sistema de publicação dos trabalhos dos alunos.

O *site* oferecia quinze diferentes atividades. Naquele ano houve aproximadamente 700¹¹ trabalhos de alunos publicados no *site*, representando as seis escolas participantes. Detive-me nos enunciados e objetivos de cada atividade, pois meu foco estava voltado para a proposta do *site*, e não nos conteúdos dos trabalhos enviados. Selecionei alguns trabalhos de alunos apenas para ilustrar meu estudo, considerando que esse recorte permitiria uma análise de maior profundidade. Meu intuito era fazer um estudo qualitativo.

A gravação em vídeo de uma reunião

Em junho de 1999 foi realizada uma segunda reunião com as professoras para avaliar o projeto, fazer autocríticas, refletir sobre a trajetória até ali, esclarecer dúvidas técnicas quanto ao funcionamento do *site*, discutir em que medida o projeto estava adequado às

linguagem utilizada para formatação de conteúdos para *internet* – que não estavam armazenadas em banco de dados) do *site* e fiz uma simulação de acesso a alguns trabalhos dos alunos e de como esses trabalhos são enviados pelo sistema para anexar, em mídia digital, a essa dissertação. Trata-se do Anexo 1.

¹¹ Atualmente, somente estão disponíveis 376 trabalhos para a visita pública. O sistema apresenta uma lista de 60 trabalhos por página, e ao final de cada página deveria existir um *link* para outra lista. Provavelmente, por razões técnicas, essa funcionalidade do sistema não está disponível. É possível saber que foram publicados aproximadamente 700 trabalhos, pois as atividades eram numeradas automaticamente.

necessidades das escolas e se ele precisava ou não sofrer alguma alteração.

Gravada em vídeo, a reunião foi conduzida de maneira livre, informal. Agora retomo esse documento, transcrevendo-o a fim de extrair informações que contribuam para a reflexão que desejo realizar nessa pesquisa.

Além de mim, participaram daquela reunião a editora e as autoras do livro, as professoras de História e de Informática e as coordenadoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das escolas participantes do projeto.

Depoimentos

Devido à reelaboração metodológica que realizei na pesquisa, decidi colher depoimentos de professoras que participaram do projeto naquele ano, considerando que eles poderiam ser úteis [DEMO, 2001, p. 60] para minha pesquisa.

Das seis escolas participantes, apenas duas continuaram nos anos seguintes até 2002: a Escola A e a Escola B. As professoras da Escola A, que participaram do projeto em 1999, não atuam mais nessa escola. As professoras da Escola B forneceram relatos por escrito sobre suas

impressões na utilização do *site*. Os depoimentos foram dados em dezembro de 2002, e seu uso será explicitado em capítulo adiante.

No próximo item, apresento a forma como conduzi minha pesquisa, como direcionei meu olhar para obter algum discernimento sobre meus questionamentos, que métodos utilizei para analisar minha base de dados.

4. O PONTO DE PARTIDA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Quando iniciei esse trabalho tive grande dificuldade em definir que olhar dirigiria para meu objeto de pesquisa, envolvida que estava com o desenvolvimento do *site* e a participação no projeto. Não conseguia lançar para o objeto um olhar crítico, que possibilitasse levantar indagações e fazer verificações que corroborassem, ou não, minhas hipóteses iniciais.

Seguindo mais uma vez as sugestões da banca examinadora quanto à necessidade de reorientar meus estudos a partir de uma abordagem qualitativa para conseguir um “distanciamento” do objeto que me permitisse obter um trabalho científico, optei por realizar um estudo exploratório, em que eu pudesse trazer à luz reflexões sobre os pressupostos implícitos no desenvolvimento do *site*, as experiências vividas com as professoras durante aquele ano e o esclarecimento de

algumas questões que estiveram ausentes ou mesmo tivessem tido uma aplicação equivocada àquela época, questões que fui explorando ao longo da pesquisa.

Descobri que dessa forma eu poderia focar o objeto de uma maneira mais livre, pois recorreria a meus conhecimentos e experiências pessoais [MENGA E ANDRÉ, 1986, p. 26], aos momentos em que debati com as professoras o uso do *site* em sala de aula, às contribuições que ele trouxe, às dificuldades, ao mesmo tempo em que promoveria um diálogo entre essas experiências, os documentos que analisei e meu referencial teórico.

Percebi que muitas de minhas indagações iniciais precisariam ser reformuladas a partir de um recorte bem-delineado do objeto, especialmente porque ele oferece inúmeros caminhos a percorrer e, portanto, inúmeras formas de interpretação. Escolhi tentar responder a duas de minhas indagações: 1. Se o propósito da editora era oferecer um *site* adequado aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997], seu conteúdo e atividades estariam adequados àqueles referenciais? 2. Teria o *site* contribuído para a inserção da tecnologia naquelas escolas de forma comprometida com o papel da Educação?

Essas questões foram fundamentais para a orientação de meu olhar e, conseqüentemente, para a forma como analiso os documentos e descrevo o caso, deixando claro aqui o aprendizado que tive com

Menga e André [1986, p. 26] de que “o método escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa”.

Debrucei-me sobre os documentos partindo de uma descrição sucinta do objeto e de um estudo profundo dos documentos de análise. Somente após esse trabalho parti para a construção de minhas categorias de análise.

No próximo capítulo farei uma descrição detalhada do objeto e darei ênfase às especificidades do *site*, sua estrutura de navegação, conteúdo, tipos de atividade e formas de acesso a elas. Também apresentarei os outros documentos que utilizei para minha pesquisa, a gravação em vídeo e os depoimentos.

Capítulo 2

1. O PROJETO “DESCOBRIR E VIVER A CIDADE DE SÃO PAULO”

O projeto “Descobrir e viver a cidade de São Paulo” teve início em 1999 por meio de um convite enviado para as escolas que haviam adotado o livro que serviu de base para o *site*. Era necessário que a escola interessada em participar do projeto tivesse laboratório com acesso à internet para ser utilizado pelos alunos.

Na primeira semana de fevereiro daquele ano, realizei uma reunião para apresentação do projeto às escolas convidadas. Eu, as autoras e a editora do livro representamos a editora como proponente do projeto. Representando as escolas, estiveram presentes coordenadoras de Ensino Fundamental, professoras de História, Polivalentes e de Informática. Salientei a importância de todas as professoras se envolverem no desenvolvimento das atividades a serem enviadas pela *internet*. Minha experiência no relacionamento com professores durante meu trabalho no desenvolvimento de *sites* com propósitos educacionais havia me despertado para as dificuldades que eles enfrentavam com tecnologia e a necessidade de desenvolver trabalhos colaborativos para facilitar a aquisição de conhecimentos técnicos pelos professores. Acreditava que se conseguíssemos realizar

um trabalho em conjunto o projeto poderia ser bem-sucedido. O projeto piloto foi uma espécie de parceria entre as escolas e a editora; todos estariam experimentando algo novo, sobre o qual ainda não havia estudo ou modelo.

Foi nessa reunião que apresentei todas as funcionalidades do *site*, seu conteúdo e as formas como poderiam ocorrer as interações entre as escolas, professoras e alunos. Distribuí um formulário de adesão¹² ao projeto para que as escolas interessadas o devolvessem preenchido em uma semana. Na semana seguinte recebi a inscrição de seis escolas: Centro Educacional Brandão, Colégio Curumim-Vértice, Colégio Dimensão, Colégio Magno, Degrau Escola Integrada e Escola Santa Marina.

Quadro 1 – Escolas participantes do projeto em 1999

Escolas participantes	Séries participantes	Nº de alunos
Colégio Curumim-Vértice	1ª	18
Centro Educacional Brandão	3ª	60
Degrau Escola Integrada	3ª	19
Escola Santa Marina	2ª	100
Colégio Magno	*	*
Colégio Dimensão	*	*
Nº aproximado de alunos		197

* Dados não-fornecidos.

¹² Uma cópia desse formulário encontra-se no Anexo 2.

As escolas inscritas receberam senhas para que seus alunos acessassem as atividades restritas¹³ e as professoras enviassem comentários aos trabalhos publicados¹⁴. Além disso, todas as professoras foram cadastradas na lista de discussão para trocar mensagens por *e-mail*.

Cada escola decidiria se as atividades seriam realizadas individualmente ou por grupos de alunos e, também, quais ferramentas utilizariam para o desenvolvimento dos trabalhos. Caberia ainda exclusivamente a cada escola decidir se os alunos iriam desenhar à mão livre ou utilizar *softwares* específicos para isso, se iriam digitar seus textos ou se um profissional do laboratório o faria. Dessa forma, seria possível respeitar suas peculiaridades.

Enviei com a senha um modelo de autorização¹⁵ para publicação dos trabalhos dos alunos. O objetivo desse documento era resguardar os direitos autorais dos alunos e levar ao conhecimento dos pais de cada aluno a informação de sua participação no projeto e a publicação dos trabalhos na *internet*. Havia por trás dessa ação a preocupação da editora em proteger-se de qualquer ação realizada por um pai desavisado da participação de seu filho no projeto. Essa formalidade acabou por estimular muitos pais a se aproximarem do projeto, e alguns

¹³ Há uma descrição desse tipo de atividade no próximo item.

¹⁴ Enquanto os trabalhos não se tornavam públicos, eles eram acessíveis somente às escolas inscritas no projeto. A senha do aluno permitia que ele enviasse seu trabalho, mas não que ele enviasse comentários

até acompanharam atividades dos filhos. Em reuniões seguintes, as professoras relataram com entusiasmo a forma como alguns pais se envolveram.

Naquela mesma reunião, decidiu-se um cronograma para envio das atividades, considerando o tempo necessário para a aprendizagem dos conteúdos e a preparação dos trabalhos. As datas finais para envio e publicação das atividades foram inseridas no sistema para que todos os trabalhos ficassem disponíveis ao público em geral¹⁶.

Decidiu-se, também, que ao término de cada bimestre deveria ocorrer nova reunião entre as coordenadoras e professoras para avaliar o andamento do projeto, discutir dificuldades pedagógicas e/ou técnicas e definir, se necessário, novos rumos a serem tomados no decorrer do ano letivo.

Ao final do ano letivo, portanto ao término do projeto, seria organizado um evento em que os alunos participantes do projeto se reuniriam para se conhecer e aprender um pouco mais sobre a história da cidade.

para os colegas. Essa funcionalidade somente era liberada quando o *site* era colocado à disposição do público em geral.

¹⁵ O modelo de Autorização de Publicação dos trabalhos consta no Anexo 3.

¹⁶ Como será explicado no item sobre o funcionamento do Sistema de Publicação de Mensagens, essa disponibilização era feita automaticamente.

O Site “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”

Um dos objetivos do *site* era oferecer a professoras e alunos conteúdos de apoio e de pesquisa sobre a cidade. Pretendia-se também oferecer formas de integração dos recursos da *internet* na escola, a partir de atividades que promovessem a interação professor-aluno estimulando o desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem.

Estruturei o *site* em seções que pudessem fornecer informações complementares ao livro¹⁷ e atividades organizadas de forma coerente à ordem dos capítulos do livro. O Quadro 2 detalha o conteúdo de cada seção:

Quadro 2 – Discriminação das seções do site

Seção	Conteúdo
Dicas Culturais	Anúncios de eventos, exposições etc. que têm como tema a cidade de São Paulo.
Impressões da Cidade	Fórum aberto a internautas interessados em discutir problemas da cidade de São Paulo. Essa seção também é utilizada pela atividade Fórum de Debates e será mais bem explicada no próximo item.
São Paulo On-Line	Notícias periódicas sobre a cidade, cujo contexto esteja inserido nos temas do projeto.
Saber+	Textos de apoio ao professor e aos alunos sobre a história da cidade.
Imagens da Cidade	Banco de imagens da cidade de São Paulo para uso nos

¹⁷ O livro está estruturado em sete capítulos (conforme mostra o Quadro 3, apresentado no próximo item) para serem estudados em quatro bimestres. Cada capítulo está subdividido em seis etapas: 1. Observando; 2. Colhendo Informações; 3. Pesquisando; 4. Lendo; 5. Lendo e refletindo; 5. Concluindo; 6. Oficina de Atividades. Conferir OLIVEIRA e FUNARI, 1998.

	trabalhos escolares. A maior parte das fotografias que alimentavam esse banco foi produzida pelos alunos participantes do projeto e enviadas após a visita feita ao centro da cidade.
Atividades	Distribuídas em quatro fases, uma para cada bimestre, quinze atividades foram oferecidas no <i>site</i> .

Os primeiros artigos da seção Saber+ foram selecionados pelas autoras do livro. As fotos para a seção Imagens da Cidade foram colhidas em bancos de imagens¹⁸ pertencentes à biblioteca da empresa. A idéia era que ao longo do ano novos conteúdos fossem publicados no *site*. Por exemplo, na seção Saber+ quando encontrava algum artigo interessante sobre a cidade, solicitava autorização a seu autor e, se concedida, reproduzia-o no *site*. Eventualmente, os alunos participantes do projeto enviavam fotos de excursões com a escola para ser publicadas na seção Imagens da Cidade.

Na seção Dicas Culturais, publiquei informações sobre pontos históricos da cidade, museus, casas culturais etc. e também um *link* para a seção de eventos do *site*¹⁹. Entre outros eventos, eram divulgados os que tivessem como foco o tema da cidade de São Paulo. Também estimulava as escolas a realizar o cadastro dos eventos que elas organizassem ou dos quais participassem, como feiras de livros, semanas culturais etc. Raramente, porém, as escolas enviavam alguma

¹⁸ CDs com coletâneas de imagens que podem ser copiadas livremente, sem precisar pagar direito autoral.

¹⁹ O *site* da empresa contém outros projetos além desse. A seção de eventos é destinada à publicação de eventos de interesse educacional. Essa seção permite que qualquer usuário cadastre um evento. As informações são retiradas do ar automaticamente à meia-noite do último dia do evento.

informação para essa seção. Sua participação mais ativa estava no envio de materiais produzidos pelos alunos. Além de oferecer informações para professoras e alunos, a intenção da editora era manter o *site* atualizado para o público externo²⁰.

A seção São Paulo On-Line, destinada à publicação de notícias, era alimentada diariamente. A partir de parcerias com algumas empresas jornalísticas, diariamente buscava notícias e matérias que discorressem sobre a cidade e as reproduzia no *site*. Para isso também utilizava um sistema que armazenava as informações em banco de dados e as apresentava organizadas por data e tema.

A seção Impressões da Cidade era um fórum aberto à participação de qualquer usuário da *internet* e também foi utilizada para a atividade Fórum de Debates (que será descrita mais à frente).

As atividades do site

É importante ressaltar que os conteúdos das atividades foram criados pelas autoras do livro; meu trabalho foi desenvolver a forma como elas poderiam ser transpostas para a *web*. As atividades do *site* dependiam da realização de pesquisas pelos alunos, portanto

²⁰ Além dos participantes do projeto, o *site* tinha uma média de visitação de cem usuários por dia. Esse dado era obtido por meio de um *software* (WebTrend) que fazia a contagem de *logs* (nº de acessos) que o *site* recebia. A partir das estatísticas geradas por esse programa, era possível conhecer a origem dos usuários (reconhecida pelo nº IP das conexões com a *internet*). Não há pesquisas que revelem com precisão quem

pressupunham preparo dos professores envolvidos e escolas com infraestrutura material adequada para esse fim [DEMO, 1996].

Preocupei-me em oferecer simplicidade, funcionalidade, legibilidade e usabilidade, conceitos que vinha estudando desde o início de meu trabalho com *internet* e que aplicava buscando as melhores soluções. O objetivo era propiciar ao usuário, no caso crianças de 1ª a 4ª séries, atalhos que facilitassem sua navegação pelo *site*, projeto visual atraente para a faixa etária de 7 a 9 ou 10 anos, ícones que contribuíssem para a associação do aluno com os conteúdos e contextos que ele via em sala de aula.

Havia dois tipos de atividades no *site*: as abertas à participação de qualquer internauta, sem necessidade de se inscrever no projeto, e as restritas a alunos das escolas participantes do projeto. O acesso às últimas era controlado por senha²¹. O Quadro 3 a seguir relaciona as atividades:

eram esses visitantes. Mas, devido ao fato de conhecermos os números IP dos participantes, tínhamos como precisar quem eles não eram.

²¹ Informações sobre a distribuição e uso dessas senhas serão fornecidas no item sobre o funcionamento do sistema de publicação de atividades.

Quadro 3 – Fases, conteúdos e atividades do site

Fases	Conteúdos trabalhados	Atividades	A*	R*	Capítulos do livro
1ª	A cidade	1. Cartas Enigmáticas	X		1. A cidade 2. Da fundação ao café
	A fundação de São Paulo	2. Galeria da Cidade		X	
		3. Entrevista		X	
		4. Visite o Centro da Cidade	X		
	O centro velho	5. Redescobrimo o Centro Velho		X	
2ª	O café	6. Jogo do Café	X		2. Da fundação ao café (continuação) 3. O crescimento da cidade
	A imigração	7. Propaganda sobre o Café		X	
		8. Imigrantes em São Paulo	X		
		9. Mensagens Secretas		X	
	O crescimento da cidade e a industrialização	10. Memórias da Cidade		X	
3ª	O bairro	11. Jogo dos Bairros	X		4. Os bairros de São Paulo
		12. O bairro de Nossa Escola		X	
4ª	A cidade hoje	13. Fórum de Debates	X		5. A cidade de São Paulo Hoje 6. Refletindo sobre a cidade 7. A vida na cidade
	Refletindo sobre a cidade	14. Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?		X	
	A vida na cidade	15. Autobiografias		X	

* A = Atividades Abertas; R = Atividades Restritas.

Penso ser importante descrever cada atividade, observando os enunciados de cada uma presentes no *site*²² e também nas orientações para o professor, pois nesses textos estavam implícitos os pressupostos visados pelo livro e transpostos para o *site*.

²² Disponível em <http://www.moderna.com.br/vivasp/atividades.htm>

Ressalto, ainda, que na concepção do livro evitou-se fornecer conteúdos prontos e acabados sobre o tema, como é comum na maioria dos livros didáticos. Em vez disso, sugeriram-se questionamentos, reflexões e posturas críticas e criativas pelo aluno, incitando a pesquisa e o trabalho em equipe a todo momento:

Descobrir e viver a cidade de São Paulo surgiu exatamente de um processo constante de busca e de construção. Nossa experiência no magistério tem nos dado a oportunidade de desenvolver um processo pedagógico fundamentado em atividades de pesquisa, de resgate da tradição oral, de leitura crítica de documentos, de imagens e de jogos.

Esse tipo de trabalho delinea também um novo professor, dinâmico, bem-informado, aberto a novas experiências de aprendizagem, que precisa estar disponível para lidar com o conhecimento de maneira flexível e, também, saber proporcionar ao aluno diversas possibilidades de ação [OLIVEIRA e FUNARI, 1998, p. 3].

As atividades estão listadas a seguir na mesma ordem em que apareciam no *site*. À sua frente utilizo a marcação (A) para atividades abertas à participação de qualquer internauta e (R) para as restritas às escolas participantes:

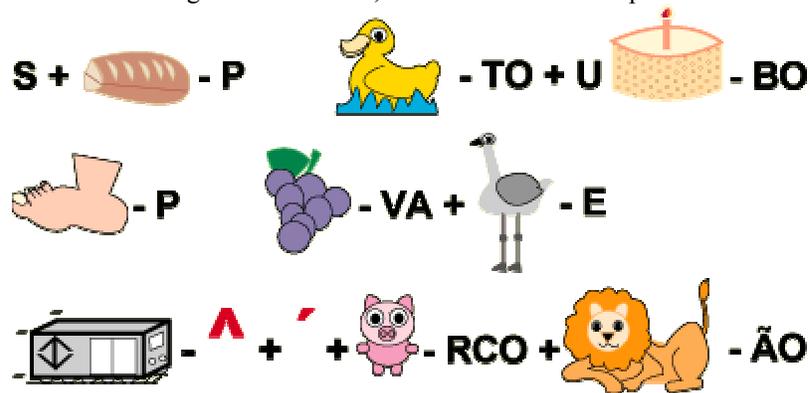
(A) 1. Cartas Enigmáticas: esta atividade objetivava estimular a fixação de conteúdos e conceitos. O aluno devia decifrar a mensagem de cada carta enigmática transformando os desenhos em palavras por meio da observação dos sinais. Sempre que o aluno decifrava

corretamente uma mensagem, ele poderia prosseguir para a carta seguinte, cujo nível de dificuldade era maior. Seis diferentes cartas enigmáticas eram oferecidas nessa atividade. Se o aluno errasse, seriam dadas novas informações para auxiliá-lo.

Figura 1 – Exemplo de Carta Enigmática

Desafiamos você a decifrar as mensagens das cartas enigmáticas! Para isso, você deve:

- substituir os desenhos, números e símbolos por palavras;
 - adicionar ou retirar letras, observando os sinais + (adicionar) ou - (subtrair);
 - a falta de sinais + ou - entre os desenhos, números ou símbolos indica separação entre palavras.
- Depois de observar as mensagens e decifrá-las, você deve clicar na resposta correta. Boa Sorte!



Clique na resposta correta:

São Paulo é uma cidade

São Paulo é uma metrópole

São Paulo é uma grande cidade

Por ser a primeira atividade do projeto, além de trabalhar o conteúdo tratado em sala de aula, pretendia-se levar o aluno a se familiarizar com a navegação na *internet*, reconhecendo os *hiperlinks* e adquirindo habilidade com o *mouse*. Antes de ir ao laboratório para realizar essa atividade, o aluno havia sido introduzido ao tema em sala

de aula sob orientação de seu professor. Essa atividade compunha então parte do processo de aprendizagem que o aluno vinha realizando em sua pesquisa sobre a cidade, e ele poderia realizá-la individualmente.

(R) 2. Galeria da Cidade: a atividade objetivava tanto o registro das impressões pessoais dos alunos sobre a cidade em que vivem como o reconhecimento da possibilidade de dar-lhe vida e identidade por meio do desenho e da escrita.

Os alunos faziam uma ilustração e uma frase sobre a cidade de São Paulo e enviavam-nas para publicação no *site* do projeto. Essa era a primeira atividade que considerei interativa, pois os alunos desenvolviam um trabalho sob orientação de suas professoras e utilizavam um sistema de publicação de mensagens para apresentá-lo no *site*. Poderiam, ainda, ser enviados comentários para o próprio *site*. Considerei que o aluno poderia não apenas receber informações sobre o tema tratado, mas, além disso, apropriar-se do conhecimento e, crítica e criativamente, interpretar o que aprendeu, elaborar sua síntese e compartilhá-la por meio da publicação no *site*.

Essa atividade propunha que o aluno mostrasse o produto de sua pesquisa, o resultado de suas explorações. Algumas escolas decidiram

pelo desenvolvimento individual dessa atividade. Outras optaram pelo trabalho em equipe. A Figura 2 mostra um exemplo dessa atividade:

Figura 2 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Galeria da Cidade

Galeria da Cidade

23/03/1999 – Cuidados ...

maricy@ceb.g12.br

Centro Educacional Brandão

Prof. Rosana Esteves, Prof. Cristina Bezerra e Prof. Rosana Paterno

Prof. Maricy

Participantes

André V - 2^aC, Felipe - 2^aC, Laura - 2^aC, Ligia - 2^aC, Miguel - 2^aC, Raissa - 2^aC

Comentários dos Professores

[Que bom!](#) - Projeto “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”

[Que legal!](#) - Centro Educacional Brandão

[Cuide da cidade](#) - Degrau Escola Integrada



Comentário de Maria Helena e Raquel

Gostamos muito do trabalho de vocês, depende de todos nós tornar São Paulo melhor! Que bom que vocês pretendem cuidar bem da cidade. Façam isso com muito carinho e cuidado! Um abraço.

