

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: QUESTÕES EMERGENTES  
E CONFIGURAÇÃO DE UMA TEMÁTICA**

**GOIÂNIA – GOIÁS  
2016**

**MOEMA GOMES MORAES**

**PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: QUESTÕES EMERGENTES  
E CONFIGURAÇÃO DE UMA TEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Joana Peixoto.

**GOIÂNIA – GOIÁS**  
**2016**

M828p Moraes, Moema Gomes  
Pesquisas sobre educação e tecnologias[ manuscrito]:  
questões emergentes e configuração de uma temática/  
Moema Gomes Moraes.-- 2016.  
159 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso  
em Educação, Goiânia, 2016  
Inclui referências f.92-110

1. Educação - Filosofia. 2. Educação - Efeito das  
inovações tecnológicas. 3. Inovações tecnológicas  
- Educação. I. Peixoto, Joana. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.01(043)

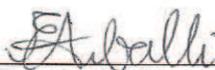
**PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: QUESTÕES EMERGENTES E CONFIGURAÇÃO DE UMA TEMÁTICA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de junho de 2016.

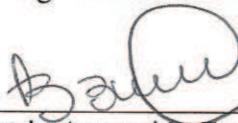
**BANCA EXAMINADORA**



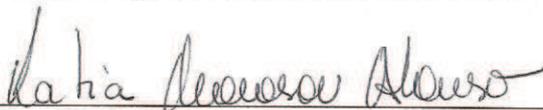
Dra. Joana Peixoto / PUC Goiás (presidente)



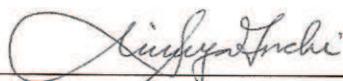
Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás



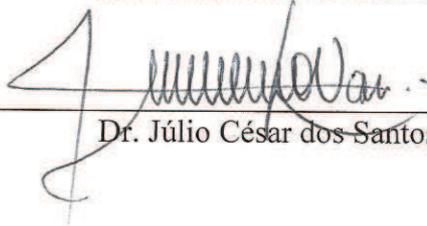
Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás



Dra. Kátia Morosov Alonso / UFMT



Dra. Mirza Seabra Toschi / UEG



Dr. Júlio César dos Santos/ IFG

Dra. Maria Cristina Lima Paniago / UCDB (suplente)

Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (suplente)

**Dedico este trabalho:**

À minha mãe Celeste, que não mediu esforços para ver suas duas filhas doutoras. Mulher de fibra e exemplo de professora que lutou pela educação pública em Goiás. Ensinou centenas de crianças a ler, escrever e fazer as primeiras contas, com entusiasmo e encantamento pela profissão.

Ao meu pai Valentino, por seu amor, carinho e conselhos que permanecem em minha memória.

À minha irmã Moemy, amiga e companheira da vida inteira.

Ao meu cunhado Walter, que se tornou meu irmão.

Aos meus sobrinhos e também afilhados Santiago e Tarsila, que trouxeram um colorido a minha vida e a esperança de lutar por um futuro melhor.

Agradeço a Deus por minha família: minha força, meu refúgio e minha alegria.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr<sup>a</sup> Joana Peixoto, por sua atenção, cuidado e competência presentes em todo o meu percurso. Exemplo de professora, pesquisadora e orientadora, que exerce sua profissão com compromisso, dedicação e aptidão contagiante. Agradeço por me despertar o desejo de estudar sobre as questões relacionadas à educação e às tecnologias. E mais ainda, por sua amizade, confiança, apoio e incentivo em todos os momentos desta jornada. Obrigada por tudo!

Aos professores: Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Tiballi, Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta, Dr<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi, Dr<sup>a</sup> Kátia Morosov Alonso e Dr Júlio César dos Santos que se dedicaram à leitura deste trabalho e deram valiosas contribuições durante a qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Tiballi, pelo cuidado, atenção, pelas indicações de leitura e empréstimo de textos, após a qualificação, que enriqueceram este estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, mestrado e doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial da linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, que me ofereceram a oportunidade de realizar outras leituras e conhecer outros referenciais importantes para minha formação.

Aos pesquisadores da Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital (REPPID), que provocaram reflexões na apresentação do projeto de pesquisa. Em especial à professora Dr<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi, por sua prontidão em me receber. Minha gratidão ao grupo de pesquisadores por quem tenho o maior respeito, carinho e admiração.

Aos colegas pesquisadores do grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação (*KADJÓT*), pelo apoio, pelas interações, discussões e possibilidades de aprendizado em cada encontro.

Aos colegas e amigos do doutorado, pelos momentos de aprendizado, alegrias e superações que vivenciamos juntos e tornaram estes últimos três anos agradáveis.

À Neuvani, amizade que nasceu e cresceu ao longo desta jornada. Obrigada por nossas conversas, pela parceria e pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus colegas, professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, pelo apoio e incentivo para a realização do doutorado.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

Por fim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização do doutorado, um desejo pessoal realizado, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Esta pesquisa é vinculada à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). O objetivo geral desta tese é identificar e analisar a temática “educação e tecnologias” nas teses publicadas em programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 2008 a 2013. A questão norteadora foi assim definida: como se caracteriza a temática “educação e tecnologias” nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil? Para tratar desta questão, optou-se pela pesquisa do tipo Estado do Conhecimento com vistas à identificação da gênese do movimento de constituição da temática em estudo (SAVIANI, 2007; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002). O *corpus* foi organizado com base nos dados obtidos nas bibliotecas dos programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras. As teses foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: 1º) pertencer ao conjunto das 13 instituições que participaram do movimento de criação do GT 16 da ANPEd; 2º) ser vinculada a programas de pós-graduação com linha de pesquisa que investigue esta temática “educação e tecnologias”; 3º) o autor ou orientador pertencer a grupo de pesquisa com cadastro atualizado no CNPq; 4º) a tese ser publicada no período de 2008 a 2013. Foram escolhidas para a amostra 45 teses oriundas de cinco instituições: UFC, UnB, UFRGS, UFBA e UFRJ. A limitação do interstício temporal considerou os mapeamentos de Barreto (2002) e Araújo (2008), que cobriram o período entre 1996 a 2008. A análise dos dados foi realizada mediante fichamento que identificou autor, título, ano de defesa da tese, orientador, instituição, palavras-chave, grupo de pesquisa ao qual o autor e/ou orientador pertencem, temática estudada, artefatos tecnológicos mais citados, termos utilizados para tratar das tecnologias e autores das referências bibliográficas da cada tese. Os resultados desta pesquisa são apresentados sob duas dimensões: descritiva e analítica. Na primeira, os dados foram organizados e tabulados conforme informações obtidas no fichamento. A análise foi realizada a partir da constatação de aspectos que permeiam o *corpus*, destacando-se as tendências e as tensões. No que diz respeito às relações entre as tecnologias e a educação, tomou-se como referência os seguintes autores: Feenberg (2010, 2012), Peixoto (2009, 2015), Rüdiger (2007) e Vieira Pinto (2005a, 2005b). Para a análise histórico-crítica e dialética dos dados, fundamentou-se especialmente em Duarte (1998, 2006, 2010a, 2010b, 2013), Saviani (2007), Vázquez (2011) e Vieira Pinto (2005a, 2005b). Os resultados revelam a persistência de discursos de ordem tecnocêntrica. Observou-se também o paradoxo entre o tratamento crítico para análises de questões macropolíticas e uma abordagem acrítica na discussão da apropriação pedagógica das tecnologias. Percebeu-se ainda que o tratamento da relação entre a educação e as tecnologias oscila entre a perspectiva instrumental e determinista (FEENBERG, 2010, 2012; PEIXOTO, 2015). A concepção do uso pedagógico das tecnologias encontra-se pulverizada em discursos que, embora distintos, convergem para a adoção das tecnologias como recurso fundamental para a inovação pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação e Tecnologias. Estado do Conhecimento. Abordagem determinista. Abordagem instrumental.