(R) 3. Entrevista: o objetivo dessa atividade era realizar uma entrevista coletiva com alguém que pudesse fornecer informações históricas sobre a cidade, de forma que se destacasse o valor da

tradição oral. Os alunos foram orientados sobre a necessidade de um planejamento e sobre os procedimentos necessários para a realização da entrevista. Após a entrevista, precisavam produzir, em pequenos grupos, um texto coletivo e enviá-lo para o *site* do projeto.

Aqui, como em Galeria da Cidade, o que o aluno publicava era resultado de seu trabalho, realizado em equipe. A proposta era entrevistar historiadores. Nessa atividade, os alunos seguiram os procedimentos propostos pelo livro, formularam as perguntas antes, organizaram o “cerimonial” para a entrevista, selecionando quem receberia o entrevistado, quem o apresentaria, quem faria as perguntas, quem tomaria notas, para finalmente produzirem um texto coletivo a ser publicado no *site*. A Figura 3 mostra um exemplo de Entrevista:

Figura 3 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Entrevista

Entrevista

09/04/1999 - Entrevista com a Diretora do Colégio - A Fundação de São Paulo

vertice@colegiovertice.com.br

Colégio Curumim / Colégio Vértice

Prof. Ivany Colella Novaes e Marcia Monzillo

Prof. Andréia Genesi

Componentes do Grupo: Júlia, Aline, Ana Cristina, Andressa, Bruno, Bruno, Daniela, Daphne, Fernando, Giulia, Lucas, Maria Carolina, Mariana, Marina, Rodolfo, Thais, Vitória

A entrevista com a Diretora Walkiria aconteceu em dois momentos. No primeiro, a 1.ª série estava conhecendo todas as dependências da escola e já havia sido convidada para ir à sala da diretora para uma visitinha. Estávamos prestes a iniciar a unidade “A Fundação de São Paulo” e aproveitamos para entrevistar Walkiria sobre esse tema. A professora adiantou para as crianças que a nossa cidade não foi sempre como ela é hoje, que antes o lugar onde está São Paulo era uma grande floresta. Perguntou também o que eles sabiam sobre o assunto e combinamos de fazer perguntas sobre esse tema na nossa entrevista.

As perguntas criadas pelas crianças giraram em torno do termo “antigamente” e eles ultrapassaram a época da fundação, perguntando como o solo se formou, como o Sol se formou, como as nuvens se formam. Outras perguntas formuladas foram por que as árvores foram derrubadas, como eram as casas antigamente, por que os índios já estavam aqui, se a floresta era perigosa, quem fundou São Paulo, por que se chama São Paulo e não tem outro nome, como ela sabe de tudo isso, etc. A segunda fase da entrevista foi no final da unidade,

quando já havíamos estudado a Fundação de São Paulo e as crianças tinham informações sobre o assunto.

a) Onde você nasceu?

Eu nasci em São Paulo.

b) O que você cursou?

Eu fiz um curso com um nome difícil: Pedagogia.

c) Faça um breve histórico da sua carreira.

Eu comecei como professora, ensinando crianças que só sabiam falar inglês. Durante muito tempo ensinei português; eles não sabiam nem o que era bauru, o nome do sanduíche. Aprenderam muita coisa. Depois montei a Escola Curumim, com crianças bem pequenas; tinham até dois aninhos. Algum tempo depois havia crianças grandes como vocês. A escola foi aumentando e atualmente sou diretora do Colégio Curumim-Vértice.

d) Quando foi fundada a cidade de São Paulo?

A cidade foi fundada no dia 25 de janeiro de 1554. Por isso é que nesse dia é feriado.

e) Quem fundou?

A cidade foi fundada pelos padres jesuítas: José de Anchieta, Manoel da Nóbrega e Manoel de Paiva.

f) Por que São Paulo recebeu esse nome e não outro?

As pessoas tinham o costume de olhar no calendário e ver o nome do santo daquele dia. E no dia 25 de janeiro era dia de São Paulo.

g) Como aconteceu a fundação de São Paulo?

Primeiro os portugueses fundaram cidades na praia perto do mar: Santos, São Vicente. Depois resolveram subir a serra e foram dar num planalto. Lá construíram uma escola para ensinar os índios.

h) O que existia na região quando São Paulo foi fundada?

Havia floresta, rios e índios.

i) Como era o ensino naquela época?

Como vocês acham que era? Será que havia sala e carteira? E como eles escreviam? O padre José de Anchieta precisava ensinar os índios. Ele era muito esperto e mandava vir uma porção de papéis de Portugal. Sabe quanto tempo levava para chegar? Dois meses. Ele fez um livro de gramática na língua tupi. À noite escrevia o livro para todas as crianças e índios. Fazia também peças de teatro, contava histórias para os índios e eles aprenderam a ler e a escrever. Por tudo o que ele fez, existe um projeto de que se torne um santo.

j) Como era antigamente a cidade quanto à violência?

Tinham os índios bonzinhos, que moravam perto dos jesuítas, e os que não eram bonzinhos, que moravam dentro da mata e até comiam gente. Havia muitas lutas e guerras. Vou contar uma história que aconteceu bem depois da época de José de Anchieta. Havia os piratas. Eles vinham aqui para o Brasil roubar pau-brasil, uma madeira da qual se retirava uma tinta e que era muito preciosa. Um dia, quando Santos era uma cidade bem pequenininha, parou o navio num domingo. Todos estavam na Igreja assistindo à missa. Os piratas desembarcaram, trancaram todo mundo na igreja e assaltaram todas as casas. Ainda bem que não mataram ninguém. Todos tinham muito medo e não fugiram.

k) Que mensagem você daria para nós, moradores atuais dessa cidade?

A gente precisa tomar conta da nossa cidade porque ela está se tornando uma grande lata de lixo. Vou contar uma história verdadeira: o rio que passa perto da nossa escola, antigamente era limpo, tinha peixe, tinha margem que a gente podia ficar. Eu ia com meu pai passear lá e até tomava banho. Vocês já viram como ele está?...

(A) 4. Visite o Centro da Cidade: essa atividade pretendia

apresentar informações sobre a história da cidade antes de os alunos

realizarem uma visita ao centro velho de São Paulo. Era apresentado um

mapa da cidade com destaque para alguns pontos históricos. Esses

pontos eram áreas sensíveis ao clique do *mouse*; ao navegar, o aluno acessava fotos e informações sobre os monumentos e prédios históricos.

Figura 4 – O mapa com um exemplo de área “clicável”



Essa atividade servia como introdução ao estudo do tema. Ela podia ser utilizada para aguçar a curiosidade do aluno, levando-o a fazer uma pesquisa mais profunda. Utilizei um mapa que apresentava a planta baixa de algumas ruas do centro da cidade e inseri, em pontos

históricos, ícones referentes ao que queria destacar. As fotos em cada ponto faziam parte da seção Imagens da Cidade. Pensei ser importante oferecer ao aluno, à medida que ele explorasse o *site*, as mesmas imagens, para facilitar a associação de informações.

(R) 5. Redescobrimo o Centro Velho: o objetivo dessa atividade era realizar uma visita ao centro e destacar sua importância para o reconhecimento da história e da identidade da cidade. Os alunos aprenderam a fazer registros de suas visitas e descobertas, para que eles pudessem integrar sua memória e seu patrimônio pessoal como coletivo. Após a visita ao centro de São Paulo, tinham de selecionar imagens (fotos), preferencialmente as realizadas durante a visita, e redigir um texto-legenda para cada uma. Devia ser produzido, também, um texto com as impressões sobre o centro da cidade, a partir dos locais visitados. Esse material era enviado ao *site*. Fotos remanescentes dessa atividade podiam ser remetidas para publicação na seção Imagens da Cidade.

Figura 5 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Redescobrimo o Centro Velho

Redescobrimo o Centro Velho

07/05/1999 - Passeio Interessante a São Paulo (parte 1)
vertice@colegiovertice.com.br

Colégio Curumim / Colégio Vértice
Prof. Ivany Colella Novaes e Márcia Monzillo
Prof. Andréia Genesi

Componente do grupo:
Marina Brandão Magalhães

Domingo, dia 11 de abril, eu e minha mãe fizemos um passeio super interessante, como o Colégio Curumim havia sugerido. Saímos bem cedinho da chácara que fica lá na Aldeinha - Itapevicirica da Serra e viemos para São Paulo. Mamãe me levou direto à Praça da Sé. Quando nós chegamos, fiquei impressionada com o tamanho da Catedral da Sé e também com a beleza dela. Nós entramos, rezamos um pouco e fomos lá para traz do altar, onde vimos um monte de salas e capelinhas. Eu adorei visitar a igreja "por dentro". Eu nunca tinha visto como era atrás do altar.



Algumas escolas já tinham em seu calendário uma excursão organizada para a visita, e a data nem sempre coincidia com a época em que a atividade era proposta. Por essa razão, houve trabalhos publicados em épocas diferentes. Não tive a intenção de "engessar" as

escolas com um cronograma de realização das atividades do *site* proposto no início do projeto. Ao contrário, a idéia era que a escola continuasse desenvolvendo suas atividades normalmente. Deixei claro que o *site* deveria ser inserido como mais uma ferramenta, como um meio, não um fim. Houve escolas, por exemplo, que não tinham em seu calendário a realização da visita, mas consideraram importante que os alunos a fizessem, pois isso caracterizaria uma maior aproximação com o objeto de estudo. Essas escolas então solicitavam aos pais dos alunos o cumprimento dessa tarefa. A Figura 5 mostra um exemplo dessa atividade.

(A) 6. Jogo do Café: essa atividade objetivava aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a produção do café. Foram oferecidas sete imagens, acompanhadas de legendas explicativas, que representavam cada uma das etapas de produção do café. As fotos estavam desordenadas; cabia ao aluno colocá-las em ordem, o que era possível simplesmente acionando o *mouse* sobre elas. Se o aluno clicasse sobre a imagem incorreta, ele teria acesso a informações que contribuíssem para descobrir seu erro e se corrigir.

Essa atividade pôde ser utilizada para introduzir o assunto da produção de café. Algumas escolas relatam²³ que não utilizaram a

²³ Informação contida na gravação em vídeo de uma das reuniões.

atividade conforme proposto pelo projeto, mas antes fizeram um estudo do tema. A Figura 6 mostra parte do Jogo do Café.

Figura 6 – Exemplo do Jogo do Café

Até chegar à xícara, o café passa por várias etapas.

Cada uma delas encontra-se em um dos quadros abaixo. Porém, há um problema: os quadros estão fora de ordem!

Coloque os quadros em ordem, clicando sobre as imagens, e decifre esse mistério!



Os frutos do cafeeiro são colhidos por apanhação, um a um, ou por derraça, quando o colhedor corre a mão pelos galhos, para que os frutos caiam numa cesta ou num pano estendido ao pé da planta.



Os frutos já limpos são carregados em cestos para um tanque onde são lavados e, daí, levados para um terreiro, onde são espalhados com rodas, por vários dias, para secarem ao sol. À noite, os grãos são recolhidos e cobertos, para ficarem protegidos do sereno.

(R) 7. Propaganda sobre o Café: para essa atividade, os alunos precisavam reconhecer características gerais de uma propaganda e, então, criar uma propaganda que contivesse ilustração e *slogan* ou texto sobre o café. Não era necessário dar nome ao produto. A imagem e o texto eram enviados para publicação no *site*.

Figura 7 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Propaganda sobre o Café

Propaganda sobre o Café

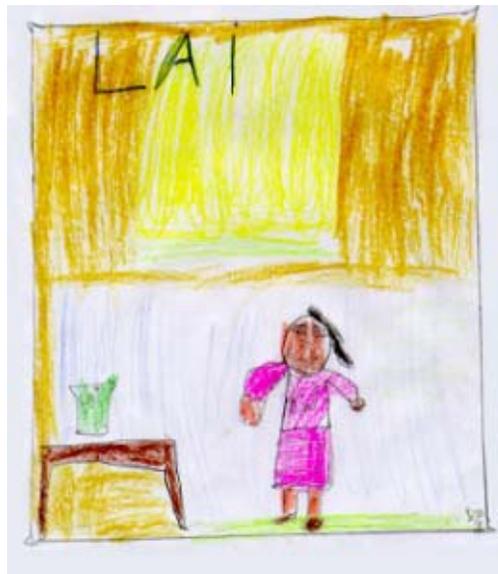
18/05/1999 - Anúncio do CAFÉ LAI
santamarina@santamarina.g12.br

Escola Santa Marina
Prof. Wanda Zanoni Silva
Prof. Eliana Silva Ramos

Componentes do grupo:

Bruno Yasui Sequii
Eduardo Ferrari
Ingrid Bontorim
Natasha Magalhães Escames

O café Lai é gostoso e saudável. Você compra e aproveita mais, porque rende mais e se você tomar vai querer sempre mais. Você pode comprar o seu nos melhores supermercados da região. O preço é R\$ 4,50.



Essa atividade exigia do aluno o conhecimento de alguns conceitos distintos do tema que estava sendo tratado. Para desenvolver uma propaganda sobre o café, os alunos precisavam entender, por exemplo, o que é propaganda. Nesse momento, era importante que a professora de Língua Portuguesa participasse do trabalho, inserindo em

sua aula discussões sobre o assunto. A Figura 7 mostra um exemplo de Propaganda sobre o Café.

(A) 8. Imigrantes em São Paulo: essa atividade levava o aluno a identificar as diferenças culturais dos imigrantes por meio da exploração de detalhes das diversas identidades. Para isso era oferecido um enigma com informações sobre diversos personagens. A partir de raciocínio lógico, o aluno poderia descobrir o país de origem do personagem. Caso errasse, mais informações sobre o personagem ou seu país de origem eram fornecidas.

Figura 8 – Exemplo da Atividade Imigrantes em São Paulo

José não é alemão e seu sobrenome é Strauss.
Antônio é espanhol e seu sobrenome não é Almeida.

[...]

De onde é José Strauss?

The image shows a map of Europe with several countries highlighted in yellow ovals: Portugal, Spain, Germany, and Italy. Two callout boxes with yellow borders and arrows point to the map. The left callout box points to the Iberian Peninsula and contains the text: 'José não é espanhol. O país em que José nasceu é pequeno, tem belas paisagens e é muito romântico.' The right callout box points to Germany and contains the text: 'Você acertou! José Strauss é austríaco. Os austríacos são os imigrantes que vieram em menor número para São Paulo, em comparação aos demais. Como os alemães, na maior parte das vezes, vieram para fugir das guerras e procurar melhores'.

Para realizar essa atividade, o aluno precisava lançar mão de alguns elementos característicos das nacionalidades dos exemplos

(R) 10. Memórias da Cidade: essa atividade objetivava resgatar a história da cidade por meio de seus próprios moradores, utilizando recursos de tradição oral. Os alunos precisavam entrevistar moradores antigos da cidade, registrar o resultado dessas entrevistas em texto e imagem e enviá-lo para o *site*.

Figura 10 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Memórias da Cidade

Memórias da Cidade

06/07/1999 - Memórias da Cidade

santamarina@santamarina.g12.br

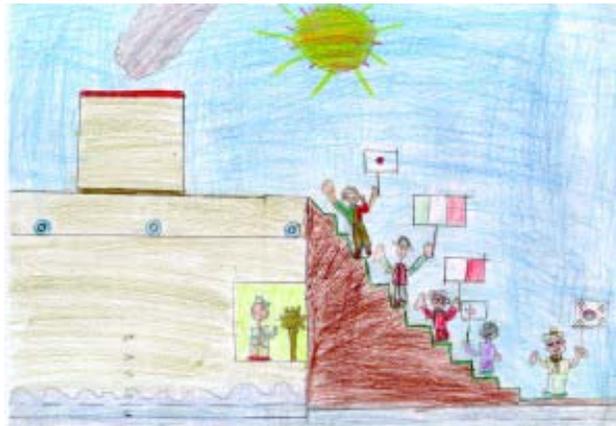
Escola Santa Marina

Prof. Vani Aparecida Araújo dos Santos

Prof. Eliane Silva Ramos

Componentes do grupo: Amanda Papandrea Gallé, Douglas Henrique Viana, Nathalia Burato Nascimento, Rafael Agunso Bueno

Antigamente não existia luz elétrica e tinha, pouca movimentação. Antigamente não existia edifícios e não existia avenidas, antigamente os bandeirantes escravizavam os índios. Alguns não aceitavam a escravidão e morriam nos combates contra os bandeirantes. Antigamente tinha: poucas casas, muitas plantações de café, milho, tomate, etc. São Paulo não tinha comércio como tem hoje, enfim São Paulo era pequena. Os imigrantes foram muito importantes para o crescimento da cidade de São Paulo.



Essa atividade estimulava o aluno a realizar contato com algumas pessoas para obter informações sobre o passado. A intenção era ele

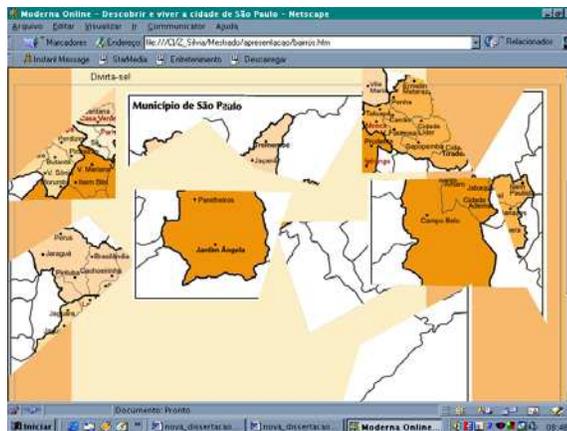
verificar que as pessoas, assim como ele, faziam parte da história da cidade.

11. Jogo dos Bairros: o objetivo dessa atividade era levar o aluno a conhecer o mapa da cidade e a distribuição espacial dos bairros, introduzindo-o no assunto que seria discutido naquele bimestre. Era oferecido um quebra-cabeça do mapa da cidade para o aluno montar. Não foi utilizado recurso que impedisse o aluno de arrastar peças para locais incorretos.

Figura 11 – Tela do quebra-cabeça

Tela do quebra-cabeça

São Paulo é uma cidade formada por um grande número de bairros. Organize as peças do quebra-cabeça abaixo, para montar o mapa de São Paulo. Nele, você encontrará nomes de bairros da cidade e poderá, também, conhecer a história de alguns deles. Divirta-se!



Para ilustrar o quebra-cabeça alterei a localização original de cada peça.

A sugestão para a aplicação dessa atividade era que o aluno, ao concluir o quebra-cabeça, localizasse o bairro onde morava, o bairro onde estudava, o bairro onde viviam pessoas conhecidas suas. Dessa

maneira, ele passaria a ter noção de espaço e de representações sobre esse espaço.

(R) 12. O Bairro de Nossa Escola: essa atividade objetivava explorar as características do texto jornalístico. Para isso era necessário estimular os alunos a pesquisar e registrar informações sobre o bairro da escola e enviá-las para o *site*. Aqui seria possível obter informações sobre vários bairros, uma vez que as escolas participantes do projeto localizavam-se em bairros distintos.

Além de enviar informações sobre o bairro onde estudava ou residia, o aluno tinha contato com informações sobre os bairros dos outros participantes, adquirindo assim conhecimento sobre as diferenças entre os bairros e o modo de vida de outras crianças.

Figura 12 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade o Bairro de Nossa Escola

O Bairro de Nossa Escola

24/09/1999 – Conhecendo o Pacaembu

degrau@grupo.org.br

Degrau Escola Integrada

Prof. Helena Oliveira Moreno

Prof. Neusa Martins Canotilho Wontroba

Componentes do grupo:

Alunos da 3ª série

Nossa escola fica no Pacaembu, que pertence a Higienópolis. A formação do bairro se deu em 1890. Nessa época moravam no bairro as pessoas mais ricas da cidade, os fazendeiros e os primeiros industriais. Em 1940 começaram a construir apartamentos. Com o tempo a população aumentou tanto que a paisagem se modificou completamente. Hoje as polêmicas são o trânsito, a falta de segurança e a construção de um shopping center. O bairro hoje é um bairro comercial. Muitas pessoas vêm ao bairro para fazer compras. No Pacaembu o trânsito é intenso e a buzinação começa cedo. Nós achamos que o bairro é bom porque tem estádio de futebol e a nossa escola, além de quase tudo que é necessário para os seus moradores.



(A) 13. Fórum de Debates: esta atividade propunha ao aluno a realização de um debate sobre os problemas da cidade. Cada aluno escolhia um tema, publicava-o no *site* e convidava seus colegas a

participar da discussão. Além de estimular a reflexão, esse fórum permitia que o aluno conhecesse opiniões diferentes. Essa era a única atividade de publicação de mensagens aberta à participação de qualquer internauta. O *link* levava à seção Impressões da Cidade.

Figura 13 – Exemplo de mensagem enviada para a atividade Fórum de Debates



Fórum para debates, opiniões,
troca de experiências

27/09/1999 - O rodizio
camila.davanso@ceb.g12.br

Centro Educacional Brandão

Participante

Camila

Participações neste debate

[O Rodízio](#) - Camila Nascimento

[Mudança dos dias](#) – Sílvia

[Rodízio](#) – Marcela Oliveira

[Eu concordo](#) - Guilherme Favilla

[O rodízio](#) -

[Rodízio](#) -

[O rodízio](#) -

[O rodízio](#) - Ítalo, Izabel e Amanda – 2ª série B

[O rodízio](#) - Ingrid, Larissa e Mayra – 2ª série B

O rodizio ajuda em algumas horas, mas também atrapalha quando é sua vez de ficar sem carro. Apoiamos, pois ele diminui o trânsito e a poluição.

COMENTÁRIOS
DO PROFESSOR

LISTA DE
TRABALHOS

Comentário de Camila Nascimento

Para a gente, o rodízio é bom e ruim ao mesmo tempo, pois quando é vc que fica sem carro, acha ruim, mas quando o trânsito melhora, e a taxa de poluição abaixa, todos gostam.

Essa atividade era proposta no último bimestre, quase na conclusão dos estudos. Os alunos já tinham então se deparado com várias informações sobre a cidade, podendo assim realizar algumas reflexões e debates sobre os problemas que ela vinha sofrendo.

(R) 14. Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?: o objetivo dessa atividade era levar o aluno a compreender que ele fazia parte da cidade e como futuro cidadão poderia e deveria contribuir com a qualidade de vida do local. Os alunos enviavam suas campanhas para o *site* e eram estimulados a promover um debate *on-line* sobre os problemas da cidade no fórum Impressões da Cidade.

Figura 14 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?

Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?

26/11/1999 - Mundo Melhor

santamarina@santamarina.g12.br

Escola Santa Marina

Prof. Vani Aparecida Araújo dos Santos

Prof. Eliane Silva Ramos

Componentes do grupo: Rafael, Bruno, Pamela, Ivana, Jessica, Juliana

Os problemas da nossa cidade têm que melhorar com paz e amor. Precisamos ter um mundo melhor.



Após reflexão e debate, propunham soluções, ações que eles e seus colegas poderiam ter para contribuir com a melhoria da cidade.

(R) 15. Autobiografias: nessa atividade os alunos eram incentivados a conhecer os colegas das outras escolas participantes do projeto. Para isso, enviavam um texto autobiográfico e uma foto para o *site*. Depois eram convidados a navegar pelas biografias dos alunos de todas as escolas e, se quisessem, podiam trocar mensagens utilizando *e-mail* ou o sistema de publicação das atividades.

Essa era a última atividade do ano letivo. A intenção era que todos os alunos participantes do projeto se conhecessem um pouco. Depois de concluída essa atividade, realizamos um encontro entre todas as crianças.

Figura 15 – Exemplo de trabalho enviado para a atividade Autobiografias²⁴

Autobiografias

01/12/1999 - Monise

Escola Santa Marina

Prof. Vani Aparecida Araújo dos Santos

Prof. Eliane Silva Ramos

Componente do grupo:

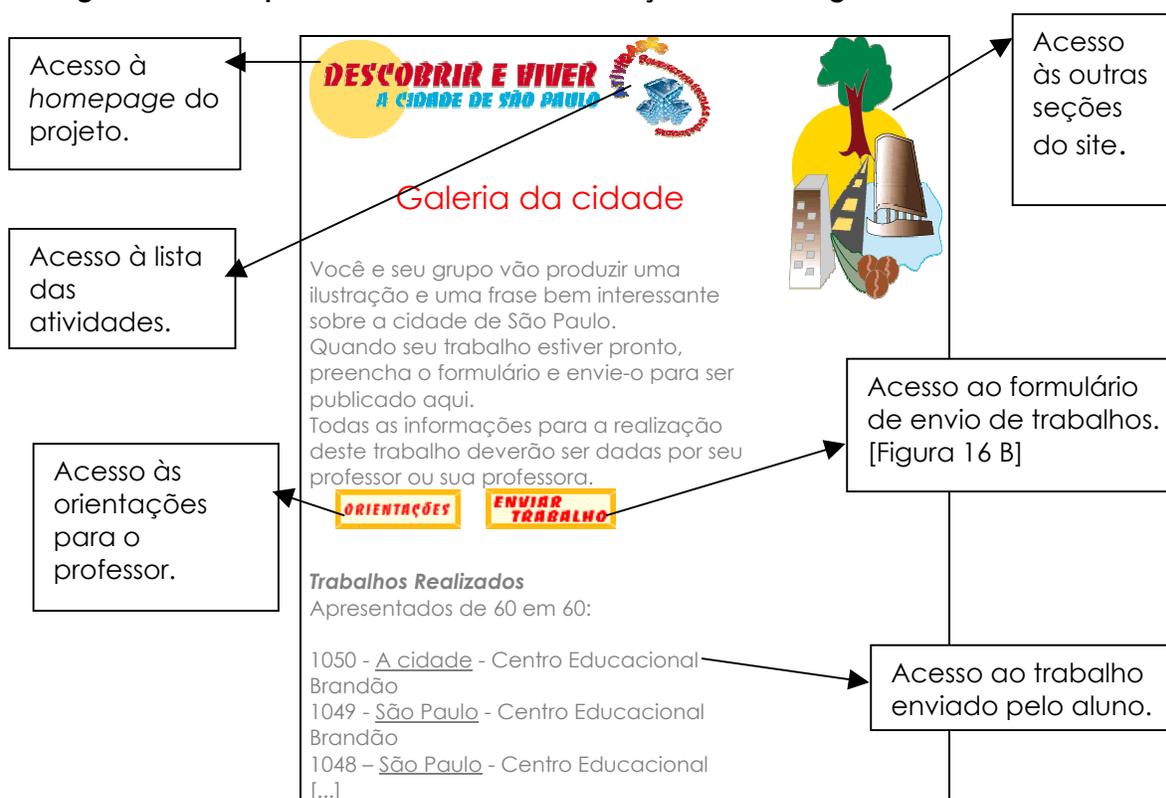
Monise Schitz Tedeshi Penche

Eu me chamo Monise, tenho 8 anos. O que eu mais gosto é do meu video game. O lugar que eu mais gosto de ir na cidade de São Paulo é a praça da Sé. Eu nasci em maio, dia 11 em 91. O meu signo é touro. Eu sou a 3ª aniversariante da minha família. Moro com a minha mãe na Vila Formosa. Sou morena, meu cabelo é castanho escuro e liso. Meus olhos são castanhos escuros, eu sou a irmã mais velha. A minha irmã tem 3 anos e meio e o meu irmão tem 10 meses. A minha mãe diz que gosta dos três filhos igual, mas eu sou a 1ª filha. Ela também fala que eu sou a mais quieta, a minha irmã e o meu irmão são muito agitados.

Sistema de publicação de mensagens utilizado para envio das atividades restritas

O sistema de publicação de mensagens foi criado para possibilitar o envio e publicação dos trabalhos dos alunos no *site*. Ele também permitia o envio de comentários a todos os trabalhos publicados. As figuras a seguir ilustram o funcionamento do sistema:

Figura 16 A – Esquema do Sistema de Publicação de Mensagens



²⁴ Não reproduzi aqui a foto da criança que está publicada no *site* por não ter autorização de uso dessa imagem.

Figura 16 B – Formulário para envio dos trabalhos

Galeria da cidade

Preencha o formulário abaixo para enviar sua frase e ilustração
Participação ocorrendo em __/__/__

Nome da Escola:

E-mail:

Prof Coord do Projeto:

Professor de Informática:

Nome e n° dos alunos componentes do grupo:

Nome do Trabalho:

Digite abaixo o seu texto:

Acrescente a imagem. Seu arquivo deve ser em padrão GIF ou JPG e não deve ultrapassar a largura de 300 pixels. Se você estiver utilizando o Internet Explorer, envie a imagem por [e-mail](#)

Ao acessar a *homepage* do projeto, o aluno²⁵ escolhia a fase e a atividade da qual iria participar. Ao escolher uma atividade restrita, aparecia uma tela para que ele efetuasse o *logon*, isto é, digitasse seu nome de usuário e sua senha, que foram fornecidos na ocasião da inscrição da escola ao projeto. A tela seguinte trazia a explicação sobre o objetivo e os procedimentos necessários para realizar a atividade.

²⁵ O envio das atividades poderia ser feito pelo aluno, pelo professor, pelo técnico do laboratório etc. Cada escola definia o procedimento que melhor lhe conviesse.

Nesse momento, é provável que o aluno já tivesse desenvolvido parte de seu trabalho em sala de aula ou no laboratório.

Abaixo da explicação sobre a atividade, havia dois botões sensíveis ao clique do *mouse*. O primeiro, "Orientações", dava acesso a uma página com explicações para o professor sobre como orientar os alunos na atividade. Essas orientações sempre faziam referências ao *Manual do Professor* [OLIVEIRA e FUNARI, 1998], em que era possível encontrar informações mais detalhadas sobre as atividades. Caso essas informações não fossem suficientes, as professoras entravam em contato com a coordenação do projeto. O outro botão, "Enviar Trabalho", dava acesso a um formulário que deveria ser preenchido com os dados da escola, dos alunos autores da atividade e com o conteúdo da atividade, podendo-se também enviar uma imagem.

Após preencher e enviar o formulário, o sistema dirigia automaticamente um *e-mail* para a coordenação do projeto, com todas as informações sobre o envio do trabalho e um *link* que dava acesso direto à área de administração do sistema. Essa área permitia a verificação do conteúdo dos trabalhos e sua publicação. Quando publicado, o trabalho aparecia em uma relação de "trabalhos realizados" na tela de início da atividade. Até que todos os participantes enviassem seus trabalhos, o acesso a eles era permitido apenas às escolas inscritas no projeto. Somente quando a data final de envio dos

trabalhos expirasse, era possível sua visualização por outros internautas. A disponibilização dessas atividades para o público geral também era realizada automaticamente pelo sistema.

O sistema permitia ainda, aos usuários do *site*, enviar comentários sobre os trabalhos. Na tela onde determinado trabalho era visualizado, havia um botão, “Enviar Comentários”, que dava acesso a um formulário de envio de opiniões, sugestões e críticas. Era esse recurso que permitia a interação professor-aluno. A Figura 17 ilustra uma atividade que recebeu comentários das professoras em Galeria da Cidade:

Figura 17 – Exemplo de comentário enviado para uma atividade

The image shows a screenshot of a web browser displaying a page with a student's work and a list of comments. The page has a yellow background. At the top, there is a list of names in red text. Below this is a large image of a student's work, which appears to be a collage or a drawing. At the bottom of the page, there is a section for comments, with a red button labeled "COMENTÁRIOS" and a text area. Arrows point from callout boxes to these elements.

Nome dos alunos que realizaram este trabalho.

Trabalho enviado pelos alunos.

Autor do comentário.

Lista dos comentários enviados. Para ver um comentário basta clicar sobre o *hiperlink*. Ao fazer isso o comentário é mostrado ao final da página.

Comentário enviado por um professor. Esse texto é substituído pelo comentário selecionado na lista acima.

Ao desenvolver esse sistema, meu objetivo era oferecer interatividade entre os alunos e professoras, entre as escolas e entre as professoras e a coordenação do projeto. Por esse sistema, o aluno enviava suas atividades para serem publicadas no *site*, e a professora poderia publicar seus comentários na mesma página.

Design do site

Quando desenvolvi o *site*, minha preocupação era poder oferecer aos alunos um visual que mantivesse identidade com o projeto gráfico do livro e, ao mesmo tempo, facilitasse a navegação, utilizando um menu de ícones que fossem memorizados facilmente e representassem de alguma maneira o conteúdo de cada seção. Os mesmos ícones apresentados na *homepage* foram reproduzidos em tamanho reduzido nas páginas seguintes. Na *homepage* eles estavam centralizados e acompanhados do título de cada seção. Já nas páginas seguintes, além de não trazerem os títulos das seções, localizavam-se no canto superior direito da página. A Figura 18 mostra as diferentes imagens.

Figura 18 – Menu de navegação do site

Ícones utilizados para o menu da *homepage*.



Ícones utilizados para os menus internos do site.



Tive a preocupação de apresentar em cada seção o mesmo ícone utilizado no menu, acompanhado de um texto explicativo sobre o conteúdo, para informar ao usuário sua localização no *site*. As imagens da Figura 19 exemplificam isso.

Figura 19 – Ícones utilizados para indicar a seção em que o usuário se encontrava



Artigos sobre a cidade
de São Paulo



Notícias apresentadas de 15 em 15:

Intercâmbio entre escolas

Outro objetivo do *site* era promover um intercâmbio entre escolas, mais especificamente entre as professoras, tanto de forma presencial como por meio da lista de discussão que fazia parte do projeto. Também se esperava que houvesse troca de informações e experiências por parte dos alunos, utilizando o *site* ou correio eletrônico.

Ao longo de todo o ano de 1999, realizamos quatro reuniões, e em todas houve a ausência de alguma professora. A lista de discussão foi muito pouco utilizada; apenas quatro ou cinco mensagens foram trocadas ali. Os alunos interagiram entre si somente nas atividades cujo enunciado induzia a isso. Não houve comunicação por *e-mail*, entre os alunos ou entre as professoras, como estava previsto no início do projeto. O intercâmbio entre as escolas ocorria apenas nas reuniões bimestrais.

2. GRAVAÇÃO EM VÍDEO DE UMA REUNIÃO

Ocorrida em junho de 1999, a reunião teve como objetivo avaliar o projeto, considerando as participações ocorridas até o final daquele primeiro semestre. Informamos às professoras que iríamos filmar a reunião e que tínhamos a intenção de digitalizar alguns depoimentos para inserir

no *site*²⁶. A reunião durou pouco mais de duas horas, mas a gravação que fiz tem apenas a parte inicial, com aproximadamente sessenta minutos.

Estiveram presentes na reunião dez professoras representando quatro escolas. Participaram também as autoras e a editora do livro, eu e minha equipe.

Não foram gravadas as perguntas realizadas por mim ou pelas outras participantes. Optei por transcrever a gravação sem recriar as perguntas, pois acredito que pela fala das professoras é possível contemplar o contexto. Nessa transcrição, subtraí as conversas que não tinham relação com o projeto.

As professoras iniciaram seus depoimentos com entusiasmo, relatando como as atividades foram realizadas, qual foi a relação dos alunos com o livro, a sala de aula e o laboratório de informática. Utilizarei essa transcrição como documento de análise para minha pesquisa. Na transcrição que segue, utilizarei letras para nomear professoras e escolas e assim preservar suas identidades. Para identificar melhor as professoras, utilizarei *(I)* quando se tratar de uma professora de Informática e *(S)* no caso de uma professora de sala de aula.

²⁶ Seus depoimentos digitalizados nunca foram inseridos no *site*. Somente no final de 1999, elas foram informadas de que eu os usaria para meu projeto de pesquisa.

(I) Professora A – Escola A

Na primeira parte, foi superlegal, foi muito bom, a parte da Galeria da Cidade, da cidade de São Paulo em si foi muito legal. Na semana em que a gente não pôde acompanhar com o livro no laboratório, vez ou outra, eles entravam na editora *[no site do projeto²⁷]*. Dessas últimas semanas eu falei: "Gente, tem muitas fotos novas!", que o pessoal das outras escolas estavam colocando, e então, ao abrirem *[o site]*, eles reconheciam os lugares por onde eles passaram e o que foi comentado em sala de aula.

Então, você vê as crianças conversando e trocando ente si, é muito legal. Mas isso foi na parte de São Paulo, então eu ainda retornei um pouco para não perderem o vínculo com o laboratório de informática.

Agora, eles estão trazendo a segunda parte *[refere-se à atividade Entrevista]* para dentro da sala de aula. Então, o que eu tenho mais para complementar é a primeira parte que foi muito legal e deu para fazer as duas coisas, tanto o livro quanto o laboratório. Foi ótimo. E a segunda parte que a gente está finalizando eu espero que dê supercerto, tanto quanto a primeira.

²⁷ Inserção minha. Utilizarei esse recurso sempre que achar necessário esclarecer alguma fala.

(I) Escola B – Professora B

Com a relação à primeira parte, nós ficamos muito contentes com a aplicação dos alunos. Principalmente com o que diz respeito à atividade Entrevista. As professoras fizeram uma divisão, um ficou responsável por ser o anfitrião, o outro para tomar conta da água, o outro para conversar com o entrevistado até começar a entrevista. Depois eles se dividiram para fazer a filmagem. Depois eles transcreveram a entrevista. Então, foi assim, uma atividade que eu do laboratório, eu também sou professora, mas eu trabalho no Laboratório de Informática, então com a ótica do laboratório a gente consegue ver esse caminho inverso dos alunos, eles conseguindo transcrever o que aconteceu em sala de aula para a parte de informática.

Depois, nós utilizamos essa experiência também para esclarecer os pais. Porque quando chegou a parte de visitar a cidade [*a visita ao Centro da cidade é proposta pelo projeto para a realização da atividade Redescobrimo o Centro Velho. Essa escola não tem em seu planejamento a previsão para uma excursão*] nós enviamos uma circular para os pais levarem os filhos para passear na cidade. Alguns pais adoraram a idéia, outros pais detestaram, porque eles têm medo da cidade, acham a cidade violenta, como todos nós achamos também – porque não é uma questão de achar, ela é violenta, não é mesmo? – , o que não impede de as crianças fazerem frases que agradem a todos, por exemplo:

“Nossa cidade é muito violenta. Tem ladrões, bandidos, mas é muito linda. Tem um lugar assim, assim, assim...”. Isso para nós é gratificante. Então, numa reunião de pais e mestres, nós colocamos uma atividade para os pais acompanharem a entrevista dos filhos *[a professora refere-se à exposição do site que ela realizou para os pais, na qual mostrou a atividade Entrevista]*, para que force um pouco os pais a acompanharem um pouco mais esse projeto.

Com relação à atividade do Café *[refere-se ao Jogo do Café]*, nós utilizamos uma técnica que dá supercerto, a gente já testou várias vezes com todas as séries, não só neste projeto. Como a gente também estava sentindo o mesmo que vocês *[referindo-se ao que foi dito pela Professora A da Escola A]*, em relação ao tempo para concluir as atividades –, na questão de acompanhar as atividades, porque são muitas atividades para a 2ª série, acho que isso é um ponto que a gente tem de avaliar. A 2ª série tem Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes e Educação Física e Feira do Livro... e uma série de outras coisas que a 2ª série também está engajada, é um todo a escola, né? Então, na questão do Café, nós invertemos o tema, nós o apresentamos pela atividade da *internet*. Então, eles foram ao laboratório de informática, fizeram a atividade como apresentação de tema e depois foram para a cozinha fazer o café e experimentaram o café. Depois foram para a sala de aula com um galho de café e foram conversar sobre o tema.

Eu acho que esta abertura, de a gente poder discutir o projeto, a gente vai conseguir acrescentar atividades mais livres, que não estejam presas ao livro, mas que dêem uma continuidade ao trabalho para a gente não ter que segurar tanto o freio no caso de eles participarem novamente, porque eles querem participar, né?

No caso de verem as atividades, é importante eles verem o resultado na *internet* também, a gente só conseguiu fazer isso duas vezes, esse retorno à atividade, porque é realmente atribulado. Eles vêm ao laboratório de informática uma vez por semana, para todas as disciplinas, para todos os recursos, então a gente precisa de um pouco mais de dosagem, no sentido de conseguir acompanhar um nível mais natural, fazendo um tempo mais natural das atividades em sala de aula, eu acho que aí fica melhor.

(S) Escola B – Professora C

É muito gratificante ver o interesse das crianças. Elas adoram o projeto, essa oportunidade de colocar o trabalho delas para ser visto por outras pessoas... A Entrevista foi ótima, foi uma experiência ótima, porque ela começa bem antes do dia da entrevista, aquela preparação, formulação das questões, a discussão das questões que vão ser formuladas, a escolha da pessoa. Então, além disso, entra a

socialização na escola, a união dos alunos para eles resolverem o que fazer.

Nós como professoras, nós somos em três, nós gostamos muito do projeto, o único problema, como a Professora B citou, é o de termos um tempo maior para nós podermos trabalhar, para podermos curtir as atividades.

O Café também foi ótimo, a oportunidade de eles irem lá ajudarem a fazer o café.

Então eles ficavam curiosos: “Mas isso tem no livro? Será que tem?”, “Vamos procurar, vamos ver se tem!”. Então, eles vinham procurar no livro. Então, muitos alunos, por conta própria, diziam: “Professora já li esse texto na minha casa”, “Ah, eu pedi para a minha mãe ajudar eu ler porque eu queria descobrir”. Então, nós jogávamos a proposta, “Olha, o tema é esse”, como os Imigrantes. “E aí, o que serão os imigrantes?” Então, eles foram procurar: “Ah, no livro tem um lugar que fala dos imigrantes”, então, em cima disso nós estamos trabalhando com os Imigrantes, estamos buscando a curiosidade, então por conta própria tem aluno que já... “Ah, minha mãe, minha avó...”, então já foi, já perguntou. Às vezes eles adiantam as coisas por conta própria, por curiosidade, e para nós é ótimo, a gente vê que as crianças estão se envolvendo. E depois desse dia que a Professora B comentou, que os pais foram na escola, eles viram a oportunidade de trabalho, nós

sentimos que eles estão colaborando mais conosco, então eles estão mais interessados também, no geral, em tudo, porque agora eles se sentem fazendo parte do projeto. Então, nós colocamos isso quando nós pedimos para que eles levassem as crianças para conhecer o centro de São Paulo. Nós colocamos que eles faziam parte também, que era um trabalho a partir deles. Então, eu achei que foi muito positivo.

(S) Escola C – Professora D

Olha, no meu caso, acho também que bate com a dificuldade de vocês, que foi a questão do tempo. No meu caso teve um fator a mais por eu não ser *[professora da] 2ª série*, eu sou *[professora da] 1ª série*, né? Então, o tema “O Município” é nosso conteúdo programático, e quando nós pegamos o livro nós ficamos satisfeitos em ver que tínhamos um livro que abrangia o nosso conteúdo, apesar de ter um grau de dificuldade, de vocabulário nos textos e até mesmo de atividade, que para criança de 1ª série é um degrau bem alfinho.

Então, a preocupação inicial era envolver as crianças nessa dificuldade. Como eu iria fazer com que eles entrassem num texto que é difícil, ou mesmo numa atividade como Cartas Enigmáticas, que muitas crianças ainda não tinham tido este tipo de atividade, entendeu? Foi uma introdução da técnica mais o conteúdo do livro.

No momento em que nós precisamos dos pais, os pais corresponderam. Nós não tivemos, por questão de tempo, a oportunidade de irmos com as crianças no centro da cidade, porque eu acho que se nós tivéssemos ido, o grupo todo, teria sido mais gostoso. Então, pedimos que os pais levassem.

Devido ao tempo, eu fui pinçando – vamos dizer assim – algumas atividades que eu iria trabalhar. Então, algumas delas eu não cheguei a trabalhar. O texto... Como é que eu fiz para entrar no texto: eu trabalhei os textos como se fossem um texto de grande dificuldade para eles. Então, a gente lia um texto que tinha palavras que eles não sabiam e então a gente pintava “essa palavra a gente não conhece”, aí vai indo pelo sentido, sempre tem um que tem uma certa noção da palavra. Então, vamos ao dicionário ver o que quer dizer isso, e no fim eu fiquei feliz de ver que eles tinham entendido o sentido do texto, apesar daqueles vocábulos bastante difíceis, inicialmente, e ainda difíceis, porque não é uma coisa que está no vocabulário deles do dia-a-dia, mas eles têm a noção do tema e estão bastante integrados.

(I) Escola C – Professora E

A atividade da Propaganda foi escrita com a letrinha deles mesmos. O trabalho foi digitado por nós, realmente não deu para ser digitado por eles. E a parte da Fotografia, não sei se a Professora D

chegou a falar, teve mãe que fez um álbum, digitou até todo o comentário a respeito, e nós passamos todas as fotos com os comentários das mães sobre o passeio no Centro da cidade.

(S) Escola A – Professora F

Agora nós vamos iniciar a exposição sobre os Imigrantes, que tem no livro, e estão vindo contribuições super-ricas: fotos, novidades, textos, pesquisa na própria *internet* também e coisas novas, bagagens novas que eles nos trazem e fazem boa relação com o livro. Eles estão bem interessados. Está sendo super-rico para eles. A informática eles adoram, né?, então está unindo a sala de aula com a informática, a *internet*.

(S) Escola A – Professora G

Sempre existe uma preocupação em trabalhar com a *internet*, não é? Como desenvolver projeto pela *internet*? Era uma coisa que virou moda, todo mundo fazendo. Mas o que é isso, e como fazer de uma maneira adequada para a criança, para que realmente traga resultado? Então, nesse ponto, a gente ficou muito satisfeita com o trabalho, porque é um projeto que a gente mesmo está desenvolvendo utilizando a *internet* como uma ferramenta de trabalho para eles, e eles percebendo o que isto significa. Não é só buscar, é levar também [*nesse*

trecho a professora se refere à possibilidade de o aluno poder publicar seus trabalhos e não apenas fazer pesquisas na internet].