## ABSTRACT

This research aims at identifying and analyzing the theme “education and technology” on the thesis published, from 2008 to 2013, by post-graduation programs in Education all over Brazil. It is part of the study subject entitled Theories of Education and Pedagogical Processes in the Post-Graduation Program in Education at Pontifical Catholic University (PUC-GO) and it is driven by the following question: How is the theme “education and technology” characterized by the academic researches in education in Brazil? In order to deal with this question, we chose the methodology of research called State of Knowledge so that we were able to identify the genesis that constituted the studied theme itself (SAVIANI, 2007; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002). The corpus was organized by selecting the data taken from Brazilian libraries integrated to the universities which held Post-Graduation Programs in Education. The thesis were chosen according to the following criteria conducted in the briefing: 1) They had to belong to the set of 13 universities responsible for establishing the GT 16 at Anped; 2) They had to take part to Post-Graduation programs which research about the theme “education and technology”; 3) Their authors or advisers must be a member in current research groups at Cnpq; 4) They must have published within 2008 and 2013. We selected 45 thesis from the following institutions: UFC, UnB, UFRGS, UFBA and UFRJ. The limitation of the temporal interval took into consideration the study (mapping) of Barreto (2002) and Araújo (2008) which investigated the period from 1996 to 2008. The data analysis reviewed and identified the following items for every thesis: the author, the title, the adviser, the institution, the keywords, research group in which the author or adviser takes part in, the studied theme, the most cited technological artifacts, the terms used to refer to technologies and the authors used in the references. We present our results under two dimensions: descriptive and analytical. In the first dimension, we organized and tabulated the information gathered by using the method called note taking. In our analysis we identified the aspects/criteria which permeates the corpus and pointed out its consensus and tensions. We counted on Feenberg (2010, 2012), Peixoto (to reflect upon the relation between technologies and education (2009, 2015), Rüdiger (2007) e Vieira Pinto (2005a, 2005b). In order to make a historical-critical and dialectical data analysis, we supported it in authors such as Duarte (1998, 2006, 2010a, 2010b, 2013), Saviani (2007) e Vieira Pinto (2005a, 2005b). The outcome points out to the persistence of technocentric discourses. It also shows the paradox between the critical procedure for the analysis of macro-political issues and an uncritical approach to discuss the pedagogical appropriation of technologies. Finally, we found that managing the relation between education and technologies ranges from an instrumental perspective to a determinist one (FEENBERG, 2010). The conception of the pedagogical use of technologies finds itself all over distinctive discourses that converge to the adoption of technology as a fundamental resource for pedagogical innovation.

**Keywords:** Education and Technology. State of Knowledge. Instrumental Perspective. Determinist Perspective.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BM** – Banco Mundial

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBPE** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**EAD** – Educação a Distância

**GT** – Grupo de Trabalho

**INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**KADJÓT** - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação.

**MEC** – Ministério da Educação

**REPPID** – Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UCP**- Universidade Católica de Petrópolis

**UERJ** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFG** - Universidade Federal de Goiás

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco

**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Relação de teses por grupo de pesquisa e instituição .....	31
<b>Quadro 2</b> – Teses selecionadas para a leitura inicial .....	32
<b>Quadro 3</b> – Autores mais citados nas 45 teses analisadas .....	34
<b>Quadro 4</b> – Artefatos mais citados (cinco ou mais ocorrências) .....	36
<b>Quadro 5</b> – Tendências que emergiram das teses analisadas .....	39
<b>Quadro 6</b> – Relação dos autores citados nas teses analisadas .....	107
<b>Quadro 7</b> – Teses analisadas .....	146
<b>Quadro 8</b> – Grupos de pesquisa encontrados .....	150
<b>Quadro 9</b> – Palavras-chave encontradas .....	151
<b>Quadro 10</b> – Artefatos mais citados nas teses analisadas .....	154
<b>Quadro 11</b> – Termos utilizados para designar a tecnologia .....	156

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I .....	17
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: GÊNESE E PERCURSO DE UM TEMA.....	17
1.1 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	18
1.2 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: RESGATE DE UM PERCURSO..	21
1.3 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A GÊNESE DE UMA TEMÁTICA .....	27
1.4 UM <i>CORPUS</i> EM CONSTRUÇÃO.....	29
CAPÍTULO II.....	40
PARA ALÉM DO APARENTE: A DISCUSSÃO DE ALGUMAS TENDÊNCIAS .....	40
2.1 A APARENTE NEUTRALIDADE DOS OBJETOS TÉCNICOS: DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA.....	41
2.2 O PARADOXO ENTRE VISÃO INSTRUMENTAL E VISÃO CRÍTICA .....	51
 2.3 A <b>PULVERIZAÇÃO TEÓRICA</b> .....	56
CAPÍTULO III .....	63
ENTRE SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS” .....	63
3.1 INFLUÊNCIAS DA ECONOMIA GLOBAL NOS ASPECTOS EDUCACIONAIS LOCAIS: QUESTÕES PARA A PESQUISA .....	65
 3.2 UM <b>CRUZAMENTO DO OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS</b> EM CONTEXTOS INTRA-ESCOLARES .....	72
 3.3 O DISCURSO <b>PÓS-MODERNO: UMA POSSIBILIDADE</b> EXPLICATIVA ANUNCIADA ...	81
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	85
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO 1 .....	102
APÊNDICE A .....	104
APÊNDICE B.....	108
APÊNDICE C .....	109
APÊNDICE D .....	148
APÊNDICE E.....	153
APÊNDICE F.....	155
APÊNDICE G .....	158
APÊNDICE H .....	156

## INTRODUÇÃO

Iniciamos a apresentação do objeto de estudo desta investigação com breve descrição de nossas experiências profissional e acadêmica e da maneira como essas experiências estão interligadas com o processo de construção da problemática desta tese. Durante este percurso surgiram indagações que dizem respeito à configuração da temática “educação e tecnologias” no pensamento educacional brasileiro, as quais nos motivaram a realizar esta pesquisa.

Entendemos que a construção do objeto de estudo é influenciada pelo percurso acadêmico e pela prática profissional do pesquisador. Isto posto, recorreremos ao ingresso no curso de especialização em Informática e Educação<sup>1</sup>, marcado pelo estudo de textos de autores que apresentavam propostas para a utilização do computador na educação em diferentes perspectivas pedagógicas. Entre eles, Valente (1993) classificava o papel das tecnologias nos ambientes de ensino e aprendizagem sob duas perspectivas: como “máquina de ensinar” e como “ferramenta no processo de ensino e aprendizagem”. Ambas evidenciavam a percepção das tecnologias como agentes responsáveis pela transformação da educação. Muitas discussões envolviam a análise de *softwares* educacionais concebidos em duas grandes vertentes, quais sejam: propostas pedagógicas baseadas na transmissão dos conteúdos ou fundamentadas na abordagem construcionista.<sup>2</sup>

Neste percurso acadêmico, as leituras foram marcadas por referenciais prescritivos para o uso de recursos tecnológicos e de *softwares* educacionais destinados ao ensino de conteúdos curriculares. Esse referencial provocava reações de rejeição ou de adesão ao uso das tecnologias na educação e, da mesma forma, dele se destacava a ênfase ao uso das tecnologias como agentes promotores da inovação educacional.

A bibliografia com a qual tivemos contato à época trazia, também, posições favoráveis à necessidade de que os estudos sobre o tema fossem relacionados ao currículo, à organização e à gestão escolar, bem como à infraestrutura das instalações técnicas que os equipamentos exigiam (ALMEIDA, 1987; VALENTE, 1993, 1999, PAPERT, 1994).

---

<sup>1</sup> Fazemos referência à especialização em “Educação: Informática Educativa” oferecida em 1999 pela Universidade Católica de Goiás (UCG), atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. O tema do trabalho final foi sobre “A informática e ensino de geometria na segunda fase do ensino fundamental”.

<sup>2</sup> As abordagens instrucionistas e construcionista referem-se aos ambientes de aprendizagem que utilizam o computador. De acordo com Valente (1993), no instrucionismo o uso dos *softwares* educacionais é utilizado para a transmissão dos conteúdos curriculares. O uso dos computadores na perspectiva construcionista tem como objetivo promover a “construção do conhecimento”.