(S) Escola A – Professora H

É a responsabilidade deles. A primeira coisa foi colocar aquela baita responsabilidade em cima: “Você vai mostrar alguma coisa e tem que ser uma coisa adequada, direitinha, porque você vai mostrar o seu trabalho...”, então flui melhor, porque eles sabem que têm a responsabilidade em apresentar uma coisa de peso, uma coisa aprendida junto com o livro. É bastante interessante.

(S) Escola D – Professora I

Lá na nossa escola, a gente está fazendo com que as crianças façam os textos deles usando os recursos da informática, que é a 3ª série. O livro tem sido base para nós também, eu também sou professora de Português, ele também tem sido o disparador de alguns assuntos de Português. Então, quando fomos trabalhar com a Propaganda nós fizemos um estudo sobre o que é a propaganda. Qual o objetivo da propaganda? Quem são, assim, os interessados? Quando você faz uma propaganda, você faz para quem essa propaganda? Falamos sobre o tipo de linguagem que tem de ter uma propaganda para chamar a atenção do consumidor. Então, a gente fez todo um trabalho em cima

do tema “propaganda”, porque não adiantava eles escreverem “Tome café que é bom!”, mas por que você vai fazer isso? Você quer atingir quem? Qual é o seu objetivo ao fazer uma propaganda? Então, a gente parou bastante aí neste aspecto.

O outro aspecto que a gente tem trabalhado, também, é o resumo. Então, a gente discute, o livro é um disparador de discussão, ele propõe discussões, ele levanta aspectos, ele propõe busca de informações atuais, então a gente tem pegado muitas notícias de jornais para acompanhar. Na semana passada saiu uma página inteira do Museu do Imigrante, com uma porção de coisas. Quer dizer, você vai deixar passar isso? Você não vai deixar, você precisa mostrar para eles que eles têm um conteúdo a ser trabalhado, que eles podem buscar informações em jornal, em revistas, na própria *internet*, né?, mais informações. Então, cada tema, a gente trabalha bastante. E eles fazem questão de irem lá e digitarem, então leva mais tempo porque eles demoram a digitar, é uma novidade para eles.

E uma coisa que eu observo nesta questão da *internet* e a Educação é que o computador tinha de estar dentro da sala de aula, todos os dias, porque você está lá conversando, falando sobre um assunto... “Ah, e o que vocês sabem mais sobre isso?”, na hora você busca uma informação e trabalha com essa informação em sala de aula.

Eu acho importante que haja esse intercâmbio, a informática está a serviço do seu dia-a-dia de aula, e a gente procura, lá na escola, vincular isso, como o exemplo da 8ª série que trabalha contos, trabalha a elaboração do conto, que é feita na sala de informática, um instrumento para a sua aula do dia-a-dia. Eu acho, então, por exemplo, você quer saber uma notícia que saiu ontem, como num trabalho da 4ª série, o tema era a criança que trabalha, porque a gente leu um livro e tal, e ontem saiu uma reportagem sobre as crianças, que vão tirar as crianças do lixão. Por exemplo, eu de manhã não tinha isso em mãos, mas eu sabia que na *internet* tinha, porque eu já tinha procurado lá, aí eu falo para eles: “Olha, vocês procuram à tarde!”. Mas assim você perde o fio do assunto. Se eu tivesse ali, no momento, como buscar aquela informação, ela seria um disparador de uma discussão em sala.

Então, eu vejo essa questão da *internet* assim, ela é um instrumento do seu dia-a-dia da aula. Então, a gente prepara, faz o material de sala com o livro e etc., e aí tem de esperar o dia da aula de informática para ir lá e digitar. Não que não seja válido, é muito válido, é uma novidade, eu acho que elas estão se sentindo como participantes de uma coisa nova, de uma coisa atual, de uma coisa dinâmica. Os pais podem ver o que eles estão fazendo, o tio pode ver, a prima pode ver, o que eu acho muito dinâmico.

E a *internet*, inclusive a questão da informática, ela é muito mais rápida do que o nosso dia-a-dia. Então, por isso [*deve existir*] esse elo entre o que você vai fazer na aula de informática e o que você trabalha em classe. E eu acho que tem sido um trabalho gratificante mesmo; as crianças discutem as coisas, e o fechamento de cada unidade sistematiza e concretiza as idéias.

(I) Escola B – Professora B

Existem algumas atividades que a gente acha legal trabalhar em dupla, existem algumas atividades que é legal trabalhar em grupos de quatro. A Entrevista, por exemplo, foi uma atividade boa para as professoras, no caso, trabalhar a sala toda, uma entrevista para a sala, né?

Essa abertura eu também achei legal na época que começou a acontecer. A primeira turma a gente já colocou para trabalhar em dupla, depois a gente mesmo foi percebendo que poderiam fazer algumas alterações que modificariam tanto a sala de aula como o laboratório, como o projeto. E eu acho que ficou bem legal.

No caso de digitar as questões, eles próprios digitaram, a questão da Propaganda, que coincidentemente nós também trabalhamos em Português, e eles também foram ao laboratório e eles mesmos fizeram a digitação de todos os dados, e foi bem legal.

(S) Escola B – Professora J

Depois de tudo o que eles viram, de tudo o que nós conversamos, de todo o trabalho que nós fizemos, nós montamos painéis, o texto que eles fizeram chegou a nos emocionar de ver a preocupação que eles têm, o que eles esperam de São Paulo, foi gratificante. Então, este foi um dos trabalhos que nós sentimos o envolvimento das crianças com maior intensidade.

Então, nós temos percebido o envolvimento deles, eles já ficam preocupados, porque eles querem escrever o que eles pensam, o que eles acharam daquele texto, do painel que eles construíram, do material que eles trouxeram. Assim, nós estamos despertando a vontade de escrever, uma coisa difícil, né?, que chega na hora de escrever ninguém quer escrever, e os nossos alunos estão querendo escrever, então nós estamos dando essa liberdade. Eles estão construindo, eles têm alguma dificuldade com o vocabulário, então nós trabalhamos o vocabulário para aí eles poderem trabalhar com o texto com maior segurança.

A nossa preocupação foi também o vocabulário, de início. Nós temos toda uma estratégia em Português de trabalhar o vocabulário, então nós trabalhamos todo o vocabulário para dar ênfase no texto. Assim, quando eles entram no texto eles já trabalharam o vocabulário. Então, eles já têm a noção, eles já conseguem entender melhor o texto, porque essa foi uma grande preocupação nossa. Isso, com a 2ª série.

(S) Escola C – Professora D

A nossa entrevista sobre a fundação de São Paulo foi feita em duas etapas. Nós temos como rotina de início de ano fazer uma excursão na escola, ir até a sala da direção, ir até a sala da coordenação, isso já faz parte do cronograma da 1ª série. E esse ano, como tinha uma entrevista no livro, eu falei: “Eu vou aproveitar a excursão e vou introduzir esta entrevista”. Mas até a primeira vez que eu fui eu não tive uma preocupação com o livro, eu apenas coloquei para as crianças que São Paulo não tinha sido sempre como ela é hoje, que ela havia sido um dia fundada e se eles sabiam como que isso tinha acontecido. Então, a resposta é “não, não sabemos sobre isso”. Então, vamos conversar com a tia Walquíria, vamos ver se a tia Walquíria sabe, e fomos até lá. E naquele momento foi interessante porque eu fiz um grupo. Nós somos em dezoito crianças, o que rendeu dezoito perguntas para a coisa não se estender demais. E aí, quando foram falar da fundação eles foram assim: “Quando que a Terra foi criada?”, e eu permiti essas perguntas, e um outro “E como o Sol se formou?”. Até que chegou uma hora que um perguntou: “Mas existe Papai Noel?”. E a coisa foi indo assim, mas na hora da entrevista nós fizemos uma triagem. E no momento da apresentação a tia Walquíria esteve presente...

A reunião continuou a partir daqui, mas a gravação foi interrompida. Considero, entretanto, que transcrição é rica em informações para minha análise. No próximo item transcrevo alguns depoimentos colhidos em 2002 de professoras que participaram do projeto piloto.

3. DEPOIMENTOS

Solicitei às professoras que participaram do projeto em 1999 depoimentos sobre suas impressões e opiniões. Esses depoimentos foram colhidos de três professoras de sala de aula da mesma escola ao final de dezembro de 2002. Refiro-me a essa escola como Escola B, por ela ter sido assim denominada na gravação em vídeo. Dois dos depoimentos são de professoras que não estiveram presentes naquela reunião, Professoras K e L. A Professora C é a mesma que aparece na transcrição do vídeo. Os depoimentos estão reproduzidos na íntegra.

Escola B – Professora K, 2ª série B

O projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo” nos ajudou a enxergar o trabalho individual e coletivo do aluno referente à nossa cidade.

Avaliando esse projeto, posso dizer que as atividades feitas no laboratório de informática foram de grande importância para a sua

continuidade, pois as mesmas criaram uma expectativa nos alunos e eles se sentiam importantes em poder opinar, relatar ou até mesmo criticar a atitude de um cidadão.

As atividades começaram com uma preparação em sala de aula, onde os alunos precisavam ter um trabalho de pesquisa sobre o assunto a ser trabalhado, o que ajuda muito para a formação de um indivíduo, à medida que está sempre indo em busca de algo que te faz pensar.

O projeto foi de grande valor, e sendo bem trabalhado formará um cidadão capaz de responder e questionar sobre a nossa cidade.

Como professora senti a necessidade de sempre oferecer alternativas diversificadas de investigação aos alunos, os quais responderam com pesquisas de diversas informações, onde puderam ter contato com indivíduos até mesmo desconhecidos, mas que na verdade também aprenderam bastante.

Escola B – Professora L, 2ª série A

Trabalhar com o projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo” foi bastante importante e significativo para o aprendizado dos alunos.

As crianças se sentiam motivadas em saber que seus trabalhos poderiam ser vistos facilmente por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, o que as incentivava a produzir trabalhos bem-elaborados.

Muitos dos trabalhos envolviam uma pesquisa prévia, troca de experiências entre os alunos, registro das descobertas, fotos, produção de textos e ilustrações sobre os temas propostos. Tudo isto, apesar de trabalhoso, era feito com muito interesse por todos, pois se sentiam importantes a cada descoberta e, principalmente, quando viam o resultado desse trabalho publicado na *internet*.

Outros trabalhos eram propostos diretamente no laboratório de informática, o que também era realizado com muito entusiasmo pelas crianças, pois se tratava de atividades lúdicas que envolviam o conteúdo trabalhado em classe.

Todas estas atividades auxiliaram em muito no aprendizado dos conteúdos propostos em nosso planejamento escolar, além de contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades muito importantes para a formação de um cidadão consciente e ativo na sociedade em que vive.

Escola B – Professora C, 2ª série C

Quando comecei o trabalho com o projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”, foi possível perceber o quanto os alunos ganhariam em conhecimentos e habilidades.

O *site* proporcionou aos alunos condições de:

- Descobertas;

- Interação com outras escolas;
- Espaço para as produções realizadas;
- Ambiente de investigação aos fatos históricos;
- Compreensão do real papel de um cidadão consciente de seu dever perante a sociedade;
- Saber que ele próprio faz a história de sua cidade e até mesmo do seu país.

Em relação à recepção dos alunos ao projeto, foi ótima. A cada atividade realizada era notável o interesse dos alunos. Eles se sentiam importantes e orgulhosos ao verem seus trabalhos circulando em outras escolas, e confesso que se frustravam quando não acontecia a publicação dos trabalhos²⁸.

Acredito que durante o tempo em que o projeto manteve o compromisso de publicar os trabalhos e os alunos tinham um retorno²⁹, sem dúvida nenhuma, afirmo que foi um projeto que muito acrescentou para a formação das nossas crianças.

Comparando os alunos que passaram por esse processo aos que nunca passaram, vejo que tem uma diferença marcante: Os alunos que vivenciaram o trabalho com o *site*, com certeza desenvolveram muito mais o gosto e a capacidade de refletir e cuidar mais dos patrimônios

²⁸ Aqui a professora se refere ao atraso das publicações. Todos os trabalhos foram publicados; entretanto, pelo fato de nem todas as escolas cumprirem o cronograma de envio, muitas vezes a disponibilização dos trabalhos para o público geral sofria um atraso.

históricos, pois eles aprenderam a história da cidade de uma maneira mais viva e concreta. Eles aprenderam que num futuro bem próximo cada um deles será um pedacinho da história da cidade de São Paulo.

A maior lição que ficará no coração de cada criança que teve a oportunidade de participar do *site* é que: O nosso maior dever é nunca desistir dos nossos sonhos! A nossa cidade de São Paulo necessita que nós continuemos sonhando. Além de sonhar, precisamos lutar com toda a pureza e ingenuidade de uma criança, mas com toda garra e coragem de um vencedor!

No próximo capítulo discorro sobre os referenciais apresentados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997], contexto em que estão inseridas duas das categorias que escolhi para analisar o *site*: 1) Conteúdos e orientações didáticas para o ensino de História; e 2) Abordagens de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Por fim busco conceitualizar interatividade, minha terceira categoria de análise.

²⁹ Todos os trabalhos enviados até o final de 2002, sem exceção, foram publicados. Talvez a professora faça referência à atuação menos intensa da coordenação do projeto nos anos 2001 e 2002. Essa escola abandonou o projeto em maio/2002.

Capítulo 3

1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O texto que segue é um sobrevôo pelos volumes “Introdução” e “História” para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997] e servirá como base para a análise que farei sobre o *site*. A idéia de minha investigação é verificar se o *site* contemplou ou não essas propostas.

O objetivo dos *Parâmetros* é propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Os *Parâmetros* constituem um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o país [BRASIL, 1997, “Introdução”, p. 13].

Os *Parâmetros* têm sido alvo de merecidas críticas por parte dos pesquisadores sobre Educação. Algumas análises questionam a forma como foram elaborados: de um lado, a “consulta pública” feita à comunidade educacional – educadores e especialistas em Educação – não considerou a atividade concreta dos professores e a necessária radiografia da realidade das escolas brasileiras [CURY, 1996, p.19]; de outro, os pareceres solicitados não foram considerados, como é o

exemplo das questões levantadas pela ANPEd, no que diz respeito à linguagem empregada pelos textos, à definição dos papéis das secretarias estaduais e municipais de Educação, aos fundamentos teórico-metodológicos que orientaram as propostas [ANPEd, 1996, p. 85-92].

Outras críticas dirigem-se a questões como a imposição, por parte do governo, de um modelo "autoritário" de ensino-aprendizagem, em contraposição à "flexibilidade" proposta em seu discurso, deixando de lado a possibilidade de intervenção pelo professor [INVERNIZZI e TOMAZELLO, 2000, p. 2]. Há, ainda, críticas referentes à pertinência dos *Parâmetros* em relação à realidade brasileira e à viabilidade de implementação [SANTIAGO, 2000, p. 2-3]. Algumas aprofundam-se nos conceitos disseminados pelo texto dos *Parâmetros*, como cidadania, identidade nacional, diversidade cultural etc. e as supostas relações que as propostas pretendem que os professores façam [MARANHÃO, 2000, p. 4-5].

Infundáveis temas extraídos dos *Parâmetros* merecem estudo crítico e reflexão por parte da comunidade educacional. À época da edição do livro e do *site*, muitos foram os momentos em que participei de seminários, palestras e discussões, organizados pela editora, para estudar e compreender os *Parâmetros*, com o objetivo não de criticar ou questionar tais documentos, mas de me apropriar de suas concepções e propostas para realizar minha tarefa de desenvolvimento

do *site*. Saliento que essa, como muitas outras editoras de livros didáticos, tem o governo como principal cliente e, por essa razão, entende que os materiais didáticos que desenvolve precisam ser adequados às expectativas governamentais, especialmente porque sua compra somente será feita se, após uma avaliação detalhada de seu conteúdo e forma, o governo julgar que os livros correspondem aos seus critérios³⁰. Naturalmente, essa questão também é merecedora de um estudo mais profundo, pois a ação e o papel das editoras de livros didáticos têm sido há muito tempo os de reproduzir diretrizes educacionais por meio de seus “manuais” de implementação dessas diretrizes: os livros didáticos³¹.

Os *Parâmetros* foram criados para fazer cumprir os objetivos da Educação nacional propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394, de 20/12/1996):

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio de leitura, da escrita e do cálculo;

³⁰ O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é o programa responsável pela avaliação e compra de livros didáticos. Há informações sobre esse programa no site do MEC: <http://www.pnld.mec.gov.br>.

³¹ “Anísio Teixeira, já em 1952, criticando o parecer centralizador de G. Capanema ante o projeto de Lei de Diretrizes e Bases enviado pelo ministro Clemente Mariani, afirmou que os educadores não podem ser transformados em ‘rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, [...] em executores rígidos de programas oficiais, e os livros didáticos em manuais *oficializados* e conformes, linearmente com os pontos dos programas””. *Apud* CURY, 1996, p. 2. Sobre esse assunto, vale também conferir o artigo “Livro didático: uma história malcontada” [SOARES, 1999]. Nesse artigo, a autora discorre sobre a responsabilidade pela discutível qualidade do livro didático, atribuindo-a ao Governo, às editoras, às escolas, aos professores, aos pais de alunos etc.

- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (art. 32)
- [*apud* BRASIL, 1997, “Introdução” , p. 16]

Por se tratar de um referencial para a educação brasileira, seu texto destaca a necessidade de uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Considera que o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e nação; por isso expressa a possibilidade de o sistema educacional propor práticas educativas adequadas às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, considerando os interesses e motivações dos alunos e garantindo as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem [BRASIL, 1997, “Introdução”, p. 33].

Para tanto, os *Parâmetros* afirmam que, mais que capacitar os estudantes para futuras habilidades, trata-se de orientar a concepção e construção dos projetos educacionais tendo em vista

a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional [...] Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação, mais do que nunca, “aprender a aprender” [BRASIL, 1997, “Introdução”, p. 35].

Eles consideram, também, a importância de um projeto educacional que privilegie a igualdade e a diversidade e destacam a necessidade de um referencial comum para a formação escolar, capaz de indicar o que deve ser garantido a todos, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

Os documentos sugerem quatro níveis de concretização curricular. O primeiro nível está no âmbito da União e se concretiza pelas ações governamentais, como a Legislação de Diretrizes e Bases [BRASIL, 1996] e o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem como referência nacional e, portanto, orientam as ações do Ministério da Educação – projetos de formação inicial e continuada de professores, análise e compra de materiais didáticos, avaliação nacional etc. O segundo diz respeito às propostas curriculares de estados e municípios, cujos *Parâmetros* podem ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares. O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada

instituição escolar, na discussão de seu projeto educativo³². Finalmente, o quarto nível de concretização dos *Parâmetros* é o momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse momento, destacam-se a responsabilidade do professor e a necessidade de que ele a compartilhe com a equipe da escola para garantir o cumprimento do projeto educativo.

É nesse âmbito, o quarto nível, que está situada minha pesquisa. Se a intenção do *site* era oferecer um projeto educacional que articulasse o currículo mínimo sugerido para o Ensino Fundamental, detenho-me na análise das atividades do *site* para verificar se elas estão adequadas em forma e conteúdo às propostas dos *Parâmetros*.

Os fundamentos que orientaram a elaboração dos *Parâmetros* reconhecem a importância da participação construtiva³³ do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor na aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo:

³² Os *Parâmetros* definem projeto educativo como sendo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida [Brasil, 1997, "Introdução", p. 37].

³³ Os *Parâmetros* fazem uma revisão histórica das tendências pedagógicas no Brasil e destacam alguns equívocos da pedagogia construtivista: "redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se sob o rótulo de pedagogia construtivista as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo do seu jeito. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender" [Brasil, 1997, "Introdução", p. 43-44].

A aprendizagem, entendida como *construção* de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a de ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto de aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender. Por sua parte, o ensino é entendido como um conjunto de ajudas ao aluno e à aluna no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do próprio desenvolvimento [COLL *et. al.*, 1999, p. 88].

Essa concepção também esteve presente no discurso que orientou o desenvolvimento do projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”:

Aprender é construir. A aprendizagem é um processo dinâmico, que se fundamenta, principalmente, na ação sobre o saber universalmente construído.

Aprender é pesquisar, descobrir, estar constantemente explorando novos horizontes. É algo dinâmico, que se enriquece na troca com o outro e com o mundo [OLIVEIRA e FUNARI, 1998, p. 3].

A partir dessa orientação, os *Parâmetros* adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, de forma que ele possa ser sujeito de sua própria formação, e o professor sujeito de conhecimento. A escola tem função socializadora, é um espaço de formação e

informação e precisa garantir um conjunto de práticas que contribuam para que o aluno se aproprie dos conteúdos de maneira crítica e construtiva:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competências e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 45].

A organização dos *Parâmetros* para o Ensino Fundamental prevê uma estruturação da escolaridade em ciclos, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, considerando a flexibilidade de tempo para o planejamento curricular e evitando rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar.

O conhecimento escolar é organizado em Áreas e Temas Transversais. As Áreas são concebidas pela natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem. Os contornos das Áreas devem se fundamentar em uma concepção que os integre conceitualmente. Os Temas Transversais integram as problemáticas sociais e permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada Área.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 64].

Para que a concretização desses referenciais se realize, os *Parâmetros* sugerem uma adequação curricular que atenda às demandas específicas de cada localidade, orientada sempre pelos objetivos gerais do Ensino Fundamental, objetivos dos Temas Transversais e objetivos das Áreas em cada ciclo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência do país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-

se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 107-108].

Os *Parâmetros* sugerem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, que passam a ser entendidos como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, mas não mais devem ser compreendidos da forma tradicional; demandam uma reflexão e uma ressignificação:

[...] a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 73].

São três as categorias para abordagem dos conteúdos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essas abordagens compõem uma de minhas categorias de análise:

Conteúdos Conceituais: referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade [...] Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros [...].

Conteúdos Procedimentais: expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. [...] Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento [...]

Conteúdos Atitudinais: permeiam todo o conhecimento escolar. [...] Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 73-76].

A avaliação é compreendida como um conjunto de atividades que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. A avaliação deve ser contínua, sugerindo que o professor deve acompanhar o desenvolvimento do aluno durante todo o

processo de ensino-aprendizagem. Serve, portanto, como referência para analisar se os objetivos estão sendo cumpridos e para a reorganização ou não da prática educacional. A avaliação não deve ter caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos.

A avaliação contemplada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 84].

Finalmente, o volume introdutório dos *Parâmetros* oferece orientações didáticas gerais para uma prática educativa cujo eixo é a formação de cidadãos autônomos e participativos. Essas orientações enfocam, a partir de alguns tópicos sobre didática – autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo, organização do espaço, seleção do material –, a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem. Os *Parâmetros* qualificam esses tópicos como segue:

Autonomia: refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc.

[...] a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 95].

Diversidade: trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

Interação e cooperação: os alunos devem aprender a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa.

Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar

um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 97].

Disponibilidade para a aprendizagem: o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Para isso é necessário desenvolver práticas didáticas que ofereçam condições para a motivação do aluno.

[...] a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 99].

Organização do tempo: a consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades.

Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 102].

Organização do espaço: é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso freqüente, as

paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 103].

Seleção de Material: é importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. A variedade de fontes de informação contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

[...] É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 104].

As orientações contidas no volume introdutório dos *Parâmetros* servem como alicerce para os outros volumes destinados às Áreas. Por ser o *site* dirigido ao estudo de História no Ensino Fundamental, lançarei meu olhar também para as propostas contidas no volume dessa Área, dirigido para os 1º e 2º ciclos, considerando em especial seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

PCN para o ensino de História no Ensino Fundamental

São objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental que ao longo dessa fase os alunos compreendam gradativamente sua realidade, posicionem-se, façam escolhas e ajam criteriosamente. Nesse sentido, deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;

- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia [BRASIL, 1997, "História", p. 33].

A proposta de conteúdo pressupõe um eixo temático, no caso história local e do cotidiano. Por se tratar de estudos sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Cabe ao professor orientar e acompanhar passo a passo a realização desses procedimentos pelos alunos, de forma que a aprendizagem seja bem-sucedida:

- Análise de documentos de diferentes naturezas.
- Troca de informações sobre os objetos de estudo.
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.

- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas etc.
- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo [BRASIL, 1997, "História", p. 42].

O volume de "História" dos *Parâmetros* traz orientações didáticas sugerindo atividades que envolvam o estudo do meio, desenvolvendo trabalhos que impliquem saídas da sala de aula e da escola, por considerar que essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa. Atividades desse tipo permitem ao aluno estabelecer relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos.

Depois de realizada a atividade, é fundamental que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações que obtiveram, sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para problemas detectados, atribuindo a esse trabalho uma função social, isto é, conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas (livro, jornal, exposição, mostra). Assim, além de identificarem significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e compromissados com a História e com as realidades presente e futura [BRASIL, 1997, "História", p. 64].

Parte das atividades do projeto “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo” sugere esse tipo de estudo, como foi descrito no capítulo anterior. Farei, nos próximos itens, uma análise sobre essa proposta dos *Parâmetros* e sua realização por meio das atividades propostas pelo *site*. Todavia, limitarei minha análise a duas categorias: a) análise dos conteúdos – se os conteúdos sugeridos nas atividades do *site* foram orientados pelas abordagens propostas (conceituais, atitudinais e procedimentais); b) Conteúdos e orientações didáticas para o ensino de História: se as atividades são adequadas às orientações didáticas dos *Parâmetros*.

2. ANÁLISE DO SITE SOB A PERSPECTIVA DOS PCN

Com o intuito de responder a minhas indagações iniciais, esforcei-me em analisar o *site* a partir de um diálogo entre seu conteúdo e atividades e as propostas dos *Parâmetros*. Entendo que meu objeto de pesquisa funcionou como elemento reprodutor de valores propostos pelo Governo – por meio de seus referenciais de qualidade para a Educação –, pela editora – que interpretou aquelas propostas – e pelas escolas – que adotaram o *site* como material didático. Numa perspectiva genérica, o *site* serviu de instrumento para a escola manter-se no exercício de seu papel de reprodutora das idéias propostas pelo

Governo e para as professoras cumprirem seu papel de executoras daquelas idéias.

Além de se inserir em uma dinâmica que traz em si, também, o conflito de classes, as ações programadas no seio da burocracia passam a buscar nos professores o ponto de apoio para seu desenvolvimento. Todavia, esta cooperação não se estabelece de forma espontânea, visto que a divisão do trabalho presente na elaboração dos planos para a educação relega o professor a um mero executor de atividades preestabelecidas. Dessa forma, este profissional, inserido nas relações conflituosas de classes antagônicas, pode, em muitos momentos, desenvolver ações de resistência a projetos definidos para a escola [OLIVEIRA, 1997, p. 54].

A observação do *site* e dos documentos que reuni não revela uma reflexão crítica por parte das professoras sobre o real significado das propostas que estavam sendo apresentadas pelos *Parâmetros*, ou sobre os conceitos por eles atribuídos para cidadania, competência, autonomia do aluno etc. O *site* reflete uma interpretação editorial dos *Parâmetros*, e as escolas o adotaram sem questionamentos, como se as idéias ali propostas pertencessem à sua realidade.

Cada escola pôde realizar sua própria interpretação, na prática das atividades ao longo do ano. Essa interpretação, todavia, passou ao largo de reflexões profundas sobre, por exemplo, as desigualdades sociais, culturais, políticas, cidadania, competências, repetidamente citadas pelos *Parâmetros* mas não qualificadas claramente. O discurso desses documentos não revela a essência dos conceitos que pretende

aplicar, dando margem a qualquer interpretação, ou melhor, dificultando sua compreensão. É possível que seja mesmo essa a intenção sub-reptícia dos *Parâmetros*, uma vez que em seu volume introdutório há uma longa explanação sobre “o que” deve ser feito para a Educação, e em seus volumes sobre as Áreas, como é o exemplo de História, delimita-se em “como” fazer para percorrer os objetivos da Educação no ensino de História. O primeiro volume é prolixo, hermético, exige uma lente superpotente para sua compreensão. O volume de História é simplista, pragmático, reducionista até; pois sugere práticas educativas que objetivam concretizar as idéias postas no primeiro volume mas desprovidas de um diálogo, de uma reflexão sobre essas idéias. Seu discurso se diz livre de oferecer uma receita, mas acaba por apresentar uma espécie de modelo, básico, mínimo, que é o estudo do meio, sugerido como o melhor caminho a ser seguido para se concretizar as idéias dos *Parâmetros*. Foi esse o modelo que se tentou reproduzir na proposta de “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”. E será nesse âmbito que minha análise se deterá.

Se no momento inicial de meu trabalho, quando desenvolvi o *site*, eu estava voltada à manutenção das idéias postas pela editora, de reprodução das propostas dos *Parâmetros*, agora pretendo analisar o objeto, num esforço em contribuir com novas interpretações e novos projetos, verificando se a intenção inicial se concretizou. Para isso,

desenvolvo minha análise a partir de duas categorias inseridas no contexto dos *Parâmetros*. A primeira, "Conteúdos e orientações didáticas para o ensino de história", é apresentada no próximo item.

Conteúdos e Orientações Didáticas para o Ensino de História

Um olhar superficial sobre o *site* pode levar a concluir que ele contribuiu com o cumprimento de alguns dos objetivos gerais dos *Parâmetros* para o Ensino Fundamental e dos objetivos específicos para o ensino de História. Depoimentos das professoras ajudam a corroborar essa idéia:

Avaliando esse projeto, posso dizer que as atividades feitas no laboratório de informática foram de grande importância para a sua continuidade, pois as mesmas criaram uma expectativa nos alunos e eles se sentiam importantes em poder opinar, relatar ou até mesmo criticar a atitude de um cidadão [Professora K, Escola B].

O *site* proporcionou aos alunos condições de [...] compreensão do real papel de um cidadão consciente de seu dever perante a sociedade; saber que ele próprio faz a história de sua cidade e até mesmo do seu país [Professora C, Escola B].

O *site* trata da história da cidade de São Paulo, orientando o aluno para um conhecimento sobre o passado a fim de compreender o presente e preparar-se para interferir no futuro, adequando-se, dessa

forma, ao eixo temático de estudo da história local e do cotidiano proposto pelos *Parâmetros*:

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados [BRASIL, 1997, "História", p. 35].

De maneira geral a maioria das atividades disponíveis no *site* servia aos conteúdos e seguia as orientações didáticas sugeridas pelos *Parâmetros*. Todavia, é necessário um olhar mais acurado para o projeto articulado com os documentos que utilizo nessa análise, para investigar se e de que maneira os *Parâmetros* são contemplados no *site*.

Segundo esses referenciais, o estudo do meio é um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirir, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte. Várias atividades do *site* sugerem o estudo do meio, como é exemplo Redescobrimdo o Centro Velho, que requer uma excursão pelo Centro Velho da cidade. O estudo do meio, como sugerem os *Parâmetros*, também contempla a pesquisa em fontes de informação diferenciadas, como, por exemplo, entrevistas e depoimentos. A seguir, destaco algumas das propostas dos *Parâmetros* relacionando-as com as atividades do *site*³⁴:

³⁴ Os itens enumerados foram extraídos do volume "História", dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [BRASIL, 1997, p. 63-64].

1. Criar atividades de pesquisa, destacando diferentes abordagens, interpretações e autores

As atividades Visite o Centro da Cidade e Redescobrimdo o Centro Velho são exemplos da aplicação dessa proposta. As orientações para realizar essas atividades, presentes no *site* e no *Manual do Professor* [OLIVEIRA e FUNARI, 1998], consideram a realização de pesquisa em várias fontes de informações.

As atividades anteriores a essas, como a Entrevista, também serviram de preparação para sua realização. O processo de desenvolvimento da Entrevista a partir da formulação de hipóteses e perguntas, apresentado no Quadro 4, evidencia a realização de pesquisa pelos alunos antes de executar a atividade. Um dos depoimentos revela:

Agora nós vamos iniciar a exposição sobre os Imigrantes, que tem no livro, e estão vindo contribuições super-ricas: fotos, novidades, textos, pesquisa na própria *internet* também e coisas novas, bagagens novas que eles nos trazem e fazem boa relação com o livro [Gravação em vídeo, Professora F, Escola A]

Quadro 4 – Exemplos de trabalhos enviados por alunos da Escola A

Entrevista
<p>A entrevista aconteceu na sala da 2ª série C.</p> <p>Foi entrevistada a professora de História do CEB, Raquel dos Santos Funari, [...] Formou-se em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, em 1986. Atualmente, leciona nas redes pública e particular e já fez vários trabalhos sobre o Tropeiro e a Cerâmica do Vale do Jequitinhonha.</p> <p>Partimos para a organização da entrevista. Foram levantadas hipóteses, pelos alunos, sobre a fundação de São Paulo:</p> <p>Como nasceu São Paulo?: Quando nasceu o mundo, São Paulo já existia; Quando o Brasil foi descoberto, descobriram São Paulo também; Os incas descobriram São Paulo; São Paulo nasceu pequena e depois foram nascendo os prédios e o comércio; São Paulo nasceu para as pessoas; São Paulo nasceu com casas, prédios e lojas.</p> <p>A partir das hipóteses, foram elaboradas as seguintes perguntas, feitas à professora Raquel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como surgiu a cidade de São Paulo? 2) Como se desenvolveu a cidade de São Paulo? 3) Como São Paulo foi fundada e quem eram seus habitantes? 4) Onde São Paulo nasceu? 5) Quem foram os fundadores da cidade de São Paulo? <p>Foi combinado que a entrevista seria fotografada e filmada.</p> <p>No dia da entrevista, a professora Raquel foi recebida pela aluna Camilla, em nome de todo o grupo. As perguntas foram feitas de uma só vez pela aluna Chimene, e a professora Raquel as respondeu da mesma forma.</p> <p>Ao final, a professora Raquel recebeu flores e os agradecimentos do aluno Miguel, em nome de todo o grupo.</p> <p>Os alunos se reuniram e produziram este texto coletivo, síntese da entrevista.</p> <p>A cidade de São Paulo foi fundada em 25 de janeiro de 1554, pelos padres jesuítas. A região era ocupada por índios. São Paulo foi fundada no alto de uma colina, entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú. Foi construído um colégio e a cidade se desenvolveu em volta do mesmo. Nessa época, a cidade era conhecida como São Paulo de Piratininga.</p>
Propaganda sobre o Café
<p>O melhor café!!</p> <div style="text-align: center;">  </div>

Fórum de Debates
<p>O rodízio ajuda em algumas horas, mas também atrapalha quando é sua vez de ficar sem carro. Apoiamos, pois ele diminui o trânsito e a poluição.</p> <p>Comentário enviado para o debate: Para a gente, o rodízio é bom e ruim ao mesmo tempo, pois quando é vc que fica sem carro, acha ruim, mas quando o trânsito melhora, e a taxa de poluição abaixa, todos gostam.</p>
Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?
A participação não está disponível no <i>site</i> ³⁵ .

2. Se possível, integrar várias disciplinas

A Propaganda sobre o Café é um exemplo de atividade que integra outra disciplina, conforme relatado na reunião:

[...] eu também sou professora de Português, ele também tem sido o disparador de alguns assuntos de Português. Então, quando fomos trabalhar com a Propaganda nós fizemos um estudo do que é a propaganda. Qual o objetivo da propaganda? Quem são, assim, os interessados? Quando você faz uma propaganda, você faz para quem essa propaganda? Falamos sobre o tipo de linguagem que tem de ter uma propaganda para chamar a atenção do consumidor [...]

O outro aspecto que a gente tem trabalhado, também, é o resumo...
 [Gravação em vídeo, Professora I, Escola D].

³⁵ É preciso esclarecer que muitas vezes, durante o desenvolvimento de minha pesquisa, o *site* apresentou problemas técnicos. A solução desses problemas depende de uma atuação da equipe de informática da editora, que hospeda o *site*. Por se tratar de conteúdos referentes ao ano de 1999, não mais utilizados, a empresa pouca ou nenhuma atenção dá no sentido de manter o bom funcionamento dos sistemas quem mantém o *site* no ar.

A maior parte das atividades pode ser integrada com Língua Portuguesa, uma vez que exigem conhecimento de vocabulário, leitura, interpretação e produção de textos. Também Arte-Educação poderia compor essa integração, pois os alunos precisavam utilizar técnicas de composição de imagens antes de enviar seus trabalhos ao *site*.

A atividade Jogo dos Bairros, por exemplo, propõe um conhecimento geográfico para interpretação de mapas e organização espacial.

3. Antes de realizar a atividade, solicitar que os alunos organizem em forma de textos ou desenhos as informações que já dominam, para que subsidiem as hipóteses e as indagações que serão realizadas no local;

Ao servir como “aquecimento” para os temas a serem estudados, as atividades abertas poderiam também auxiliar os alunos a organizar seus conhecimentos. A primeira atividade restrita, Galeria da Cidade, objetivava motivar o aluno a produzir um trabalho com base em seus conhecimentos prévios. Observo nos depoimentos que ocorreu essa preparação para o estudo dos temas, mas há poucas referências, exceto para a atividade Entrevista, sobre o estímulo para a formulação de hipóteses ou indagações pelos alunos.

A Entrevista foi ótima, foi uma experiência ótima, porque ela começa bem antes do dia da entrevista, aquela preparação, formulação das questões, a discussão das questões que vão ser formuladas, a escolha da pessoa. Então,

além disso, entra a socialização na escola, a união dos alunos para eles resolverem o que fazer [Gravação em vídeo, Professora C, Escola B].

4. *Se possível, conseguir um ou mais especialistas para conversar com os alunos sobre o que irão encontrar na visita, ou sobre o tema estudado:*

A atividade Entrevista foi orientada com esse procedimento. Antes de realizar o estudo do meio, os alunos realizam uma entrevista com algum historiador (por praticidade, as escolas acabaram optando por entrevistar algum professor de História). Também a atividade Imigrantes em São Paulo, sugere aos alunos entrevistarem pessoas mais velhas para contar sobre suas origens. A atividade Jogo do Café também é orientada nesse sentido. Algumas das escolas que visitei tinham pés de café plantados em seus jardins para servir de estudo para os alunos.

Como professora, senti a necessidade de sempre oferecer alternativas diversificadas de investigação aos alunos, os quais responderam com pesquisas de diversas informações, onde puderam ter contato com indivíduos até mesmo desconhecidos, mas que na verdade também aprenderam bastante [Depoimento, Professora K, Escola B].

Ainda com relação às orientações didáticas, é possível fazer outras constatações. A seguir, enumero e comento as propostas dos *Parâmetros* [BRASIL, 1997, "História", p. 53]:

1. Valorizar os saberes que os alunos já possuem

As atividades abertas deveriam contribuir para que se buscassem conhecimentos prévios sobre os temas tratados, sistematizando-os e articulando-os com os novos conteúdos. Nos documentos que analisei há apenas uma menção a esse tipo de ação pelas professoras:

Eu apenas coloquei para as crianças que São Paulo não tinha sido sempre como ela é hoje, que ela havia sido um dia fundada e se eles sabiam como que isso tinha acontecido. Então, a resposta é “não, não sabemos sobre isso” [Gravação em vídeo, Professora D, Escola C].

Assim, apesar da proposta do *site*, não é possível afirmar que houve uma valorização intensa dos saberes prévios dos alunos.

2. Propostas de novos questionamentos

As atividades como o Fórum de Debates e a Campanha: Vamos Melhorar nossa Cidade? visavam desenvolver novos questionamentos. Outras atividades também ofereceram oportunidade para isso:

Nós enviamos uma circular para os pais levarem os filhos para passear na cidade. Alguns pais adoraram a idéia, outros pais detestaram, porque eles têm medo da cidade, acham a cidade violenta, como todos nós achamos também – porque não é uma questão de achar, ela é violenta, não é mesmo? – , o que não impede de as crianças fazerem frases que agradem a todos, por exemplo: “Nossa cidade é muito violenta. Tem ladrões, bandidos, mas é muito

linda. Tem um lugar assim, assim, assim...". Isso para nós é gratificante [Gravação em vídeo, Professora B, Escola B].

Esse depoimento deixa claro que a reflexão sobre as razões da violência e sobre as ações necessárias para seu controle não foi alvo de discussão. Privilegiou-se apenas o lado positivo do tema estudado. Foi “gratificante” para a professora auxiliar o aluno a ver o lado bom das coisas; perdeu-se a oportunidade de levá-lo a refletir, minimamente, sobre seu papel nesse contexto.

O exemplo, utilizado no Quadro 4, de trabalho enviado para a atividade Fórum de Debates explicita a potencialidade dessa atividade como geradora de reflexões e questionamentos. Há de se destacar todavia que, mesmo com a possibilidade de realizar debates em todas as atividades, esse recurso foi muito pouco utilizado.

3. Seleção de materiais de fontes de informação diferentes

A prática de seleção de materiais de diferentes fontes de informação já estava presente nas escolas que participaram do projeto. Muitas delas utilizavam a *internet* para realização de pesquisas. Por essa razão, o projeto serviu para intensificar essa orientação didática, como fica claro nos relatos a seguir:

Então, a gente discute, o livro é um disparador de discussão, ele propõe discussões, ele levanta aspectos, ele propõe busca de informações atuais, então a gente tem pegado muitas notícias de jornais para acompanhar. Na semana passada saiu uma página inteira do Museu do Imigrante, com uma porção de coisas. Quer dizer, você vai deixar passar isso? Você não vai deixar, você precisa mostrar para eles que eles têm um conteúdo a ser trabalhado, que eles podem buscar informações em jornal, em revistas, na própria *internet*, né?, mais informações [Gravação em vídeo, Professora I, Escola D].

4. *Transformar em produtos culturais os estudos realizados*

Um dos objetivos das atividades restritas era atender a essa orientação. No decorrer de minha pesquisa, pude observar que essa possibilidade de publicação dos trabalhos no *site* foi intensamente destacada pelas professoras. A maioria dos relatos e depoimentos ressalta a importância disso, dando ênfase ao estímulo gerado nos alunos para o desenvolvimento dos trabalhos:

As crianças se sentiam motivadas em saber que seus trabalhos poderiam ser vistos facilmente por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, o que as incentivava a produzir trabalhos bem-elaborados [Depoimento, Professora L, Escola B].

No depoimento dessa professora não houve uma reflexão sobre se os trabalhos seriam “realmente” vistos por “qualquer pessoa”. O *site* foi utilizado como um mural eletrônico; além dos próprios alunos de cada escola, poucas pessoas o visitaram. Então, fica o questionamento: qual

a vantagem educacional de publicar os trabalhos dos alunos na *internet*? A produção de conhecimento pelos alunos, de acordo com os referenciais que estou estudando, deve ser valorizada, mas que diferença há entre fazer isso por meio de cartazes espalhados pelas escolas e em um *site*? Deve-se considerar, especialmente, que a maioria dos trabalhos publicados não recebeu comentários das professoras.

No item em que analisarei o *site* a partir da categoria interatividade, farei um esforço de compreensão dessa questão. Por ora, pretendo concluir a análise sobre conteúdos e orientações didáticas para o ensino de História.

A concretização das idéias propostas pelos *Parâmetros*, e descritas da forma como explanei até aqui, pode ser constatada pela simples observação das atividades ou dos depoimentos e relatos das professoras. Entretanto, isso me levaria a conclusões cuja ênfase estaria nos aspectos aparentes de meu objeto de pesquisa. Pretendo me aprofundar um pouco mais, perguntando-me se esse modelo reproduzido pelo *site*, suas atividades e conteúdos, está de fato adequado ao que se espera da Educação para o Ensino Fundamental.

O fio condutor para o desenvolvimento de conteúdos e para as orientações didáticas ao ensino de História é a pesquisa. Os *Parâmetros* sugerem insistentemente sobre o recurso da pesquisa como essencial à formação do aluno:

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as idéias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro [BRASIL, 1997, "História", p. 53-54].

A orientação didática dada pelos *Parâmetros* ao sugerir o incentivo a pesquisa é louvável. Entretanto, no mesmo discurso há a pressuposição de que o professor esteja preparado para ensinar o aluno a realizar pesquisas; caso contrário, o próprio parágrafo esclarece que "por meio de rotinas, atividades e práticas" será possível ensinar aos alunos "como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões [...]"

Ao sugerir a pesquisa como orientação didática, os *Parâmetros* esclarecem que esse recurso é dirigido para o conteúdo escolar, o que o difere do conteúdo acadêmico:

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar [...]

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações [BRASIL, 1997, "História", p. 29].

Os conteúdos propostos estão no âmbito do cotidiano, da localidade, da realidade próxima do aluno, com algumas inferências ao tempo e espaço passados. A estratégia para conhecimento desses conteúdos situa-se no estudo do meio.

Se o conteúdo a ser pesquisado pelo aluno deve ser distinto do pesquisado pelos especialistas, pressupõe-se que as metodologias de pesquisa na escola sejam também diferentes. As explicações a esse respeito nos *Parâmetros* são, a meu ver, vagas, pois transmitem uma noção de como obter dados mas não orientam sobre "o que" fazer com eles:

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações em campo, comparações entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por outros pesquisadores, interpretação, enfim, organização de dados e conclusões [BRASIL, "História", 1997, p. 61].

A postura crítica, questionadora, necessária para a produção de conhecimento, é deixada em segundo plano. A ênfase está na reorganização dos conteúdos históricos e não na postura crítica reflexiva, como propõe Demo [1996] ao distinguir “pesquisa como atitude cotidiana” e “pesquisa como resultado específico”:

Os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro. No segundo caso [como resultado específico], ressalta muito mais o compromisso formal do conhecimento reconstruído, enquanto o primeiro privilegia a prática consciente. Assim o professor precisa cultivar ambas as dimensões, ou seja, além de representar o cidadão permanentemente crítico e participativo, necessita alimentar processo constante de produção própria, para demonstrar, entre outras coisas, que não é criatura de idéias alheias, sectário de outras doutrinas, laçoio de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário [DEMO, 1996, p. 13].

Posso afirmar que as atividades do *site* por vezes podem propiciar a reprodução das propostas dos *Parâmetros* e, outras vezes, sua superação, um ir além do que estava posto, como ensina Demo [1996]. Considero relevante que essa idéia parte do entendimento de que o *site* é apenas um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, “não existe” sem o uso que se faça dele. O *site* somente se transforma em objeto, material didático, no momento em que se inicia seu uso por parte dos alunos e das professoras. É a partir dessa relação que ele se torna objeto de análise.