Nossa experiência docente foi perpassada pela participação em grupos de estudo e envolvimento direto na realização de pesquisas. Destacam-se neste percurso reflexões sobre questões, como: uso dos laboratórios de Informática no Estado de Goiás<sup>3</sup>, uso de *Softwares* para o ensino de matemática (“Megalogo”, robótica educacional, “Régua e compasso”), uso da internet (*blog*, comunicadores instantâneos e outros recursos disponíveis na rede), estudos e pesquisas sobre educação a distância e, mais recentemente, a participação na investigação referente às percepções dos professores das escolas públicas do Estado de Goiás quanto ao uso das tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem<sup>4</sup>.

Os estudos realizados no mestrado e na participação em grupos de pesquisa voltavam-se para os aspectos pedagógicos referentes ao uso de tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem. Tais questões nos pareciam importantes já que o trabalho docente diz respeito ao cotidiano da sala de aula e estas poderiam contribuir para avançarmos na relação teoria e prática.

O interesse acerca do tema perpassa nossa prática pedagógica como professora de Matemática e Informática na educação básica, como formadora de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia e também na formação docente para a educação a distância<sup>5</sup>.

Observar o caminho percorrido nos fez perceber que essas experiências convergem para questões que nos interpelam no momento de definição do objeto de estudo desta tese e ajuda a explicar ao leitor as opções metodológicas escolhidas. As mencionadas experiências se entrecruzam nesta pesquisa e refletem a forma como se apresentam. O objeto de estudo desta tese diz respeito às relações entre a educação e as tecnologias observadas a partir das produções acadêmicas na educação.

A problematização tomou por base os balanços realizados por Barreto (2006), que investigou esta temática entre os anos de 1996 a 2002, e Araújo (2008) que fez o mapeamento de 1997 a 2007. Como os mapeamentos realizados por essas pesquisadoras foram até o ano de 2007, consideramos relevante iniciar o período do mapeamento da presente investigação

---

<sup>3</sup>Participação na pesquisa intitulada *Leitura na Tela*, financiada pelo CNPq (2008 e 2009), coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi.

<sup>4</sup>Refiro-me à pesquisa desenvolvida pelo grupo *KADJÓT* (Grupo de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação), cadastrada no CNPq, edital nº14/2012 (2012-2015), intitulada “Ecos e Repercussões: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação.”

<sup>5</sup>Referimo-nos às atividades desenvolvidas no curso de Especialização de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecida pela parceria entre a Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 2010 a 2012.

no ano de 2008. O intervalo se encerra em 2013 tendo em vista os limites de uma pesquisa de doutorado.

Os mapeamentos realizados pelas citadas pesquisadoras sinalizaram a necessidade de esclarecimento e aprofundamento teórico no tratamento da questão (ARAÚJO, 2008; BARRETO, 2006) e nos motivaram a realizar este estudo. A partir das contribuições apresentadas, avançando diante de um novo período de análise, buscamos a construção de um objeto de pesquisa que nos permitisse observar a gênese e o movimento de constituição da temática em estudo.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são discutidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e justificativas que não avançam no tratamento das questões específicas das relações entre os homens e os artefatos tecnológicos. O pressuposto aponta que as TIC estão presentes em diversos contextos históricos e sociais do homem, pois pertencem aos processos de produção humana em diferentes momentos históricos (VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b; VÁZQUEZ, 2011). Assim, nos interessamos por investigar o movimento das discussões acadêmicas ao tratarem da temática “educação e tecnologias”, possuindo a seguinte questão norteadora: *Como se caracteriza a temática “educação e tecnologias” nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil?*

Os mapeamentos que serviram como ponto de partida para esta pesquisa forneceram-nos indicativos para a seleção das fontes analisadas. Junta-se a isto a natureza da questão norteadora que nos remeteu às discussões pedagógicas das teses oriundas dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Buscamos, pois, situar as discussões teóricas contextualizando nosso objeto de estudo, isto é: “indagar suas origens, identificar os elementos que o constituíram, compreendê-lo no percurso de sua construção e reconstrução” (TIBALI, 1998, p. 14-15). Desse modo, tivemos como propósito fazer avançar o conhecimento de tal objeto.

Assim, o objetivo central deste estudo é identificar e analisar a temática “educação e tecnologias” nas teses publicadas em programas de pós-graduação em educação no Brasil. Para cumpri-lo, a proposta metodológica adotada foi o Estado do Conhecimento. Esse tipo de pesquisa permite alcançar uma visão geral da produção acadêmica da área em estudo, observando-se o percurso das investigações, ou seja, suas principais características temas e lacunas (SAVIANI, 2007a; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002).

A escolha deste caminho nos permitiu analisar a lógica e as principais tendências presentes nos discursos educacionais. O exercício aqui empreendido foi a discussão do avanço do conhecimento desta temática, levantando-se aspectos gerais e específicos com vistas a alcançar elementos gerais para a sua compreensão. Segundo Vieira Pinto (1979), ao buscar a análise do que é intrínseco ao objeto de pesquisa, “a razão está igualmente avançando no rumo da universalidade. O particular recém-descoberto unifica-se com o universal ampliado por efeito da descoberta daquele” (1979, p. 74). Desta forma, para efetuar o planejamento e a organização de elementos destinados às reflexões sobre a temática, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

1. mapear a produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil;
2. analisar as tendências emergentes das teses analisadas;
3. discutir questões derivadas do *corpus*.

O *corpus* é composto por 45 teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação de instituições brasileiras no período que vai de 2008 a 2013. Para tanto, realizamos o fichamento de cada tese a partir da leitura do resumo, do primeiro capítulo e da conclusão. A ficha de leitura destacou, em cada uma delas, os seguintes pontos: autor, título, ano de defesa da tese, orientador, instituição, palavras-chave, grupo de pesquisa ao qual o autor e/ou orientador pertencem, temática estudada, artefatos tecnológicos mais citados, termos utilizados para tratar das tecnologias e autores constantes das referências bibliográficas.

A seleção do *corpus* tomou como ponto de partida o surgimento do GT 16, Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1991, que ofereceu elementos referentes ao percurso histórico da temática e sua inserção no pensamento educacional brasileiro.

No processo de aproximação das fontes de análise foi possível registrar 21 grupos de pesquisas, com cadastros atualizados no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estes indicaram pesquisadores que desenvolveram investigações acadêmicas entre os anos de 2008 e 2015. As teses analisadas foram encontradas em pesquisas nas bibliotecas digitais das instituições que possuem programas de pós-graduação em Educação em nível de doutorado.

A exposição da pesquisa foi feita de maneira a permitir a visualização da organização dos dados obtidos e o exercício de apreensão e análise aqui realizado. Desse modo, o texto desta tese está organizado em três capítulos de modo a apresentar as fontes consultadas, bem como nosso exercício de reflexão sobre a temática.

No capítulo I – Educação e tecnologias: gênese e percurso de um tema – apresentamos, em quatro seções, a construção do objeto de estudo desta tese. Na primeira seção, por meio dos estudos de Cunha (1979), Gatti (2012), Gouveia (1971), Tiballi e Nepomuceno (2006), Warde (1990), descrevemos o percurso histórico do pensamento educacional brasileiro que contribuiu para a compreensão da criação na ANPEd, do GT 16, Educação e Comunicação. Nesse cenário, Toschi (2001), Pretto (2007, 2009, 2012a) e Bonilla (2012) são chamados para elucidar a forma como as pesquisas sobre a temática foram se consolidando a partir da criação deste grupo de trabalho.

Neste capítulo dedicamo-nos também à descrição do *corpus* analisado nesta tese, bem como à explicitação da orientação metodológica adotada: o Estado do Conhecimento. Os autores que mais contribuíram para as discussões de cunho metodológico foram os seguintes: Ferreira (2002), Gouveia (1971), Romanowski e Ens (2006), Saviani (2007a), Tiballi (1998), Vosgerau e Romanowski (2014) e Warde (1990). Para a discussão específica da temática “educação e tecnologias”, tomamos como referência para a construção do objeto de estudo balanços do conhecimento realizados por Araújo (2008), Barreto (2006), Coutinho (2007), Perez e Silva (2013).