Alguns depoimentos superestimam o *site* como gerador de melhorias na qualidade de aprendizagem:

A maior lição que ficará no coração de cada criança que teve a oportunidade de participar do *site* é que: O nosso maior dever é nunca desistir dos nossos sonhos! A nossa cidade de São Paulo necessita que nós continuemos sonhando [Professora C, Escola B]

Outros deixam entrever que o *site* era de fato apenas um dos elementos em um processo mais complexo:

Muitos dos trabalhos envolviam uma pesquisa prévia, troca de experiências entre os alunos, registro das descobertas, fotos, produção de textos e ilustrações sobre os temas propostos. Tudo isto, apesar de trabalhoso, era feito com muito interesse por todos, pois se sentiam importantes a cada descoberta e, principalmente, quando viam o resultado desse trabalho publicado na *internet* [Professora L, Escola B].

O contexto exigia orientação didática para a pesquisa, como propõem os *Parâmetros*, e as falas das professoras revelam que isso foi levado muito em consideração, “apesar de trabalhoso”. São poucos os trabalhos enviados pelos alunos que deixam transparecer a idéia de pesquisa como atitude cotidiana³⁶ intensa e constante, porém observa-se, mesmo que de forma embrionária, os primeiros passos nesse sentido.

³⁶ Para Demo, a pesquisa como atitude cotidiana está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica quanto no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente [Demo, 1996, p. 12].

O estudo do meio, como propõe o volume de História dos Parâmetros, o incentivo à pesquisa e outras orientações didáticas, foram estimulados pelas atividades propostas no *site*. Os relatos das professoras são indício de que os conteúdos e orientações didáticas trabalhados ali orientaram o processo de ensino-aprendizagem a atingir os objetivos dos *Parâmetros*. A adequação aos *Parâmetros* esteve no trabalho desenvolvido pelas professoras,. O *site* serviu como apoio, ferramenta. Entendo isso como positivo, pois a meu ver essas são características que se deveriam atribuir a qualquer material didático. Faltou, entretanto, reflexão crítica, por parte dos professores, sobre os PCN. Porque o conteúdo do *site* foi praticamente desenvolvido pelos alunos, ele era um material didático que em vez de oferecer fonte de informação e pesquisa, ofereceu espaço para produção do conhecimento, e esse foi o seu diferencial.

Além dessas constatações sobre a adequação do *site* aos conteúdos de História para o Ensino Fundamental e suas orientações didáticas, sinto a necessidade de observar se e como as propostas gerais dos *Parâmetros* – contidas em seu volume introdutório e descritas no item anterior – permeiam as atividades do *site*. No próximo item analisarei a segunda categoria escolhida: conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, a partir de um diálogo entre os *Parâmetros* e meu objeto de pesquisa.

Abordagens de Conteúdos Conceituais, Atitudinais e Procedimentais

Uma atenta leitura dos *Parâmetros* deixa entrever que seus pressupostos partem de uma perspectiva de que a Educação tem por objetivo a “formação da cidadania”. Sob essa perspectiva, e porque a escola é a responsável pela Educação formal, a formação da cidadania está também sob sua responsabilidade e suas práticas e projetos educacionais devem ser orientados para esse fim.

São temas repetidamente colocados em epígrafe pelos *Parâmetros* como “conteúdos” a serem ensinados pela escola brasileira: a diversidade e a pluralidade cultural, social, política e econômica da sociedade brasileira; o respeito às diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Todos esses aspectos devem ser tratados com o objetivo maior de formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Seu texto está permeado pelas propostas de Educação contemporânea sugeridas pelo *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*³⁷:

Aprender a conhecer: Considerando-se as rápidas transformações causadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é importante conciliar uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de aprofundamento em um pequeno número de matérias [...].

Aprender a fazer. Além da aprendizagem de um ofício, é assaz conveniente a aquisição de uma aptidão que possibilite enfrentar novas situações e facilite o trabalho em equipe [...].

Aprender a ser. [...] o século XXI exigirá de todos maior capacidade de autonomia e julgamento – o que implica o fortalecimento da responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo.

Aprender a viver junto. Desenvolvendo o conhecimento dos outros, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade. E, a partir daí, criar uma nova mentalidade que, graças à percepção de nossas crescentes interdependências e à análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, pelo menos, à gestão inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos [DELORS, 1996, p. 8].

A partir da interpretação desses pilares, os *Parâmetros* propõem como função da Educação ensinar o aluno a desenvolver competências e preparar-se para o exercício da cidadania:

Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 28].

³⁷ Segundo Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil, "as teses desse importante documento não somente foram acolhidas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira como também

A concepção de ensino e aprendizagem, proposta pelos *Parâmetros*, destaca a importância da participação construtiva do aluno³⁸ e da necessidade de intervenção do professor. A escola deve considerar as influências que outros meios (família, mídia, igreja etc.) têm sobre os alunos. Elas podem tanto consolidar o aprendizado como apresentar obstáculos para a aprendizagem escolar. Cabe à escola fornecer interpretações a essas influências,

para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 54].

Os *Parâmetros* sugerem, então, uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, que passam a ser entendidos como meio para o desenvolvimento de capacidades que permitam ao alunos produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, mas não mais devem ser compreendidos da forma tradicional; eles demandam

passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional." Apud MORIN, 2000, p. 11.

³⁸ Os *Parâmetros* fazem uma revisão histórica das metodologias de ensino no Brasil e destacam alguns equívocos da pedagogia construtivista: "redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se sob o rótulo de pedagogia construtivista as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo do seu jeito. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender" [Brasil, 1997, "Introdução", p. 43-44].

uma reflexão e uma ressignificação. Devem-se ensinar conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais:

[...] a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 73].

A concepção de competência presente nos *Parâmetros* parece embasada em uma perspectiva construtivista, cuja abordagem estabelece uma relação entre conhecimentos, experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto [COATTO, 2002, p. 10]. Sob essa concepção, o processo de identificação das competências se dá pela conscientização dos conhecimentos, habilidades e destrezas que os alunos possuem, assim como do contexto em que elas podem ser aplicadas [COATTO, 2002, p. 17].

Por outro lado, é de se notar que a noção de competência presente nos *Parâmetros* está um tanto vinculada com qualidade profissional:

[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre

conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. [BRASIL, 1997, “Introdução”, p. 28].

Essa idéia acaba por gerar uma contradição conceitual na interpretação dos *Parâmetros*, que, de um lado, pretendem ser um referencial para a formação de cidadania e, de outro, acabam por estabelecer o que o trabalhador precisa aprender para continuar em sua posição³⁹. Aproprio-me do estudo de Demo [1996] para estabelecer o conceito de competência com que pretendo prosseguir minha análise:

Competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. É a forma inovadora de manejar a inovação. [...] competência não se confunde com competitividade, embora a inclua. [...] competência é atributo da cidadania, do sujeito consciente e organizado, capaz de história própria e solidária. [...] fazer história própria e solidária implica o manejo adequado da instrumentação econômica, mormente porque o conhecimento também é aí o meio mais decisivo de inovação. [...] [DEMO, 1996, p. 13-14].

Recorro à observação de alguns trabalhos para analisar como foram desenvolvidos os conteúdos propostos. Esclareço que, apesar de tomar esses trabalhos como base para minha investigação, estou considerando o processo; cada trabalho é apenas parte do todo e relaciona-se de forma dinâmica com esse todo. Não vou realizar uma

³⁹ Sobre esse tema, conferir MARANHÃO, 2002.

análise de conteúdo de todos os trabalhos, nem uma análise estatística, uma vez que o que estou buscando responder refere-se à intencionalidade do *site*. As atividades deviam servir de geradoras de reflexões e críticas por parte dos alunos, a partir de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. É nesse âmbito que detenho minha investigação. A título de ilustração, utilizo os trabalhos apresentados nos Quadros 4 (pág. 100), 5 e 6.

Quadro 5 – Exemplos de trabalhos enviados por alunos da Escola B**Entrevista****Entrevistada: Profa. Eliana Bertolla**

Eu nasci na cidade de São Paulo, sou paulistana com muito orgulho. Sou licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e em Pedagogia. Lecionei durante muitos anos em escolas da rede pública para crianças de 2º e 3º séries e História para adolescentes da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas particulares, incluindo a Escola Santa Marina. Atualmente exerço o cargo de Assistente de Direção, trabalho que me permite estar sempre atualizada e participativa no que considero mais importante na vida de um cidadão: a cultura e a educação.

1) Quando foi fundada a cidade de São Paulo?

A cidade de São Paulo foi fundada no dia 25 de janeiro de 1554, há muito, muito tempo atrás.

2) Quem fundou a cidade de São Paulo?

Nossa cidade foi fundada por dois importantes padres jesuítas. Um deles foi o padre Manoel da Nóbrega, e o outro o padre José de Anchieta.

3) Por que São Paulo recebeu esse nome e não outro?

Esses jesuítas, o padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, começaram a construir um colégio ao qual deram o nome de Real Colégio de Piratininga. No dia da inauguração desse colégio era o dia de São Paulo. Para homenagearem a esse santo, já que eles eram padres, deram para a pequena vila que estava nascendo ali, ao lado do colégio, o nome de Vila de São Paulo.

4) Como aconteceu a fundação de São Paulo?

Os padres José de Anchieta e Manoel da Nóbrega estavam no litoral, em São Vicente, e vieram para o interior, subindo o que hoje conhecemos como a Serra do Mar, pelo meio da mata. Chegaram em um local muito bonito, numa colina, com rios próximos, que vocês já conhecem ou já ouviram falar, que eram o Tietê, o Tamanduateí e o Anhangabaú. Nesse local eles iniciaram a construção de um colégio. Esse colégio deu origem a uma pequena vila, que foi crescendo, crescendo, até transformar-se no que hoje conhecemos como a cidade de São Paulo.

5) O que existia aqui na região quando São Paulo foi fundada e qual era tribo de índios?

Aqui na região existiam rios com muitos peixes, matas, animais e índios. Era uma região com mata, mais ou menos como a que vemos quando vamos para a praia e descemos a Serra do Mar. Não havia nenhuma cidade ou vila. Nessa região havia diversas tribos de índios, mas os principais eram os tupiniquins, os tupis e os tamoios que formavam uma tribo muito grande.

6) Por que foi escolhido esse lugar?

No litoral do Brasil já existia a cidade de São Vicente e os jesuítas queriam fundar uma outra cidade num local que não ficasse perto do mar, porque naquela época era através do mar que chegavam outros povos para invadir e dominar as cidades. Então

José de Anchieta e Manoel da Nóbrega preferiram vir mais para dentro do nosso país, subindo a Serra do Mar com muitas dificuldades, levando muito tempo, procurando por um bom local. Acabaram por chegar ao planalto de Piratininga onde fundaram o colégio. Era uma questão de proteção e segurança, mas também de procurar tribos indígenas para catequizarem, para educarem da maneira que eles consideravam certa naquela época.

7) Como era o ensino escolar na época da fundação da cidade de São Paulo?

Para entendermos essa época, precisamos esquecer como são as escolas hoje em dia. As escolas eram bem simples, os professores eram os padres jesuítas que ensinavam aos índios a língua portuguesa e a religião católica. Muitas vezes eles ensinavam ao ar livre, num grande pátio de terra. Vocês sabem que os índios não eram cristãos, não eram católicos, eles acreditavam em outros deuses como o sol, a lua e a chuva. Ao ensinar os índios a falarem o português e a se tornarem católicos, os jesuítas os estavam catequizando.

8) Qual é o bairro mais antigo da cidade de São Paulo?

O bairro mais antigo da nossa cidade é o Centro Velho, onde tem o Pátio do Colégio que vocês irão conhecer, e que é o local da fundação do Real Colégio de Piratininga de São Paulo.

9) Como a cidade de São Paulo era antes? Será que a cidade era tão violenta como é hoje?

Não, São Paulo não era como é hoje. Era uma pequena vila, com pouca gente morando, onde todos se conheciam e se respeitavam. Mesmo quando foi crescendo, se transformando em uma cidade, ainda era um lugar tranquilo, calmo, bom de se viver. Só quando se transformou nesta grande cidade - e olha que ela é bem grande mesmo, é uma das maiores do mundo - é que a violência ficou tão difícil de ser controlada.

10) Qual era a principal atividade econômica da cidade de São Paulo naquela época?

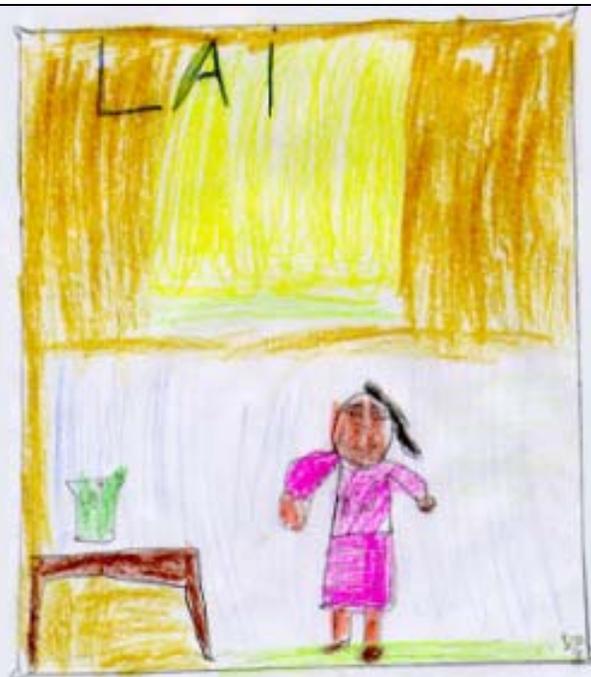
Eles plantavam e colhiam o que era necessário para viver. Caçavam e pescavam. Aquilo que não podiam plantar eles compravam ou trocavam em outras cidades. O que sobrava da produção daquilo que eles plantavam, depois de tirarem o que eles precisavam para comer, eles também vendiam.

Eu espero que durante este ano, quando vocês terão a oportunidade de aprender e conhecer mais sobre a cidade de São Paulo, vocês também aprendam a amar e respeitar cada dia mais a nossa cidade. São Paulo é uma cidade grande, com muitos problemas, mas é "a nossa cidade", uma cidade bonita, que merece nosso carinho e nossa atenção. Nossa cidade teve uma das mais belas fundações. Começou com um colégio, uma escola. E cultura é o que de melhor um povo pode ter.

Profª. Eliana

Propaganda sobre o Café

O café Lai é gostoso e saudável. Você compra e aproveita mais, porque rende mais e se você tomar vai querer sempre mais. Você pode comprar o seu nos melhores supermercados da região. O preço é R\$ 4,50.



Fórum de Debates

A participação não está disponível.

Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?

Os problemas da nossa cidade têm que melhorar com paz e amor. Precisamos ter um mundo melhor.



Quadro 6 – Exemplos de Trabalhos enviados pela Escola C**Entrevista**

A entrevista com a diretora Walkiria aconteceu em dois momentos. No primeiro, a 1ª série estava conhecendo todas as dependências da escola e já havia sido convidada para ir à sala da diretora para uma visitinha. Estávamos prestes a iniciar a unidade "A Fundação de São Paulo" e aproveitamos para entrevistar Walkiria sobre esse tema. A professora adiantou para as crianças que a nossa cidade não foi sempre como ela é hoje, que antes o lugar onde está São Paulo era uma grande floresta. Perguntou também o que eles sabiam sobre o assunto e combinamos de fazer perguntas sobre esse tema na nossa entrevista.

As perguntas criadas pelas crianças giraram em torno do termo "antigamente" e eles ultrapassaram a época da fundação, perguntando como o solo se formou, como o Sol se formou, como as nuvens se formam. Outras perguntas formuladas foram por que as árvores foram derrubadas, como eram as casas antigamente, por que os índios já estavam aqui, se a floresta era perigosa, quem fundou São Paulo, por que se chama São Paulo e não tem outro nome, como ela sabe de tudo isso, etc. A segunda fase da entrevista foi no final da unidade, quando já havíamos estudado a Fundação de São Paulo e as crianças tinham informações sobre o assunto.

a) Onde você nasceu?

Eu nasci em São Paulo.

b) O que você cursou?

Eu fiz um curso com um nome difícil: Pedagogia.

c) Faça um breve histórico da sua carreira.

Eu comecei como professora, ensinando crianças que só sabiam falar inglês. Durante muito tempo ensinei português; eles não sabiam nem o que era bauru, o nome do sanduíche. Aprenderam muita coisa. Depois montei a Escola Curumim, com crianças bem pequenas; tinham até dois aninhos. Algum tempo depois havia crianças grandes como vocês. A escola foi aumentando e atualmente sou diretora do Colégio Curumim-Vértice.

9

d) Quando foi fundada a cidade de São Paulo?

A cidade foi fundada no dia 25 de janeiro de 1554. Por isso é que nesse dia é feriado.

e) Quem fundou?

A cidade foi fundada pelos padres jesuítas: José de Anchieta, Manoel da Nóbrega e Manoel de Paiva.

f) Por que São Paulo recebeu esse nome e não outro?

As pessoas tinham o costume de olhar no calendário e ver o nome do santo daquele dia. E no dia 25 de janeiro era dia de São Paulo.

g) Como aconteceu a fundação de São Paulo?

Primeiro os portugueses fundaram cidades na praia perto do mar: Santos, São Vicente. Depois resolveram subir a serra e foram dar num planalto. Lá construíram uma escola para ensinar os índios.

h) O que existia na região quando São Paulo foi fundada?

Havia floresta, rios e índios.

i) Como era o ensino naquela época?

Como vocês acham que era? Será que havia sala e carteira? E como eles escreviam? O padre José de Anchieta precisava ensinar os índios. Ele era muito esperto e mandava vir uma porção de papéis de Portugal. Sabe quanto tempo levava para chegar? Dois meses. Ele fez um livro de gramática na língua tupi. À noite escrevia o livro para todas as crianças e índios. Fazia também peças de teatro, contava histórias para os índios, e eles aprenderam a ler e a escrever. Por tudo o que ele fez, existe um projeto de que se torne um santo.

j) Como era antigamente a cidade quanto à violência?

Tinham os índios bonzinhos, que moravam perto dos jesuítas, e os que não eram bonzinhos, que moravam dentro da mata e até comiam gente. Havia muitas lutas e guerras. Vou contar uma história que aconteceu bem depois da época de José de Anchieta. Havia os piratas. Eles vinham aqui para o Brasil roubar pau-brasil, uma madeira da qual se retirava um tinta e que era muito preciosa. Um dia, quando Santos era uma cidade bem pequenininha, parou o navio num domingo. Todos estavam na Igreja assistindo à missa. Os piratas desembarcaram, trancaram todo mundo na igreja e assaltaram todas as casas. Ainda bem que não mataram ninguém. Todos tinham muito medo e não fugiram.

k) Que mensagem você daria para nós, moradores atuais dessa cidade?

A gente precisa tomar conta da nossa cidade porque ela está se tornando uma grande lata de lixo. Vou contar uma história verdadeira: o rio que passa perto da nossa escola, antigamente era limpo, tinha peixe, tinha margem que a gente podia ficar. Eu ia com meu pai passear lá e até tomava banho. Vocês já viram como ele está?

Propaganda sobre o Café

Eta cafezinho bom



Fórum de Debates

São Paulo tem parques públicos que ficam lotados de pessoas nos fins de semana. São programados shows e atividades, e as pessoas procuram lugares com muito verde para descansar. Você acha que esses parques devem ser melhor cuidados? O que deve ser feito para torná-los mais atraentes para as pessoas poderem descansar da vida agitada de São Paulo?

Comentário enviado por um usuário externo ao projeto:

Não seria um comentário, mais sim um pedido que me enviassem tudo o que sabem sobre o Pico do Jaraguá.

Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?

Não jogue lixo nos rios. Não polua os rios.



A abordagem de conteúdos conceituais deu-se ao longo de todo o projeto. Os *Parâmetros* sugerem que para aprender conceitos o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, de modo que construa generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes, levando-o à compreensão de princípios, conceitos de maior nível de abstração.

Vários depoimentos demonstram a necessidade de explicações sobre o vocabulário usado pelos textos do livro e também a inserção de conceitos para a aprendizagem do aluno. Tomo como exemplo a atividade Propaganda sobre o Café. Para a elaboração dessa atividade, foi necessário introduzir informações sobre ambos os temas: propaganda e café.

[...] quando fomos trabalhar com a Propaganda nós fizemos um estudo do que é a propaganda. Qual o objetivo da propaganda? Quem são, assim, os interessados? Quando você faz uma propaganda, você faz para quem essa propaganda? Falamos sobre o tipo de linguagem que tem de ter uma propaganda para chamar a atenção do consumidor. Então, a gente fez todo um trabalho em cima do tema "propaganda", porque não adiantava eles escreverem "Tome café que é bom!" , mas porque você vai fazer isso? Você quer atingir quem? Qual é o seu objetivo ao fazer uma propaganda? Então, a gente parou bastante aí neste aspecto [Gravação em vídeo, Professora I, Escola D].

O desenvolvimento das atividades permite verificar se a aprendizagem foi significativa, se o aluno conseguiu relacionar a outros conteúdos os conceitos aprendidos:

Assim, nós estamos despertando a vontade de escrever, uma coisa difícil, né?, que chega na hora de escrever ninguém quer escrever, e os nossos alunos estão querendo escrever, então nós estamos dando essa liberdade. Eles estão construindo, eles têm alguma dificuldade com o vocabulário, então nós trabalhamos o vocabulário para aí eles poderem trabalhar com o texto com maior segurança [Gravação em vídeo, Professora J, Escola B].

Esse depoimento também revela a aprendizagem de procedimentos: por exemplo, escrever aplicando o vocabulário e conceitos aprendidos. Isto significa que os dois conteúdos estão relacionados: a partir de saber, o aluno passa a saber fazer.

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete são proposições de ações presentes nas salas de aula [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 52].

Em algumas atividades do *site*, é possível notar o dinamismo dessa relação. Por exemplo, os conteúdos da Entrevista apresentados nos Quadros 4 e 6 descrevem os procedimentos utilizados para sua realização. A formulação de hipóteses surge a partir de um

conhecimento prévio de conceitos que o aluno precisou adquirir. A organização do evento para a realização da entrevista é o próprio procedimento. A partir desse procedimento, os alunos aprenderam novos conceitos, ao fazer o resumo (procedimento) eles produziram novos conhecimentos. A partir daí estão preparados para ampliar seus conhecimentos em um processo dinâmico e contínuo.

As propagandas, apresentadas nos Quadros 4, 5 e 6, aparentemente revelam aprendizagem de procedimentos. Porém, como faltou no *site* uma atividade em que o aluno pudesse demonstrar que realmente compreendeu o que é propaganda, torna-se difícil afirmar que o fato de eles terem criado uma propaganda significa que tenham aprendido o procedimento. Os *Parâmetros* alertam:

[...] conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada [...] Ensinam-se procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. [...] Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 52].

A Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade? pode contribuir para averiguar se houve ou não o aprendizado de procedimentos. Além do envio da atividade, o aluno deveria comentar as campanhas dos colegas. Isso não ocorreu, portanto o aluno aprendeu a criar frases e desenhos, mas não aprendeu a contextualizá-los em um processo contínuo de proposição, interpretação e reinterpretação. Como os procedimentos propostos não foram aprendidos, as campanhas enviadas pelos alunos não atingiram suas metas, não receberam os comentários de outros alunos, e, por isso, eles não tiveram a oportunidade de testar seus conhecimentos, descobrir por si se de fato eles aprenderam os procedimentos.

Da perspectiva de conteúdos atitudinais, um olhar panorâmico pelo *site* e pelos documentos que analisei evidencia a intenção de ensinar valores e atitudes em relação à cidade. O objetivo principal do *site* era contribuir para que o aluno pudesse se sentir parte da história da cidade; para isso ele teria de aprender não só sua história passada, mas também seus problemas atuais e desenvolver atitudes para interferir no cotidiano. Mais uma vez, os *Parâmetros* esclarecem:

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados [BRASIL, 1997, "Introdução", p. 53].

Os próprios enunciados e objetivos das atividades [descritos no Capítulo 2] traziam implícitos os valores e atitudes que se deveriam ensinar. É possível constatar em alguns trabalhos enviados pelos alunos a ocorrência dessa aprendizagem. Tomo como exemplo a mensagem enviada para o Fórum de Debates apresentada no Quadro 4:

O rodízio⁴⁰ ajuda em algumas horas, mas também atrapalha quando é sua vez de ficar sem carro. Apoiamos, pois ele diminui o trânsito e a poluição.

Exemplo de comentário⁴¹ enviado para o debate:

Para a gente, o rodízio é bom e ruim ao mesmo tempo, pois quando é vc que fica sem carro, acha ruim, mas quando o trânsito melhora, e a taxa de poluição abaixa, todos gostam. [MODERNA, 1999]

A mensagem deixa transparecer o esforço de reflexão do aluno. De um lado, ele pondera sobre o problema causado pelo excesso de veículos na cidade; de outro, considera os transtornos gerados para os

⁴⁰ Há alguns anos, devido ao trânsito caótico de São Paulo, instituiu-se um rodízio de carros de acordo com o nº final de suas placas. Durante os dias úteis, aproximadamente 20% da frota de automóveis fica proibida de circular no centro expandido de São Paulo em horários determinados.

⁴¹ Essa mensagem recebeu nove comentários.

cidadãos que ficam proibidos de transitar com seus automóveis pela cidade. E por fim toma sua decisão. O exemplo de comentário enviado deixa clara a ocorrência desse mesmo processo.

Para construir trabalhos como esse, os alunos tiveram de vivenciar um processo comprometido com a busca desses resultados. Por isso, as atividades precisam ser analisadas não de forma individual, estanque, mas pela perspectiva de seu papel na totalidade do projeto, que incluiu a atuação das professoras e alunos em sala de aula e no laboratório de informática, a atuação da equipe que coordenou o projeto, a forma como foram utilizados os materiais didáticos, livro, *site* e outros, as estratégias utilizadas para pesquisa de informações em fontes diversas, os estudos do meio etc.

Recorro, finalmente, aos depoimentos que discorrem sobre os resultados obtidos ao final do projeto:

O *site* proporcionou aos alunos condições de: compreensão do real papel de um cidadão consciente de seu dever perante a sociedade; saber que ele próprio faz a história de sua cidade e até mesmo do seu país [...] Comparando os alunos que passaram por esse processo aos que nunca passaram, vejo que tem uma diferença marcante: os alunos que vivenciaram o trabalho com o *site*, com certeza desenvolveram muito mais o gosto e a capacidade de refletir e cuidar mais dos patrimônios históricos, pois eles aprenderam a história da cidade de uma maneira mais viva e concreta. Eles aprenderam que num futuro bem próximo cada um deles será um pedacinho da história da cidade de São Paulo [Professora C, Escola B].

Como material didático alternativo, por vezes o *site* cumpriu com as propostas dos *Parâmetros*, em outras ele as contradisse. Nesse aspecto, as cinco atividades abertas – Cartas Enigmáticas, Visite o Centro da Cidade, Jogo do Café, Imigrantes em São Paulo e Jogo dos Bairros – serviram como exercícios de fixação de conteúdos conceituais, sem no entanto se relacionar com as outras abordagens de conteúdos. Esse tipo de atividade distancia o aluno da possibilidade de posicionar-se criticamente diante dos temas estudados. Retiradas do contexto, apesar de seu caráter lúdico, elas não contribuiriam para a construção de competências e conseqüente formação de cidadania. Essas atividades poderiam ser extraídas do projeto sem prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem. O valor que possa ser atribuído a esse tipo de atividade reside na ressignificação feita pelas professoras. Aqui, também, o fato de o *site* não ter trazido conteúdos prontos, de não ser um repositório de informações, mas valer-se do espaço para publicação de conhecimentos produzidos pelos alunos, propiciou às professoras a realização de um trabalho didático que permitisse o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Além de servir como material didático que se prestasse à concretização das propostas dos *Parâmetros*, o *site* tinha o objetivo de atender às expectativas das escolas de poder apropriar-se da *internet*

como instrumento de aprendizagem, diversificando o uso de materiais didáticos conforme propõem os *Parâmetros*. No próximo item, estudarei o potencial interativo da *internet*, minha terceira categoria de análise.

3. INTERATIVIDADE EM AMBIENTES MEDIADOS POR COMPUTADOR

Estudos sobre o conceito de interatividade são anteriores à sua aplicação nos meios de comunicação mediados por computador e não são privilégio das Ciências da Comunicação e da Informação. Outros campos do saber também têm feito estudos sobre esse conceito e suas aplicações⁴². O foco dessa pesquisa está no conceito de interatividade aplicado aos meios de comunicação baseados em novas tecnologias, mais especificamente a *internet*.

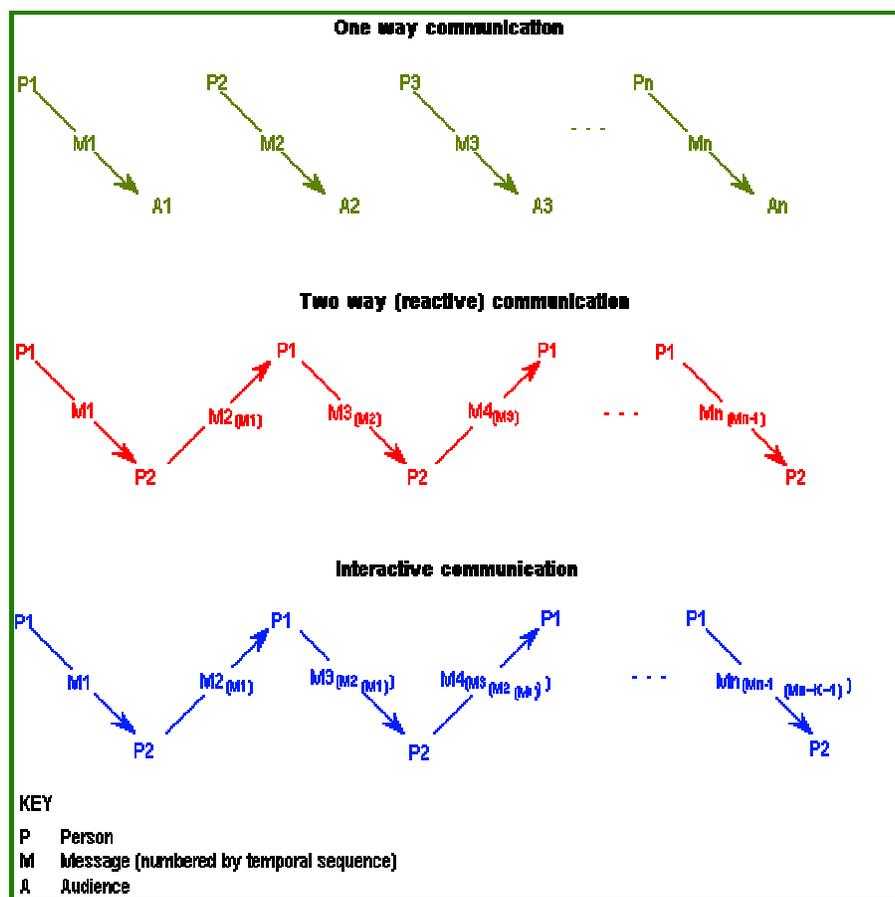
Sem a pretensão de esgotar o assunto, apresento algumas vertentes e estudiosos que têm se dedicado à pesquisa da interatividade, para delinear a concepção da qual me utilizarei para observar meu objeto de pesquisa

Goffman [1967] *apud* Tremayne e Dunwoody [2001] estudou a interação interpessoal (*face-to-face*) e concluiu que ela não é algo a ser analisado no nível individual; mais que isso, envolve “as relações mútuas entre os atos de duas ou mais pessoas”. Para Goffman [1967],

⁴² Conf. TEIXEIRA PRIMO, 2000.

comunicação é apenas uma entre as muitas coisas que podem ocorrer durante uma interação. Na contramão dessa idéia, Rafaeli [1988] *apud* Tremayne e Dunwoody [2001] propõe que interatividade é apenas uma das muitas coisas que podem ocorrer durante a comunicação. Considerando esse ponto de vista, algumas comunicações não são interativas, como por exemplo a comunicação feita pela tevê aberta ou pelos meios de comunicação tradicionais. Isso porque, segundo Rafaeli [1988] *apud* De Vos [2000], interatividade não é uma característica do meio, mas um processo de construção da comunicação. Uma troca de comunicação só é interativa se cada uma das partes, emissor e receptor, pode responder à outra pela mesma forma. Para ele a interatividade pode se dar em três níveis progressivos de um *continuum*: 1) Comunicação bidirecional: toma lugar quando as mensagens são entregues em ambos os lugares; 2) Comunicação reativa (uma forma fraca de interatividade): também exige que uma mensagem seguinte seja enviada para responder à anterior. 3) Interatividade plena: requer que uma mensagem seguinte responda a uma seqüência das mensagens anteriores [RAFAELI e SUDWEEKS, 1997]. Portanto, interatividade é um *continuum*, uma variável, não apenas uma condição, e a maioria das comunicações, interpessoais ou não, pode ser mais ou menos interativa. A Figura 20 representa o conceito de interatividade proposto por Rafaeli e Sudweeks [1997]:

Figura 20 – Interatividade na perspectiva de Rafaeli e Sudweeks



Além de Rafaeli [1988], outros estudiosos [Ha e James 1998, Hawkins e Pingree 1997, Kipper 1991, McMillan 1999, Salomon, 1990 *apud* Tremayne e Dunwoody, 2001] entendem a Interatividade como uma comunicação bidirecional, considerando que então ela é muito mais intensa do que a que ocorre na comunicação baseada em *feedback*, proposta por Newhagen, Cordes, Lévy [1995] e Rice [1988] *apud* Tremayne e Dunwoody [2001] e contestada por Tremayne e Dunwoody [2001], que consideram o termo *feedback* inadequado para descrever a interatividade.

Outros autores focaram seus estudos na medição do grau de interatividade dos meios. Rogers [1986] *apud* De Vos [2000] estudou a capacidade dos novos sistemas de comunicação (usualmente tendo o computador como componente) de responder ao usuário, quase como se participassem de uma conversação, determinando a interatividade como uma variável. Para isso, criou uma escala de interatividade: baixa para meios impressos e muito alta para mídia eletrônica e jogos de computador. Lambert [1987] *apud* De Vos [2000] desenvolveu a Nebraska Scale, que media a interatividade do videodisco. Laurel [1991] *apud* De Vos [2000] argumenta que interatividade existe em um *continuum* que poderia ser caracterizado por três variáveis. A primeira é a freqüência (de reação); a segunda é exposição, isto é, quantas escolhas estão disponíveis, e a terceira é significância, quantas escolhas realmente têm significado. Goertz [1995] *apud* De Vos [2000] queria poder diferenciar entre vários meios interativos, por isso estabeleceu os graus de escolha disponíveis: grau de mobilidade, grau de número de seleções e de modificações e grau de linearidade ou não-linearidade.

Para Steuer [1992] interatividade é uma dimensão da telepresença, conceito usado para caracterizar a “não-realidade” da realidade virtual. Em sua análise sobre realidade virtual, ele sugere que nesses ambientes a informação não é transmitida do emissor para o receptor; mais que isso, esses ambientes são criados e então

experimentados. Steuer define interatividade como “a extensão em que os usuários podem participar modificando a forma e o conteúdo do ambiente mediado em tempo real” [STEUER, 1992, p. 2]. Para ele, os fatores que contribuem para a interatividade são velocidade (taxa em que o *input* pode ser assimilado pelo ambiente mediado), amplitude (número de possibilidades de ação a cada momento) e mapeamento (habilidade de o sistema mapear seus controles em face das modificações no ambiente mediado de forma natural e previsível) [STEUER, 1992, p. 3].

Hansen, Jankowski e Etienne [1995] *apud* De Vos [2000] descrevem a interatividade a partir de um modelo relacional que distingue a forma de comunicação interpessoal (*face-to-face*) da inter-interface (*face-to-interface*). Nesse modelo a interatividade é estruturada por quatro agentes: usuário, mensagem, meio e ambiente.

Jensen [1999] *apud* De Vos [2000] aborda a interatividade como medida do potencial de um meio para permitir ao usuário exercer alguma influência em seu conteúdo ou forma na comunicação mediada. Para isso desenvolve quatro dimensões de análise: transmissional, de consulta, conversacional e de registro.

Van Dijk [1999] *apud* De Vos [2000] apresenta um modelo contextual de interatividade. Nesse modelo há quatro níveis de interatividade: comunicação bidirecional ou multilateral, sincronidade,

controle e entendimento. Para Van Dijk, esses níveis são cumulativos; por exemplo, não há sincronidade e controle sem comunicação bidirecional, e há vários níveis de controle e entendimento.

Teixeira Primo [1999] sugere um estudo que retire a ênfase sobre a máquina e valorize a interação – a relação entre os interagentes –, que vai sendo definida durante o processo. Para ele, “entende-se interação como ‘ação entre’, isto é, recusa-se a valorização ou do chamado ‘emissor’ ou do ‘receptor’, para se deslocar a investigação para o que ocorre entre os interagentes” [TEIXEIRA PRIMO, 1999, p. 23]. O autor classifica a interação em mútua e reativa e analisa suas características de acordo com sete dimensões: sistema, processo, operação, fluxo, *throughput*, relação e interface. O Quadro 7 mostra como cada uma dessas características ocorre nos dois tipos de interação:

Quadro 7 – Tipos de interação na perspectiva de Teixeira Primo [1998]

Características	Interação Mútua	Interação Reativa
Sistema	Aberto: por engajar agentes inteligentes, os mesmos resultados de uma interação podem ser alcançados de múltiplas formas, mesmo que independentemente da situação inicial do sistema.	Fechado: por apresentar relações lineares e unilaterais, o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente.
Processo	Negociação: nenhuma relação pode se reduzir a um par perene e definido, porque a própria relação está em constante redefinição.	Estímulo-resposta: supõe-se que um mesmo estímulo acarretará a mesma resposta cada vez que se repetir a interação.
Operação	Ações interdependentes: cada agente, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro e tem seu comportamento influenciado.	Ação e reação: um pólo age e o outro reage.

Fluxo	Dinâmico: em desenvolvimento.	Linear e predeterminado: a mensagem é emitida pelo interagente pró-ativo e recebida pelo interagente reativo (que pode apenas reagir por <i>feedback</i>).
<i>Throughput</i> ⁴³	Interpretação: cada mensagem recebida, de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada, podendo gerar uma nova codificação.	Reflexo ou automatismo: os processos de decodificação e codificação ligam-se por programação.
Relação	Construção negociada: a relação é constantemente construída pelos interagentes.	Causal: pressupõe a sucessão temporal de dois processos, em que um é causado pelo outro.
Interface ⁴⁴	Virtual: interação de dois ou mais agentes inteligentes e criativos, mesmo que haja roteiros rígidos predefinidos.	Potencial: cada estímulo é pensado e programado por antecedência para que certas respostas sejam apresentadas.

De um lado, o que se observa na maioria dos estudos é a compreensão da interatividade a partir de três elementos comuns: a) direção da comunicação: a importância de facilitar uma comunicação de mão dupla, bidirecional; b) controle do usuário: as formas como os usuários controlam computadores e outros meios; c) tempo: a velocidade em que as mensagens possam ser entregues e processadas⁴⁵. De outro lado, observa-se a ênfase dada, em geral, na capacidade da máquina, na relação da máquina com o usuário. Meu

⁴³ *Throughput*: o que se passa entre a decodificação e a codificação, *inputs* e *outputs*. TEIXEIRA PRIMO, 1998, p. 8.

⁴⁴ Nesse caso, o autor utiliza o conceito de DELEUZE [1988] e LÉVY [1996] sobre o Virtual e o Potencial: "o virtual é um complexo problemático, enquanto o potencial é um conjunto de possíveis que aguardam por sua realização".

⁴⁵ MCMILLAN e HWANG, 2002, p. 1.

estudo volta-se mais para a análise da interatividade sob a perspectiva na relação entre os interagentes.

No próximo item analisarei algumas atividades para verificar a ocorrência ou não de interação entre os alunos e o *site*.

Interatividade no *site* “Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo”

Minha análise pretende considerar a interatividade como troca – comunicacional e de conteúdos – entre dois ou mais agentes, cujo resultado demonstre as mudanças ocorridas nos agentes.

Penso que essa troca possa ocorrer de forma mais ou menos intensa. A interatividade do tipo fraco é aquela cujas trocas entre os agentes não sejam contínuas, tendendo a ser finalizadas assim que determinado processo se encerre. Na interatividade do tipo pleno, as trocas podem se dar continuamente, como em espiral, e os resultados e agentes são sempre diferentes do que eram no início do processo.

Lanço mão das idéias propostas por Teixeira Primo [1998 e 1999], sobre interação reativa e interação mútua, e por Rafaeli (1998), cujo conceito de interatividade considera a comunicação unidirecional, a comunicação reativa (bidirecional) e a interatividade plena.

Tomarei como exemplo três atividades para analisar o tipo de interação⁴⁶ que elas oferecem, verificando suas características de acordo com a proposta de Teixeira Primo [1998].

Selecionei a atividade Cartas Enigmáticas (atividade aberta), primeiro porque ela é a primeira atividade do projeto, a que introduz o aluno no tema e no *site*. Segundo porque os recursos técnicos⁴⁷ que utilizei para a criação dessa atividade foram os mesmos utilizados por todas as atividades abertas, portanto os tipos de interação que cada uma delas permite são similares.

Utilizo o mesmo critério para a escolha da segunda atividade (restrita), Galeria da Cidade, pois o sistema de publicação de todas as atividades restritas é o mesmo e as propostas em seus enunciados eram similares; sugeriam, sempre, que o aluno desenvolvesse algum trabalho e o publicasse no *site*.

A terceira atividade selecionada para essa análise é o Fórum de Debates. Ela é aberta à participação do público geral e se utiliza do mesmo sistema de publicação de mensagens das atividades restritas.

O Quadro 8 relaciona as características da interação mútua ou reativa [TEIXEIRA PRIMO, 1998] de acordo com a intencionalidade de cada atividade, isto é, de acordo com o que pretendia quando criei as

⁴⁶ Utilizo os termos *interação* e *interatividade* indistintamente.

⁴⁷ As atividades abertas foram construídas em HTML (*Hypertext Mark-Up Language*). Eram apresentadas em páginas estáticas e não ofereciam nenhuma outra funcionalidade para o usuário além de "navegar" sobre

atividades. Em seguida, irei verificar se essa intencionalidade se concretizou ou não.

Quadro 8 – Características de Interação Mútua e Reativa nas atividades do site

	Cartas Enigmáticas	Galeria da Cidade	Fórum de Debates
Sistema	Fechado	Aberto	Aberto
Processo	Estímulo-resposta	Negociação	Negociação
Operação	Ação e reação	Ações interdependentes	Ações interdependentes
Fluxo	Linear e predeterminado	Dinâmico	Dinâmico
<i>Throughput</i>	Depende de interpretação	Interpretação	Interpretação
Relação	Causal	Construção negociada	Construção negociada
Interface	Potencial	Virtual	Virtual
Tipo de interação	Reativa	Mútua	Mútua

Comparar a intenção inicial dessas atividades, exemplificadas pelas Cartas Enigmáticas, com o que elas de fato proporcionaram leva a concluir que apenas ocorreu a interação reativa, portanto uma interação muito fraca, enquanto as outras, exemplificadas pela Galeria da Cidade e pelo Fórum de Debates, oferecem interação mútua, portanto plena.

Seria reducionista de minha parte concluir essa análise sem observar o que de fato cada tipo de atividade proporcionou. Para isso,

os *hyperlinks*. Entre as atividades abertas, apenas a atividade Jogo dos Bairros se utiliza do recurso DHTML (*Dynamic Hypertext Mark-Up Language*), que permite "arrastar" objetos na tela.

lanço meu olhar para os documentos que analisei em busca do que possam trazer à luz.

Sobre as atividades similares às Cartas Enigmáticas, por exemplo, é preciso considerar que elas estavam inseridas em um contexto mais amplo, que era o estudo de determinados temas sobre a história da cidade de São Paulo. Ali ocorria não só a mediação do computador, mas também, e de forma muito mais intensa, a mediação do professor.

A análise de sua forma e conteúdo, desprovida da análise contextual, indica um modo de interação fraca, mesmo que a resposta solicitada ao aluno (*throughput*) sugira minimamente uma interpretação de conteúdo. Fora do ambiente do *site*, essas atividades exigiam maior interação entre os alunos e professoras, porque elas eram utilizadas para introduzir o aluno ao tema estudado e à realização de algum exercício com o computador.

Então, a preocupação inicial era envolver as crianças nessa dificuldade. Como eu iria fazer com que elas entrassem num texto que é difícil, ou mesmo numa atividade como uma Carta Enigmática, que muitas crianças ainda não tinham tido este tipo de atividade, entendeu? Foi uma introdução da técnica mais o conteúdo do livro [Gravação em vídeo, Professora D, Escola C].

É interessante notar que esse tipo de atividade raramente aparecia nas conversas sobre o projeto. Nos documentos analisados há apenas duas referências a elas e pouco significativas, pois destacam

apenas sua importância lúdica e algum envolvimento do aluno com o conteúdo.

Outros trabalhos eram propostos diretamente no laboratório de informática, o que também era realizado com muito entusiasmo pelas crianças, pois se tratava de atividades lúdicas que envolviam o conteúdo trabalhado em classe [Depoimento, Professora L, Escola B].

Ao observar essas atividades, pode-se constatar que de fato o que elas trazem de novo para o cotidiano escolar é o uso do computador, mas sua forma é a mesma das atividades tradicionais oferecidas para crianças daquelas séries em outros materiais didáticos: quebra-cabeça, jogo da memória etc. A interação proporcionada por essas atividades não foi intensificada pelo fato de estarem disponíveis na *internet*.

Portanto, essas atividades ofereciam um nível de interação muito fraco; uma vez que o aluno não tinha nenhum poder de interferir no processo de realização, e sua atuação dava-se no âmbito do *feedback*. Se ele acionasse o mouse na resposta incorreta, seria dirigido ao começo da atividade, até acionar a resposta certa, em um *looping* cujas respostas dadas estavam pré-determinadas.