No Capítulo II – Para além do aparente: a discussão de algumas tendências – destacamos elementos de análise que emergem das fontes consultadas. A discussão sobre a temática “educação e tecnologias” foi realizada por meio de três temas abordados no capítulo, sendo: 1) a identificação do computador com acesso à internet, como tecnologia que prevalece nas fontes consultadas; 2) a explicação das relações entre a educação e as tecnologias por meio de duas perspectivas: a instrumental e a crítica; 3) a diversidade de referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas dessa temática.

No capítulo III - Entre saberes, políticas e práticas: especificidades e desafios da temática “educação e tecnologias” – indicamos reflexões relativas a questões que emergem das fontes consultadas entre 2008 e 2013, relevantes para a compreensão da constituição desta temática nas pesquisas em educação no Brasil. A análise se deu com base no paradoxo constatado nas relações entre a educação e as tecnologias: aquele que se verifica entre a maneira de tratar o contexto social, político e econômico (visão macro) e a abordagem das questões intrínsecas a escola (visão micro). A discussão se deu em três seções: na primeira apresentamos os reflexos das políticas públicas internacionais e nacionais na educação, e suas implicações para a inserção das tecnologias em espaços formativos. Na segunda são abordados os reflexos das questões externas nas discussões pedagógicas sobre o uso das TIC

em ambientes formativos. Finalmente, a terceira seção revela a tendência para a discussão pedagógica do uso das tecnologias na educação com base em referenciais pós-modernos.

Em “Algumas considerações” retomamos o trajeto da pesquisa, de maneira a justificar as principais questões que emergem das fontes analisadas. Trazemos ainda algumas reflexões sobre a relação entre o percurso da pesquisa e a construção do objeto de investigação no processo de compreensão da temática “educação e tecnologias”.

A nosso ver, pesquisar sobre esta temática significa percorrer o movimento histórico do pensamento educacional acerca das relações entre a educação e as tecnologias. O intuito foi o de que este trabalho possa contribuir para a compreensão da trajetória das produções acadêmicas brasileiras permitindo, assim, a obtenção de elementos que nos ajudassem a prosseguir nas discussões sobre as relações entre a “educação e as tecnologias”.

Cabe, mais uma vez, destacar que o interesse por este tema de pesquisa foi motivado pelas inquietações, indagações, limites e possibilidades que tem marcado nossa prática profissional e acadêmica. Por meio deste percurso histórico, moveram-nos os seguintes propósitos: compreender o desenvolvimento do pensamento nas relações entre educação e tecnologias, explorando diferentes pesquisas acadêmicas sobre essa temática; entender literatura construída por estudiosos que têm se dedicado à difícil tarefa de apreender essa relação e os desdobramentos políticos e pedagógicos da chegada dos recursos tecnológicos na escola. Nesse sentido, consideramos que a análise da problemática e das possibilidades que envolvem essa temática só é possível em seu desenvolvimento histórico. Para tanto, é indispensável considerar o contexto social, político, econômico e didático das iniciativas de inserção das tecnologias no processo ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: GÊNESE E PERCURSO DE UM TEMA

A presença de tecnologias em ambientes formativos apresenta-se como um espaço temático nas pesquisas em educação no Brasil para o qual convergem áreas de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outras. Essa temática, além de envolver diversos campos do conhecimento, permite o desdobramento em “subtemas”. Exemplo disso é a análise das especificidades, possibilidades e limites das TIC no contexto escolar. Outro viés de análise refere-se aos efeitos das tecnologias nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, em diferentes momentos históricos da sociedade.

O caráter multidisciplinar, assim como a diversidade de abordagens do tema “educação e tecnologias” indicam a necessidade de um esforço singular para compreendê-lo em sua abrangência. Nesse sentido, estão implícitas as possibilidades dessas distintas abordagens e a articulação de conceitos de diferentes campos teóricos. Assim sendo, a reconstituição do percurso do pensamento brasileiro acerca da **temática** “educação e tecnologias” conduz ao resgate da trajetória da produção acadêmica sobre educação no Brasil. Esse movimento, por sua vez, exige a compreensão dos princípios e fundamentos do pensamento educacional contemporâneo. Em outras palavras, demanda a compreensão do contexto e das “formas de racionalidade que constituíram os diferentes momentos da pesquisa educacional no Brasil” (TIBALLI; NEPOMUCENO, 2006, p. 14).

Resgatar o percurso de constituição da temática “educação e tecnologias”, objeto de estudo deste trabalho, com vistas à análise do processo de composição das formas de racionalidade que a fundamentam, pressupõe destacar elementos que permitam compreendê-la desde a gênese do pensamento educacional brasileiro. Por essa razão, antes de analisar as fontes do conhecimento sobre as relações entre a educação e as tecnologias, apresentamos aqui breve retrospectiva do desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro como contexto para a emergência do tema em estudo, qual seja, as relações entre educação e tecnologias.

### 1.1 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Com o intuito de compreender o percurso histórico do pensamento educacional brasileiro no que concerne à relação entre a educação e as tecnologias, recorreremos inicialmente às contribuições de estudos que se propuseram realizar balanços do conhecimento no campo da educação. O esforço de localizar os vestígios da constituição desta temática ao longo da história das pesquisas educacionais brasileiras aproximou-nos dos estudos realizados por autores que oferecem este tipo de pesquisa em educação no Brasil. Entre eles encontram-se Cunha (1979), Gatti (2012), Gouveia (1971), Tiballi e Nepomuceno (2006) e Warde (1990). Por meio dos trabalhos desses estudiosos, buscamos recuperar a lógica que fundamenta o pensamento educacional brasileiro, tendo por base elementos que permitam a compreensão da gênese do objeto de estudo desta tese.

Por ser um marco para políticas públicas sociais e para a criação do sistema público de ensino no Brasil, a década de 1930 é indicada nesses estudos como referência cronológica das pesquisas educacionais (TIBALLI, 1998). Entretanto, o estudo de Gatti (2012) sublinha que as produções em educação da referida época ainda são tímidas. Somente na década seguinte, nos anos 1940, as investigações atinentes aos temas educacionais foram empreendidas de forma mais efetiva. Por essa razão, nossas considerações sobre a pesquisa brasileira em educação partem deste marco.

No primeiro período – de 1940 a 1950 – registra-se o surgimento das primeiras organizações destinadas à realização de estudos sobre temas da educação, entre os quais destacamos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). As pesquisas realizadas naquele momento caracterizaram-se por focar aspectos de natureza psicológica relacionadas ao professor e ao aluno.

No segundo período – de 1956 a 1964 –, o INEP descentralizou a gestão das investigações em educação ao criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e também os Centros Regionais de Pesquisa localizados em cinco estados: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Recife. Nesse período, houve mudança na natureza dos temas investigados com preponderância nos que possuíam natureza sociológica. Marcadas pela movimentação no contexto sociopolítico, as investigações educacionais tomaram, predominantemente, como objeto de estudo temas relacionados com o papel social da escola (GATTI, 2012).

O terceiro período – 1964 a 1971 – é norteado por pesquisas de natureza econômica. O contexto político repressivo de 1964 refletiu nas ações e políticas de promoção e

investigações em educação. Entre o início da década de 1970 e os primeiros anos da década seguinte, houve uma interrupção do projeto educacional e científico até então desenvolvido. As pesquisas em educação, até aquele momento fomentadas pela união e pelos estados federativos por intermédio do INEP e das secretarias de Educação, baseavam-se em pressupostos que valorizavam a promoção da “produtividade e a eficiência do ensino” (TIBALLI; NEPOMUCENO, 2006, p. 19).

Destacamos, ainda, como relevante característica desse período, o surgimento das associações acadêmicas que agregavam pesquisadores da educação, bem como a eclosão de conferências e fóruns destinados à realização de debates científicos sobre a educação. Um exemplo emblemático é a Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (ANPEd<sup>6</sup>), criada em 1976, entidade sem fins lucrativos, que agrega professores-pesquisadores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação do Brasil. Essa Associação consolidou-se como sociedade civil e, até o presente momento, desempenha papel relevante no contexto acadêmico, como espaço de diálogo teórico e investigativo. Dessa maneira, constitui referência nacional e internacional para a pesquisa educacional, além de ser fórum de debate sobre as questões mais relevantes no que tange à educação.

Podemos identificar um quarto período, iniciado em 1971, cuja característica principal é o enfraquecimento do papel das secretarias estaduais de educação e do INEP na orientação e realização das pesquisas educacionais. Se, antes, essa investigação estava prioritariamente a cargo de pesquisadores “profissionais” vinculados às secretarias de educação e aos departamentos de instituições e organismos voltados para a pesquisa, a partir daí, alunos e professores filiados aos programas de pós-graduação tornaram-se os principais responsáveis pela realização de investigações em educação (CUNHA, 1979). Assim sendo, esse papel passou a ser desempenhado pelas universidades.

Nesse período, observamos o avanço de pesquisas de caráter qualitativo, seguindo orientações metodológicas oriundas de áreas como a Antropologia, a Sociologia e a História (CUNHA, 1979; GATTI, 2012; TIBALLI, NEPOMUCENO, 2006).

Nesse cenário, no final da década de 1980, surgem as primeiras articulações para a criação, na ANPEd, do Grupo de Trabalho destinado a promover a discussão de estudos sobre a relação entre a educação e a comunicação. Em 1990, um abaixo-assinado de 22

---

<sup>6</sup>Atualmente, utiliza a mesma sigla mas outra denominação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

pesquisadores e estudantes da pós-graduação, entregue à presidência da ANPEd, solicitou a criação de GT denominado Educação e Comunicação. Na justificativa, destacavam-se o contexto social permeado pelo desenvolvimento tecnológico e a conseqüente disseminação das tecnologias de “comunicação quase instantânea” onipresentes na vida cotidiana do homem e na escola (TOSCHI, 2001, p. 5, grifos da autora). A relevância de se criar novo espaço destinado à discussão e à apresentação das pesquisas desenvolvidas sobre essa temática na ANPEd foi justificada, sobretudo, com base no citado argumento.

Em 1991, na 14ª reunião da ANPEd, realizou-se a sessão especial intitulada “Educação para o mundo da comunicação e das imagens”. Além dessa palestra, a programação do evento incluía comunicações científicas e mostra de vídeos sobre o tema, marcando, assim, o início das atividades do GT16, nessa entidade denominado Educação e Comunicação (TOSCHI, 2001).

Em 2012, um dossiê temático publicado pela *Revista Teias* discutiu a produção debatida e divulgada pelo GT16 ao longo de seus vinte anos de atividades.<sup>7</sup> O mapeamento realizado pela revista possibilitou identificar alguns aspectos que marcam os referenciais teóricos das produções apresentadas nesse GT no curso dos anos.

A contribuição do GT16, coloca-se como fundamental para a articulação da produção acadêmica sobre a temática com as faculdades de Educação, embora os trabalhos apresentados se aproximassem mais dos referenciais de teorias da Comunicação do que da Educação (BONILLA, 2012; PRETTO, 2007, 2009, 2012a). Em outras palavras, nota-se que os estudos realizados têm seus fundamentos, preponderantemente, no campo da Comunicação. Em razão disso, terminam por deixar lacunas no que concerne à compreensão da forma como ocorrem as relações entre a educação e as tecnologias.

É interessante pontuar a advertência de Warde (1990), como se segue:

ao abandonar a referência teórica de um determinado campo de conhecimento, tendencialmente está se abandonando a referência aos métodos consagrados e dominantes nesse campo, os quais ao mesmo tempo estão na raiz da construção desse campo como ciência e na construção de suas teorizações (WARDE, 1990, p. 74).

Nessa perspectiva, identificar a adoção de referenciais teóricos provenientes do campo da ciência da Comunicação nas pesquisas educacionais, que investigam a temática “educação

---

<sup>7</sup>Nessa edição da revista, foram publicados cinco artigos que realizaram o mapeamento das produções do GT 16, enfocando distintos temas e elaborados por pesquisadores dessa temática, como é apresentado no *Fac-simile* do sumário (Anexo 1).

e tecnologias”, não é suficiente para aprofundarmos a análise dos elementos basilares para as discussões pedagógicas. Mesmo reconhecendo a relevância de conceitos das teorias comunicacionais para a explicação de relações educativas, faz sentido pôr em questão o escasso recurso aos conhecimentos educacionais ou de caráter didático pedagógico para o estudo de práticas educativas com uso de tecnologias. Tal quadro justifica a necessidade de investir em estudos que problematizem os fundamentos das pesquisas sobre esse tema.

Da mesma forma, observar o percurso histórico das investigações em educação e o lugar que o GT16 (Educação e Comunicação) ocupa na reflexão sobre a temática conduz-nos, nesta trajetória reflexiva, à “realização de uma espécie de inventário da produção, em registro sequencial, reconstruindo o processo de surgimento, desenvolvimento e consolidação do campo científico em referência” (SAVIANI, 2007a, p. 151). Este é o exercício que empreendemos na seção a seguir.

## **1.2 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: RESGATE DE UM PERCURSO**

A realização deste estudo teve como propósito desvelar a lógica do que foi construído historicamente, além de observar os aspectos determinantes para a constituição da temática “educação e tecnologias” no campo do pensamento educacional brasileiro. Os balanços de conhecimento sobre essa temática, elaborados por Bonilla (2012), Fisher (2012), Pretto (2007, 2009, 2012a), Silva (2012), Souza (2012) e Toschi (2001), serviram de referência para a identificação das condições de surgimento do GT Educação e Comunicação da ANPEd no contexto da produção acadêmica em educação. O exame da produção dos referidos autores põe em evidência que, no conhecimento compartilhado nesse contexto, se encontram as ideias e as posições dos sujeitos que as defendem e seus precursores. Nesses termos, isto leva à identificação dos elementos constitutivos desse tema, compreendendo-o no percurso de sua construção (TIBALLI; NEPOMUCENO, 2006).

O mencionado exercício nos permitiu, além do resgate da história das pesquisas, observar perspectivas determinantes para a constituição desta temática em no campo do conhecimento educacional brasileiro. Assim sendo, tornou-se possível a formulação da questão que orienta esta investigação, qual seja: como se caracteriza a temática “educação e tecnologias” na produção acadêmica das pesquisas em educação no Brasil? Esta questão, por sua vez, norteia o mapeamento da produção acadêmica sobre “educação e tecnologias” na busca por elementos que possam contribuir para a análise do movimento do pensamento acadêmico brasileiro ao tratar do tema abordado neste trabalho. Temos ainda a intenção de

resgatar as reflexões realizadas para avançar no esclarecimento dessa temática. Valorizando o que foi investigado e apresentado, buscamos explicitar as recorrências e as divergências do que foi produzido.

Conforme explica Duarte (2013), “não se cria o novo sem a apropriação do já existente. Não se podem criar novas ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes” (p. 17). A esse respeito, o balanço dos conhecimentos produzidos sobre a temática “educação e tecnologias”, especialmente as orientações teóricas das pesquisas educacionais brasileiras do período de 2008 a 2013, permite observar alguns elementos que contribuem para a aproximação com o objeto de estudo desta tese. Trata-se de compreender o percurso de construção e reconstrução da temática (TIBALLI, 1998).

Procuramos demarcar a organização da temática “educação e tecnologias” no quadro da pesquisa educacional no Brasil, com base nos estudos de autores, como: Araújo (2008), Barreto (2006), Barros *et al.* (2008), Bonilla (2012), Coutinho (2007), Farias e Dias (2013), Fisher (2012), Peixoto e Araújo (2012), Perez e Silva (2013), Pretto (2007; 2009 e 2012a), Santos (2011), Silva (2012), Sousa (2012), Silva e Mercado (2015) e Toschi (2001).