Sobre as atividades como a exemplificada no Quadro 8 pela Galeria da Cidade, pode-se supor que elas proporcionaram uma interação mútua, plena. Essa suposição está baseada na

intencionalidade da atividade, uma vez que o sistema utilizado para sua realização permite ao aluno enviar seu trabalho, ao professor permite fazer comentários, ao aluno replicar e assim sucessivamente, como propõe o modelo de Rafaeli e Sudweeks [1997, p. 2]. Analisarei a seguir alguns exemplos de trabalhos enviados pelos alunos para verificar se essa interação plena se concretiza.

A Figura 2 [Capítulo 2] mostra um trabalho enviado em 23/3/1999, por um grupo de seis alunos de 2ª série, para a Galeria da Cidade. Esse trabalho recebeu três comentários de origens diferentes: das autoras do livro, da professora daqueles alunos e de uma professora de outra escola. Pela proposta da atividade e pela intencionalidade inscrita no sistema de publicação de mensagens, após ter recebido essas mensagens o grupo de alunos deveria ter enviado ao menos uma resposta para os autores dos comentários. Isso não ocorreu. Nesse sentido, apesar de minha primeira análise desse tipo de atividade indicar a ocorrência de interação plena, os fatos mostram que a interação por meio da *internet* não se concretizou.

Pelos relatos das professoras na Gravação em vídeo ou nos Depoimentos não é possível perceber qualquer estímulo a esse tipo de ação pelos alunos. Por outro lado, os relatos de algumas professoras indicam que esse tipo de atividade provocou uma continuidade nas trocas entre os alunos no ambiente da sala de aula:

[...] Na semana em que a gente não pôde acompanhar com o livro no laboratório, vez ou outra eles entravam na empresa [no site do projeto].

Então, você vê as crianças conversando e trocando ente si, é muito legal [Gravação em vídeo, Professora A, Escola A].

A Entrevista é outro exemplo de atividade que deveria proporcionar uma interação plena. A Figura 3 [Capítulo 2] mostra um trabalho enviado para essa atividade em 9/4/1999. Nesse trabalho e nos outros publicados nessa atividade, não houve envio algum de comentários pelas professoras ou por outros usuários. Pelas falas das professoras, observo que essa atividade despertou o interesse dos alunos de forma intensa, mas no que diz respeito ao *site* há apenas uma referência:

Com relação à primeira parte, nós ficamos muito contentes com a aplicação dos alunos. Principalmente com o que diz respeito à atividade Entrevista. [...] Então, foi assim, uma atividade que eu do laboratório, eu também sou professora, mas eu trabalho no Laboratório de Informática, então com a ótica do laboratório a gente consegue ver esse caminho inverso dos alunos, eles conseguindo transcrever o que aconteceu em sala de aula para a parte de informática [Gravação em vídeo, Professora B, Escola B].

No caso de atividades como o Fórum de Debates, cujo enunciado sugere a troca de mensagens entre os alunos, é possível observar a interatividade plena. A Figura 13 [Capítulo 2] mostra uma mensagem enviada para o Fórum de Debates no dia 27/9/1999 que recebeu nove

comentários sobre o tema proposto para debate. Por se tratar de um fórum de debates, minha expectativa inicial era de que, ao receber comentários sobre sua mensagem, o aluno autor da primeira mensagem respondesse também ao comentário, a fim de desenvolver o processo proposto por Rafaeli e Sudweeks [1997]:e ilustrado pela Figura 20 [item anterior]. Outra expectativa era de que houvesse pelo menos uma mensagem de cada um dos alunos participantes do projeto. Isso também não se concretizou.

Essas constatações – de que grande parte das atividades do *site* potencializou a interação entre os usuários, uma vez que atendiam às características de interatividade necessárias, e, por outro lado, de que a interação não ocorreu – não são suficientes para responder a minhas indagações iniciais. Por que esse recurso interativo, que eu julgava ser de extrema importância, não era utilizado?

Busquei nos documentos pesquisados informações que pudessem me orientar para essa resposta. Apenas em um dos depoimentos encontrei alguma referência à interação:

O *site* proporcionou aos alunos condições de [...] interação com outras escolas [Professora C, Escola B].

Essa fala é pouco esclarecedora, pois o intercâmbio entre as escolas ficou restrito às trocas de experiências entre as professoras nas

quatro reuniões ao longo do ano. Além disso, a lista de discussão que criei para que as professoras pudessem se comunicar também não foi utilizada. O *site*, aparentemente, “proporcionou condições de interação”, mas as trocas entre os alunos foram ínfimas.

No caso de Galeria da Cidade, foram enviados em média dois comentários para cada atividade publicada: um das autoras do livro e outro das professoras. O Fórum de Debates recebeu mais comentários, mesmo de alunos de escolas que não estavam participando do projeto; mas, conforme mostra o Quadro 9, o número de participações foi muito pequeno se se considerar a potencialidade interativa do sistema utilizado para a publicação de atividades.

Quadro 9 – Número de participações, trabalhos ou comentários feitos aos trabalhos, publicados no *site* em 1999

Atividade	Escolas	Atividades	Comentários
Galeria da Cidade	5	60	122
Entrevista	5	38	-
Redescobrimo o Centro Velho	4	50	-
Propaganda Sobre o Café	4	58	-
Mensagens Secretas	2	,33	-
Memórias da Cidade	1	20	-
O Bairro de Nossa Escola	2	4	-
Fórum de Debates	3	18	69
Campanha: Vamos Melhorar Nossa Cidade?	2	35	-

Autobiografias	1	60	-
Total		376 ⁴⁸	191

Refleti sobre a possibilidade de a pouca ocorrência de interações ser causada pelas dificuldades técnicas, por exemplo alguma funcionalidade do *site* ser de difícil compreensão para professoras e alunos. Logo descartei essa variável, pois logo na primeira reunião que realizei com as professoras apresentei o sistema e esclareci as dúvidas sobre seu funcionamento. Também ofereci suporte técnico sempre que necessário ao longo do ano. Além do mais, se houvesse algum problema dessa natureza, as professoras e os alunos não teriam conseguido enviar seus trabalhos e comentários na primeira atividade. Conforme o Quadro 9, a primeira atividade foi uma das poucas que receberam comentários.

Analiso mais uma vez os documentos a fim de compreender se minhas idéias de uso das potencialidades da *internet* correspondem às expectativas das professoras. Os depoimentos mostram a necessidade que as professoras têm em inserir a *internet* na escola para uso educacional, mas com uma noção muito vaga sobre como fazer isso. De um lado, sob uma perspectiva mais ampla, nota-se a importância dada à possibilidade de acesso rápido a informações por meio de pesquisas na rede:

⁴⁸ Esse número representa os trabalhos acessíveis.

E uma coisa que eu observo nesta questão da internet e a educação é que o computador tinha que estar dentro da sala de aula, todos os dias, porque você está lá conversando, falando sobre um assunto... “Ah, e o que vocês sabem mais sobre isso?”, na hora você busca uma informação e trabalha com essa informação em sala de aula.

Então, eu vejo essa questão da *internet* assim, ela é um instrumento do seu dia-a-dia da aula [Gravação em vídeo, Professora I, Escola D].

Agora nós vamos iniciar a exposição sobre os Imigrantes, que tem no livro, e estão vindo contribuições super-ricas: fotos, novidades, textos, pesquisa na própria *internet* também e coisas novas, bagagens novas que eles nos trazem e fazem boa relação com o livro. Eles estão bem interessados. Está sendo super-rico para eles. A informática eles adoram, né?, então está unindo a sala de aula com a informática, a *internet* [Gravação em vídeo, Professora F, Escola A].

De outro lado, sob o ponto de vista específico do projeto, as professoras destacam a importância de os alunos poderem publicar seus próprios trabalhos na *internet*.

É muito gratificante ver o interesse das crianças. Elas adoram o projeto, essa oportunidade de colocar o trabalho deles para ser visto por outras pessoas... [Gravação em vídeo, Professora C, Escola B].

[...] é uma novidade, eu acho que elas estão se sentindo como participantes de uma coisa nova, de uma coisa atual, de uma coisa dinâmica. Os pais podem estar vendo o que eles estão fazendo, o tio pode ver, a prima pode ver, o que eu acho muito dinâmico [...]

E a *internet*, inclusive a questão da informática, ela é muito mais rápida do que o nosso dia-a-dia. Então, por isso [*deve existir*] esse elo entre o que você vai fazer na aula de informática e o que você trabalha em classe. E eu acho que tem sido um trabalho gratificante mesmo; as crianças discutem as coisas, e o

fechamento de cada unidade sistematiza e concretiza as idéias [Gravação em vídeo, Professora I, Escola D].

As professoras destacam a motivação e a responsabilidade dos alunos para o desenvolvimento das atividades:

É a responsabilidade deles! A primeira coisa foi colocar aquela baita responsabilidade em cima: "Você vai mostrar alguma coisa e tem que ser uma coisa adequada, direitinha, porque você vai mostrar o seu trabalho...", então fui melhor porque eles sabem que têm a responsabilidade em apresentar uma coisa de peso, uma coisa aprendida junto com o livro. É bastante interessante [Gravação em vídeo, Professora H, Escola A].

E comentam o estímulo que a possibilidade de publicar seus trabalhos dá à atividade de escrita:

Muitos dos trabalhos envolviam uma pesquisa prévia, troca de experiências entre os alunos, registro das descobertas, fotos, produção de textos e ilustrações sobre os temas propostos. Tudo isto, apesar de trabalhoso, era feito com muito interesse por todos, pois se sentiam importantes a cada descoberta e, principalmente, quando viam o resultado desse trabalho publicado na *internet* [Depoimento, Professora L, Escola B].

Então, nós temos percebido o envolvimento deles, eles já ficam preocupados, porque eles querem escrever o que eles pensam, o que eles acharam daquele texto, do painel que eles construíram, do material que eles trouxeram. Assim, nós estamos despertando a vontade de escrever, uma coisa difícil, né?, que chega na hora de escrever ninguém quer escrever, e os nossos alunos estão querendo escrever, então nós estamos dando essa liberdade. Eles estão construindo, eles têm alguma dificuldade com o vocabulário, então nós trabalhamos o

vocabulário para aí eles poderem trabalhar com o texto com maior segurança [Gravação em vídeo, Professora J, Escola B].

Por esses depoimentos, é possível verificar que, apesar de grande interesse das professoras em utilizar a *internet* na escola, elas ainda não fizeram uma reflexão sobre as possibilidades da rede. Sua participação no projeto mostra uma utilização ainda primária desse meio.

Sempre existe uma preocupação em trabalhar com a *internet*, não é? Como desenvolver projeto pela *internet*? Era uma coisa que virou moda, todo mundo fazendo. Mas o que é isso, e como fazer de uma maneira adequada para a criança, para que realmente traga resultado? Então, nesse ponto, a gente ficou muito satisfeita com o trabalho, porque é um projeto que a gente mesmo está desenvolvendo utilizando a *internet* como uma ferramenta de trabalho para eles, e eles percebendo o que isto significa. Não é só buscar, é levar também [Gravação em vídeo, Professora G, Escola A].

Conseguiu-se avançar apenas um passo. Além de utilizar a *internet* como fonte de pesquisa, passou-se a utilizá-la como espaço para publicação de trabalhos, atendendo, talvez, ao propósito de materializar o conhecimento dos alunos em produto cultural; mas as outras possibilidades ainda não foram exploradas: comunicação, interação, realização de trabalhos colaborativos em rede. Sob o ponto de vista das possibilidades da rede, o *site* serviu de mural eletrônico para publicação dos trabalhos dos alunos. O potencial interativo das atividades não foi explorado intensamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximo-me do final desse estudo com um sem-número de novas indagações. Após desconstruir meu objeto para poder reconstruí-lo e me aproximar da realidade, entendo que a distância para essa realidade aumentou. Ainda que tenha conseguido encontrar indícios de resposta para minhas indagações primeiras, inúmeros novos e instigantes questionamentos foram surgindo durante essa trajetória. E sobre eles, infelizmente, ainda não pude me deter, devido às limitações estabelecidas pelo próprio âmbito da minha pesquisa que não permitem o esgotamento do assunto. As conclusões que posso extrair agora são provisórias, temporárias, pois de cada indagação esclarecida novas perguntas surgem, sucessivamente. No entanto, faço o esforço da reflexão final.

Até aqui, estive com o pé na estrada, agora levanto vôo, para olhar de cima, ter uma visão mais panorâmica da pesquisa, observando a articulação do todo.

Já na descrição de meu objeto, no Capítulo 2, percebo que, mascarado de “educacional”, seu propósito esteve sempre voltado para atender a interesses comerciais da empresa que investiu em seu desenvolvimento. Existe, sim, a presença das propostas dos *Parâmetros*, mas sem a necessária reflexão pelas professoras sobre se essas propostas

são adequadas à Educação que se quer oferecer para os alunos daquelas escolas.

Os depoimentos das professoras mostram suas preocupações em cumprir todas as atividades do *site*. Afora o questionamento sobre o tempo escasso para essa tarefa, não houve em nenhum momento críticas ao *site* ou às propostas dos *Parâmetros*. Por exemplo, a importância de o aluno sentir-se mais participativo, entender o que é cidadania, compreender as diversidades sociais, aparece freqüentemente em suas falas reproduzindo o discurso das políticas educacionais vigentes, mas sem questionar o que isso possa de fato significar. Faltou às professoras a postura crítica, em relação ao *site*, em relação à editora, em relação aos postulados educacionais. Daí que atuar na formação de estudantes mais críticos torna-se tarefa mais árdua, pois depende antes da preparação do professor para isso.

As reuniões realizadas ao longo do ano, consideradas pelas professoras como muito importantes devido às trocas que faziam, serviram para manter o consenso. Sua condução informal, seu espaço privado⁴⁹ condicionavam a aclamação do projeto, não a crítica ou a investigação sobre o real papel de cada agente no processo.

Posso dizer que o *site* contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que dele participaram, não pelo que ele é,

⁴⁹ As reuniões ocorriam no auditório da editora.

mas pela forma como seu uso foi conduzido. Para as professoras, o *site* era apenas um mural eletrônico em que os trabalhos de seus alunos ficavam expostos, e isso já era suficiente para fazê-los participantes do mundo contemporâneo. A nova tecnologia *internet* estava finalmente dentro da escola, no contexto de um projeto pedagógico, e isso deixou professoras e alunos satisfeitos. Recupero mais uma vez uma das falas:

Sempre existe uma preocupação em trabalhar com a *internet*, não é? Como desenvolver projeto pela *internet*? Era uma coisa que virou moda, todo mundo fazendo. Mas o que é isso, e como fazer de uma maneira adequada para a criança, para que realmente traga resultado? Então, nesse ponto, a gente ficou muito satisfeita com o trabalho, porque é um projeto que a gente mesmo está desenvolvendo utilizando a *internet* como uma ferramenta de trabalho para eles, e eles percebendo o que isto significa. Não é só buscar, é levar também [nesse trecho a professora se refere à possibilidade de o aluno poder publicar seus trabalhos e não apenas fazer pesquisas na *internet*] [Gravação em vídeo, Professora G, Escola A].

Para a professora, as respostas a suas indagações estavam no *site* que desenvolvi, mas não houve discussão, em momento algum, sobre se aquela era de fato a forma mais adequada para inserir a *internet* na escola.

Entendo que a interatividade, descrita como intenção do *site*, não aconteceu de forma plena. Corroboro assim a idéia de que nenhuma ação está segura de ocorrer no sentido de sua intenção; tão logo um indivíduo empreende uma ação, esta começa a escapar de suas

intenções⁵⁰. De minhas intenções quanto ao uso da *internet* na escola, muito pouco se fez presente.

Na minha compreensão, as perguntas daquela professora ainda não foram respondidas. Permeando os depoimentos das professoras, noto que o privilégio para o uso da *internet* esteve na possibilidade da pesquisa, de poder acessar informação rapidamente. O que o projeto trouxe de “novo” foi a possibilidade de publicar trabalhos. A interatividade plena, mútua não ocorreu; então, apesar de minha crença inicial de que esse aspecto seria o mais importante para o uso educativo da *internet*, por não ter sido experimentado não pôde, nesse trabalho, ser contestado ou corroborado.

Reconheço que minha atuação ao longo daquele ano, no sentido de ajudar as professoras a utilizar a *internet* para fins educativos, não poderia ser suficiente, pois, além da manipulação do sistema utilizado para a publicação das atividades, outras discussões se fazem necessárias, não só de ordem técnica, mas, principalmente, de ordem pedagógica, didática. Se a interatividade plena não foi realizada pela *web*, e minha análise revelou que não se trata unicamente de uma questão técnica, há de se desenvolver políticas e estratégias para a formação de professores que os levem à reflexão sobre que usos fazer dessa tecnologia para se cumprir com os objetivos pedagógicos de

⁵⁰ Conf. MORIN, 2000, p. 86-90.

cada escola, tenham eles compromisso ou não com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

O mesmo posso afirmar em relação à implementação das propostas dos *Parâmetros*. No que diz respeito às práticas didáticas, propostas para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental e ambientadas em estudos do meio, posso dizer que esse projeto proporcionou algumas. Mas no que diz respeito à ideologia implícita daquele discurso faz-se imprescindível uma preparação dos professores. Primeiro para compreender e posicionar-se criticamente diante do que foi proposto e, depois, decidir por sua adoção.

Entendo que a contribuição de minha pesquisa está na abertura de novos questionamentos, sugerindo a necessidade de análises mais profundas sobre a inserção da *internet* na escola e sobre as possíveis trajetórias para implementar projetos pedagógicos que se apropriem dessa tecnologia e sejam capazes de contribuir para a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPED, Diretoria da. "Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais". *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 2, maio-ago. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília, MEC, 1996 [Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996].
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.
- _____. *Programa Nacional do Livro Didático*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/default.shtm>> Acesso em 16/12/2002.
- COATÍO, Maria M. N. Pereira. *O novo ensino médio agora é para a vida: a noção de competências em destaque*, Brasília, Faculdade de Educação/UnB, 2002. 15 p. [Parte integrante do Projeto de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação].
- COLL, César et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1999. 234 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental". In *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd, nº 2, p. 4-17, mai.-ago. 1996. Disponível em: <http://www.pessoalsus.inf.br/Temas/os_param_curric_nac_ef.htm> Acesso em 16/12/2002.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- DELORS, Jacques. "Educar para o Futuro". *Correio da Unesco*, ano 24 nº 6. Rio de Janeiro, Unesco, jun. 1996.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, Autores Associados, 1996. 130 p.
- _____. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas, Papius, 2001. 134 p.
- INVERNIZZI, Mara C. C. e TOMAZELLO, Maria Guiomar C. "Parâmetros Curriculares Nacionais: Qual é o Espaço de Intervenção dos Professores?". *Revista de Comunicação*, ano 8, nº 2. Piracicaba, UNIMEP, 2000. Disponível em <<http://www.unimep.br/fe/revcomunica>>. Acesso em 16/12/2002.

- JENSEN, Jens. Interactivity - Tracking a New Conception Media and Communication Studies. *Apud* DE VOS, Loes. "Searching for the Holy Grail: Images of Interactive Television". The Netherlands August 2000. Rotterdam, University of Utrecht, 2000. Disponível em <<http://www.globalxs.nl/home/l/ldevos/itvresearch/total.pdf>>. Acesso em 24/12/2002.
- LÉVY, Pierre. *Que é o virtual?* São Paulo, 34, 1996. 176 p.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986. 100 p.
- MARANHÃO, Helena Ponce Maranhão. "A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental): Questões Prévias". *23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, ANPEd, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1201t.htm>> Acesso em: 28/12/2002.
- MCMILLAN Sally J. e HWANG, Jang-Sun. "Measures of Perceived Interactivity: an Exploration of the Role of Direction of Communication, user control and time in Shaping Perceptions of Interactivity". *Journal of Advertising* 31(3), Provo, American Academy of Advertising, Fall, 2002. Disponível em: <<http://proquest.org/pqdweb>>. Acessado em 16/12/2002.
- Moderna, Editora. *Gravação em vídeo de Reunião sobre o Projeto Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo*. São Paulo, Moderna, jun./1999. 1 VHS / NTSC, 60 min. Color. Son.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo, Cortez, Brasília: DF, Unesco, 2000. 118 p.
- OLIVEIRA, Ramon. *Informática Educativa*. 3ª ed. Campinas, Papyrus, 1997. 176 p.
- Oliveira, Maria Helena R. e Funari, Raquel. *Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo*. São Paulo, Moderna, 1998. [Exemplar do Professor].
- RAFAELI, S. e SUDWEEKS, F. "Networked Interactivity". *Journal of Computer-Mediated Communication* 2(4), 1997. Disponível em: <<http://proquest.org/pqdweb>> Acesso em 16/12/2002.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. "A viabilidade dos PCN como Política Pública de Intervenção no Currículo Escolar". *23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, ANPEd, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 28/12/2002.

- SOARES, Magda. "Livro didático: uma história malcontada". *Moderna OnLine*. São Paulo, Moderna, 1999. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/artigos>> Acesso em 16/12/2002.
- STEUER, Jonathan. "Defining virtual reality: dimensions determining telepresence". *Journal of Communication*, 42(4), Outono, 1992. Disponível em: <<http://cyborganic.com/People/jonathan/Academia/Papers/Web/defining-vr1.html>> Acesso em 25/12/2002.
- TEIXEIRA PRIMO, Alex Fernando. "Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo", Recife, XXI Congresso da Intercom, 1998. Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/>> Acesso em 16/12/2002
- TEIXEIRA PRIMO, Alex Fernando e Cassol, Márcio Borges Fortes. "Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias", Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/>> Acesso em 16/12/2002.

Anexo 1

SIMULAÇÃO DO SITE EM MÍDIA DIGITAL

Anexo 2**FORMULÁRIO PARA ADESÃO AO PROJETO “DESCOBRIR E VIVER A CIDADE DE SÃO PAULO”**

Nome da Escola	
Endereço	
Diretor(a)	
Telefone	Fax
E-mail	
Website (URL)	
Professor Coordenador da disciplina	
Endereço	
Telefone	Fax
E-mail	
Professor da disciplina	
Endereço	
Telefone	Fax
E-mail	
A escola tem acesso à internet?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Os alunos usam a internet educacionalmente?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Características da sala de informática	
Nº de computadores	Aula de informática
Quantas aulas semanais serão dedicadas ao projeto?	
Quantas salas participarão?	
Quantos alunos?	
Em qual série é abordada a cidade de São Paulo?	
De que forma você tomou conhecimento desse projeto?	<input type="checkbox"/> Folder <input type="checkbox"/> Mídia <input type="checkbox"/> Divulgador <input type="checkbox"/> outra
São Paulo, de de .	Visto

Anexo 3**MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DAS ATIVIDADES**

DECLARAÇÃO

A Escola _____, sediada na _____, inscrita no CNPJ _____, por seu (sua) diretor(a) e na qualidade do Projeto Descobrir e Viver a Cidade de São Paulo, concebido e materializado pela "nome da empresa"., declara, para os devidos fins de direito, que a editora retromencionada está isenta de qualquer responsabilidade na produção, inserção e envio das atividades desenvolvidas por seus alunos.

São Paulo, ____ de _____ de _____.