Entendemos que o processo investigativo não é neutro e, do mesmo modo, quaisquer balanços de conhecimento também são, inelutavelmente, marcados por recortes e abordagens que influenciam a forma como o mapeamento das pesquisas é apresentado. Servem de base a este estudo os balanços do conhecimento sobre “educação e tecnologias” realizados por Barreto (2006) e Araújo (2008), por se tratar de estudos com uma visão crítica das relações entre a educação e as tecnologias. As autoras, em suas análises, tomam a tecnologia como construção sócio-histórica. Elas empreendem um exercício de superação tanto de uma visão instrumental, que considera as tecnologias como meios neutros apropriados por sujeitos autônomos, quanto da visão determinista que as toma como recursos portadores de sentidos transferidos automaticamente para os usos (FEENBERG, 2010, 2012; PEIXOTO, 2015).

Os balanços realizados por Barreto (2006) e Araújo (2008) têm papel relevante, pois oferecem subsídios para a construção da problemática desta investigação. Esses balanços, por sua vez, assinalam as lacunas e tendências encontradas em cada um das análises que integraram os estudos dessas pesquisadoras. Além disso, os dados apresentados por Barreto (2006) e Araújo (2008) foram considerados na delimitação do interstício definido para a coleta de dados desta tese. O conhecimento produzido por essas autoras fundamentou a decisão de tomar o ano de 2008 como marco de partida para o levantamento dos estudos incluídos na presente investigação. Os resultados desses dois estudos não apenas se mostram

suficientes para o entendimento de que o período anterior foi analisado, como oferecem elementos que permitem a reconstrução histórica da forma como as pesquisas educacionais tratam o tema “educação e tecnologias”.

O mapeamento realizado por uma equipe coordenada pela professora Raquel Goulart Barreto e que se encontra em *Educação e tecnologia* (1996-2002),<sup>8</sup> divulgado em um projeto de pesquisa, representa um marco no que se refere a mapeamentos dessa temática. No balanço de Barreto (2006) foram identificadas 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos publicados em revista científica nacional (*qualis A*).

Nesse trabalho, apresenta-se a configuração do processo de incorporação das tecnologias na educação, abordando-se desde as dimensões macropolíticas até aquelas que dizem respeito ao uso das tecnologias no contexto escolar. Além disso, são identificadas as principais recorrências, tendências e lacunas identificadas nos documentos analisados. Dois temas foram assinalados como recorrentes nessas pesquisas: a informática como a tecnologia mais citada e a indicação do uso das tecnologias como possibilidade de mudanças educacionais. Algumas características das pesquisas analisadas são também destacadas no contexto desse balanço, sendo: tendência a discussões teóricas apoiadas nas ideias de Edgar Morin; ênfase nos estudos do uso de TIC na educação a distância (EAD); valorização da aprendizagem em relação ao ensino e a reconfiguração da formação de professores numa perspectiva instrumental.

Barreto (2006) registra ainda algumas lacunas das pesquisas mapeadas. Entre elas, destacam-se a não-superação da perspectiva instrumental de uso das tecnologias na educação e a falta de articulação entre pesquisas que promovam a discussão dos aspectos externos e internos da escola.

Araújo (2008), por sua vez, toma como referência a pesquisa de Barreto (2006), tanto para a delimitação do marco cronológico quanto para a definição do objeto de pesquisa. Elege como ponto de partida de sua pesquisa o que Barreto (2006) havia identificado como uma lacuna nas pesquisas que analisou, qual seja, a falta de articulação entre aspectos pedagógicos e didáticos para o uso de tecnologias. Assim entendendo, Araújo (2008) propôs identificar o ideário pedagógico subjacente ao uso do computador na educação escolar. No mapeamento que elabora, faz a análise das discussões teóricas desenvolvidas em textos científicos da educação apresentados entre 1997 a 2007. A autora analisou 107 artigos científicos, dos quais

---

<sup>8</sup>A pesquisa foi financiada e publicada pelo INEP na coleção intitulada Estado do Conhecimento.

43 foram publicados em revistas científicas e 64 no GT 16 de Educação e Comunicação da ANPEd.

No mapeamento de Araújo (2008) é possível reconhecer três categorias que permitiram a análise do conjunto de textos: 1. uso do computador como recurso didático pedagógico; 2. o computador como artefato tecnológico e 3. o computador como reflexão teórica no contexto da sociedade. De acordo com os dados apresentados na pesquisa dessa autora (2008), a forma pela qual é abordada a temática oscila entre duas perspectivas que colocam como elemento central as tecnologias (visão tecnocêntrica). Na primeira perspectiva, a tecnologia é citada de forma prescritiva para os ambientes educacionais (instrumental) e, na segunda, é tratada como elemento indispensável para promover a melhoria da educação, da escola e também da sociedade (determinista).

Araújo (2008) inventariou também, no mapeamento, os 1.330 autores citados nos artigos analisados entre os anos de 1997 e 2007. De conformidade com a análise dessa pesquisadora, os autores citados com maior frequência não estão vinculados diretamente ao campo da Educação. Esse fato explica, de certo modo, o porquê de as ideias se mostrarem, com frequência, dissociadas das discussões abordadas. Essa reflexão corrobora o que concluem Peixoto e Araújo (2012) ao afirmarem, em sua análise, que os autores são citados, muitas vezes, sem a exploração de seus pressupostos teóricos: “os conceitos vêm mais como um apêndice do que como um fundamento que compõe o fenômeno observado” (p.9).

A mencionada constatação consubstancia a convicção da necessidade de aprofundamento teórico nas pesquisas que tratam do uso das tecnologias em espaços educacionais. Os aspectos distinguidos por Barreto (2006) e Araújo (2008) vêm da importância de se observar a gênese da racionalidade do pensamento investigativo daqueles que se dedicam a essa temática, no percurso da constituição das pesquisas sobre as relações entre educação e tecnologias. De modo semelhante, em outros balanços de pesquisas dessa natureza, podem ser encontrados indícios de informações relevantes para esta discussão. O mapeamento longitudinal da produção científica norte-americana sobre o tema realizado por Perez e Silva (2013) mostra que esse tipo de pesquisa favorece a compreensão do contexto das escolas perante a implantação e o uso das tecnologias no ambiente escolar. Permitem também a gestores e coordenadores visualizar ações e tomar decisões importantes para o andamento das atividades pedagógicas. Os autores realçam, ainda, a necessidade de se investigar a abordagem teórica das pesquisas sobre a temática “educação e tecnologias”.

Coutinho (2007), ao realizar o mapeamento da produção científica portuguesa nos anos de 1985 a 2000, mostra o movimento do pensamento educacional sobre “educação e tecnologias” na perspectiva de análise das abordagens teóricas por meio da apresentação cronológica das teorias encontradas nos textos selecionados para a sua pesquisa. A análise da autora realça a contribuição de algumas orientações teóricas nos construtos dos estudos portugueses, entre elas as teorias da comunicação e as perspectivas construtivistas, instrucionistas e interacionistas. No citado mapeamento ficou evidenciada a diversidade das perspectivas teóricas, o que nos remete à importância de compreender as relações que impulsionaram a construção dos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas atuais.

Ante o exposto, as contribuições de Barreto (2006) e Araújo (2008), reforçadas por Perez e Silva (2013) e Coutinho (2007), indicam a relevância de investigar a temática das relações entre a educação e as tecnologias no movimento do pensamento educacional brasileiro. Tal convicção acha-se expressa na formulação do objetivo geral desta tese, qual seja: identificar e analisar o desenvolvimento da temática “educação e tecnologias” nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil.

No exercício de compreender como se estabelece a lógica da constituição desse objeto de estudo, buscamos apreender a dinâmica de estruturação do pensamento educacional acerca das relações entre a educação e as tecnologias. Para tanto, tomamos por base a realidade observada numa perspectiva dialética “que se propõe a compreender a ‘coisa em si’” (KOSIK, p. 15, grifos do autor). Então, partimos do princípio de que, para compreender a essência, a gênese do objeto, é mister levar em conta aspectos, como: considerar o percurso de maneira dinâmica, observar o movimento que se dirige do abstrato ao concreto, do todo para as partes e das partes para o todo. No processo de construção do *corpus*, buscamos, outrossim, as características que permitem a análise e a compreensão das estruturas internas, de suas relações e conexões presentes nessa dinâmica entre as partes e o todo (KUENZER, 2002).

As contribuições dos balanços realizados até esse momento evidenciam que as construções teóricas sobre o uso das tecnologias em espaços escolares têm, algumas vezes, uma perspectiva de caráter estritamente instrumental; em outras, no entanto, adquirem uma perspectiva de abordagem crítica que envolve o contexto social e histórico (ARAÚJO, 2008; BARRETO, 2006; COUTINHO, 2007; PEREZ, SILVA, 2013). Essa constatação nos leva a pensar sobre a natureza da tecnologia. Ela foi constituída no desenvolvimento histórico do homem, que não se distancia do desenvolvimento histórico das tecnologias pertencentes a determinado contexto social (VÁZQUEZ, 2011). Assim, considerar o homem como ser social

implica entender que a natureza da tecnologia deve ser observada a partir do conjunto de suas relações sociais e culturais.

Vieira Pinto (2005a, p. 214) distingue que “para compreender a técnica é necessário pensamento dialético”. Na visão desse autor, esta é constituída por meio das produções humanas historicamente situadas. O desenvolvimento dos equipamentos tecnológicos não segue uma lógica instrumental que atenda as necessidades neutras. As tecnologias, presentes nos diferentes momentos da história, seguem um percurso determinado pelas condições materiais e objetivas do homem. O exercício do pensamento dialético deve, dessa maneira, evitar percepções ingênuas ou apenas denúncias do uso das tecnologias.<sup>9</sup>

Tomadas nessa direção, as relações entre a educação e as tecnologias são múltiplas e determinadas pelo contexto. Elas surgem de acordo com as necessidades humanas e expressam, em cada grupo social, suas carências e superações no desenvolvimento das atividades. Daí a importância de estudos sobre o tema que considerem os fundamentos epistemológicos dessas relações, uma vez que elas são construídas em uma dinâmica de reciprocidade entre os objetos técnicos e os indivíduos que as utilizam (PEIXOTO; CARVALHO, 2012)

A identificação das principais tensões e perspectivas das investigações referentes a educação e tecnologias nos motivaram e direcionaram na delimitação da temática do presente trabalho. O percurso feito até aqui veio reforçar nosso interesse em investigar a relação entre a educação e as tecnologias de forma articulada com o contexto social e histórico, o que reflete nas discussões presentes nos referenciais teóricos dos textos acadêmicos em educação. O interesse em analisar a gênese e a configuração da temática “educação e tecnologias”, considerando esse processo em sua dinâmica sócio-histórica, permeado por mudanças, rupturas e conflitos, constitui o pressuposto da questão norteadora desta pesquisa: Como se caracteriza a temática “educação e tecnologias” na produção acadêmica das pesquisas em educação no Brasil? Essa indagação conduziu-nos a adotar o procedimento de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, que nos pareceu mais adequado à problemática apresentada, conforme discutido a seguir.

---

<sup>9</sup>Neste texto, os termos tecnologias e técnica são empregados como sinônimos. No entanto, compreendemos que eles se modificam ao longo da história humana, e a fim de compreender as conexões que permeiam a temática desta tese, buscamos realizar uma discussão a partir das matrizes do conhecimento (PEIXOTO, 2015).

### 1.3 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A GÊNESE DE UMA TEMÁTICA

Fazer um balanço do pensamento educacional brasileiro sobre a relação entre a educação e as tecnologias tem como motivação desvelar os movimentos de constituição desta temática por meio de seus múltiplos enfoques, tendências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Estudos que se propõem a efetuar o balanço do conhecimento tornam possível observar as várias particularidades do contexto histórico em que as pesquisas analisadas estão inseridas (FERREIRA, 2002; GOUVEIA, 1971; ROMANOWSKI, ENS, 2006; SAVIANI, 2007a; TIBALLI, 1998; VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014; WARDE, 1990). Nessa forma de aproximação, o cenário investigado é revelado por uma espécie de “radiografia, isto é, uma descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra uma área do conhecimento num momento determinado” (SAVIANI, 2007a, p. 149). Nesses termos, a citada descrição contribui ainda para que a temática em questão possa ser visualizada historicamente no contexto a que ela pertence.

Esse tipo de pesquisa, segundo Puentes, Faquim e Franco (2005), surgiu no âmbito dos estudos em educação nos Estados Unidos da América. Difundiu-se na América Latina no final da década de 1970, em um cenário marcado pelo movimento das pesquisas educacionais que tratavam das questões sociais e políticas da época que buscavam uma abordagem metodológica capaz de superar a apresentação quantitativa dos resultados. Para esses autores, as tecnologias destinadas ao armazenamento de dados e a possibilidade de acesso aos bancos de dados públicos revitalizaram a realização de mapeamentos. Compreendemos, então, que o percurso metodológico adotado neste trabalho possa contribuir para a pesquisa sobre a relação entre a educação e as tecnologias, pois oferece instrumentos de coleta e organização de dados relevantes a futuras análises das dinâmicas dos contextos investigados.

As expressões Estado do Conhecimento e Estado da Arte, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), são frequentemente empregadas para denominar esse tipo de pesquisa. Trata-se de expressões surgidas de traduções literais do inglês e utilizadas para designar uma modalidade de investigação empreendida com o objetivo de “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171).

Para Romanowski e Ens (2006), existe diferença entre essas expressões: Estado da Arte tem maior amplitude, pois seu caráter inventariante abrange um conjunto maior de fontes de análises referentes a determinada área do conhecimento (dissertações, teses, livros, artigos publicados em eventos e artigos publicados em revistas científicas). O Estado do

Conhecimento, por sua vez, diz respeito a um recorte menor do universo dessas publicações (textos acadêmicos de uma determinada revista científica ou anais de eventos acadêmicos e teses/dissertações publicadas). As autoras ressaltam que

uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigativas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

De conformidade com Vieira Pinto (1979), essa escolha metodológica oferece informações que fortalecem os estudos acadêmicos, ampliam as possibilidades de análise de determinado tema ou campo do conhecimento e contribuem para o pensamento indagador dos investigadores que se dedicam à temática em questão.

O exercício de realizar mapeamentos contextualizados e articulados com o problema investigado permite ao pesquisador estabelecer relações com produções anteriores (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Além disto, é possível identificar algumas questões intrínsecas às pesquisas analisadas, como os temas recorrentes ou emergentes, os autores mais citados e as principais orientações teóricas e metodológicas encontradas nas fontes de análise.

Para Ferreira (2002), o foco em pesquisas dessa natureza diz respeito às possibilidades de análise dos dados obtidos nas fontes consultadas. Ou seja, a visualização, por meio da análise desses dados e da constituição teórica de determinado campo do conhecimento, permite a identificação de elementos comuns ou discrepantes nos referenciais teóricos, o reconhecimento das perspectivas metodológicas que sustentam as investigações, bem como outras tendências que emergem das fontes analisadas.

Pelo exposto, reafirmamos nossa pretensão nesta tese, qual seja: reunir os resultados obtidos no percurso investigativo empreendido com o objetivo de elaborar um Estado do Conhecimento que contribua para a análise da produção do pensamento educacional brasileiro sobre a temática “educação e tecnologias”. Com base em Saviani (2007a), orientamo-nos pelo propósito de refletir sobre o desenvolvimento da produção acadêmica por meio do seu inventário.

Para a delimitação do período de análise, tomamos como referência os mapeamentos realizados por Barreto (2006) e Araújo (2008), que identificaram e analisaram as pesquisas

sobre “educação e tecnologias” até o ano de 2007. Por essa razão, neste estudo, demarcamos o intervalo temporal de 2008 a 2013 para identificação e catalogação das fontes de análise. A organização do *corpus* analisado é apresentada na próxima seção.

#### 1.4 UM *CORPUS* EM CONSTRUÇÃO

Antes da descrição do processo de constituição do *corpus* da investigação, por meio da seleção das teses que compõem as fontes de análise, consideramos relevante explicar o processo de validação que antecedeu a mencionada constituição do *corpus*. Trata-se de uma fase inicial, em que nosso projeto foi submetido a discussão em dois grupos de pesquisa cujos membros são estudiosos dessa temática. Os grupos em questão se dispuseram a contribuir com os seguintes procedimentos: avaliar os critérios utilizados para a formação do *corpus*, indicar caminhos para a elaboração de uma ficha de leitura<sup>10</sup> e discutir a configuração do presente objeto de pesquisa, assim como sua relevância e pertinência no campo das investigações em educação.

A primeira apresentação ocorreu no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação<sup>11</sup> (*KADJÓT*) e a segunda aconteceu na Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital<sup>12</sup> (REPPID). Todas as sugestões e questionamentos foram avaliados e as contribuições dos pesquisadores que integram esses dois grupos foram incorporadas, tanto no processo de constituição do *corpus*, quanto na elaboração da ficha de leitura 1 (Apêndice A) e, também, durante a análise das fontes. A validação da ficha de leitura 1 foi realizada mediante a leitura e análise de três teses da amostra.

Para organização do *corpus* desta pesquisa baseamo-nos em critérios que potencializassem a aproximação com nosso objeto de estudo, isto é, a relação entre a educação e as tecnologias. Essas relações, por sua vez, foram consideradas em movimento recíproco entre o homem e seus artefatos numa relação de constante desenvolvimento social, histórico e cultural (FEENBERG, 2010a, 2010b; 2012; PEIXOTO, 2012, 2015; VIEIRA PINTO, 2005a).

---

<sup>10</sup>Foram elaboradas duas fichas de leitura. A primeira, mais extensa, foi utilizada na leitura de treze teses, antes da banca de qualificação. A segunda ficha de leitura foi reelaborada a partir das contribuições da banca.

<sup>11</sup> O grupo de pesquisa está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1126225878380229>> Acesso: 9 mai 2015.

<sup>12</sup> A rede de pesquisa está cadastrada na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG): <[http://www.fapeg.go.gov.br/gestor/print\\_indicador\\_rede.php?rede=483](http://www.fapeg.go.gov.br/gestor/print_indicador_rede.php?rede=483)> Acesso: 9 mai 2015.

Consideramos as características e as condições de produção das pesquisas analisadas, a partir do resgate histórico do pensamento educacional brasileiro e da criação do GT 16 na ANPEd. Ao reconstituir o percurso histórico do GT 16 da ANPEd desde o seu surgimento, identificamos treze instituições cujos representantes assinaram documentos com a reivindicação da criação desse grupo de trabalho. Portanto, o GT 16 da ANPEd foi criado em resposta à solicitação de estudiosos que representavam instituições de ensino superior públicas e privadas de diversas regiões do país. Conforme os dados de Pretto (2007; 2009; 2012a), estavam representadas, na assinatura do documento original, as seguintes instituições: Faculdade Anhembí Morumbi, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e Universidade de Brasília (UnB).

Após a identificação dessas instituições, passamos a conferir quais mantinham em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação linhas de pesquisa dedicadas ao estudo do tema “educação e tecnologias”. Mediante a aplicação desse critério, identificamos um conjunto de cinco instituições: UFBA, UERJ, UFRGS, UnB e UFC. A seguir, conferimos quais delas tinham grupos de investigação sobre “educação e tecnologias” com cadastro atualizado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq.<sup>13</sup> Catalogamos 21 grupos de pesquisa certificados por essas cinco instituições. Pesquisamos, nesses 21 grupos, quais haviam produzido teses sobre temas pertinentes ao campo das relações entre a educação e as tecnologias. Encontramos 15 grupos de pesquisa que preenchiam esse requisito. No total, foram selecionadas 45 teses (Apêndice D) que integram o conjunto de fontes de análise desta pesquisa. O Quadro 1, a seguir, permite a visualização da proporcionalidade entre o número de teses encontradas por grupo de pesquisa e por instituição:

---

<sup>13</sup>Foi consultado o banco de dados dos grupos de pesquisa no site do CNPq: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. A seleção das teses considerou apenas aquelas que estão vinculadas a grupos de pesquisa com cadastro atualizado no momento de organização das fontes desta pesquisa, isto é, dezembro de 2014.

**Quadro 1: Relação das teses por grupo de pesquisa e instituição**

DISTRIBUIÇÃO DAS TESES, POR INSTITUIÇÃO E GRUPO DE PESQUISA			
Instituição	Grupos de Pesquisa encontrados	Grupos de Pesquisa com teses sobre a temática	Teses selecionadas
UFBA	2	1	11
UERJ	6	1	3
UFRGS	6	5	10
UnB	4	5	11
UFC	3	3	10
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>45</b>

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

Retornando à descrição da seleção das teses que constituem nossas fontes de análise, sintetizamos os critérios adotados na seleção e esclarecemos que se somou a eles o critério cronológico previamente definido:

1º) pertencer ao conjunto das 13 instituições que participaram do movimento de criação do GT 16;

2º) ser vinculada a programas de pós-graduação com linha de pesquisa que investigue temas relacionados à temática “educação e tecnologias”;

3º) o autor ou orientador pertencer a grupo de pesquisa com cadastro atualizado no CNPq;

4º) a tese ser defendida e publicada no período de 2008 a 2013.

A seleção das teses que iriam integrar o *corpus* deste estudo foi feita com base em um critério que contemplasse ao mesmo tempo duas das condições mencionadas: pertencer a uma das cinco instituições (UFBA, UERJ, UFRGS, UnB e UFC) e ter sido defendida no interstício selecionado para esta pesquisa (2008 a 2013). Após a definição do *corpus*, iniciamos o processo de leitura do material selecionado. Em um primeiro momento, foi feita a leitura integral de 13 teses, aplicando a ficha de leitura 1 (Apêndice A). A leitura integral dessas teses ajudou a delimitar o objeto de pesquisa e também indicou a necessidade de reformulação da ficha de leitura 1. Em seguida, foi realizada a leitura das 32 teses restantes, por meio da ficha de leitura 2 (Apêndice B), devidamente reformulada para atender três objetivos específicos:

- mapear a produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil;

- analisar as tendências emergentes das teses analisadas;
- discutir questões derivadas do *corpus*.

A catalogação dos dados apreendidos contemplou os seguintes aspectos: 1. identificação da tese; 2. tema tratado na tese; 3. artefatos mais citados; 4. autores mais citados e 5. tipo de pesquisa declarado. Estes itens foram observados nas 45 teses, Quadro 2:

**Quadro 2- Teses selecionadas para leitura**

INSTITUIÇÃO	ANO	TESE
UFBA	2013	e-Jovens, e-Musicas, e-Educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões
	2013	Criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo
	2012	A Televisão Universitária na Web: Um estudo sobre a TV UESC
	2012	Autoria de conteúdos digitais por professores em formação: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas
	2011	As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação
	2011	Relações entre estado, sociedade e TIC: uma análise das tensões a partir do modelo proposto pelos pontos de cultura
	2010	Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade
	2009	A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea
	2008	A formação de professores e a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Bahia - Câmpus II - Alagoinhas-BA
2008	Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil	
UERJ	2013	Do laptop ao jogo interacional: sentidos circulantes no fórum de discussão do programa conexão professor (2008 - 2010)
	2013	A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural
	2008	Formação para o trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação
	2013	Trajетórias de saberes : a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil
	2013	A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no youtube

<b>UFRGS</b>	2012	O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil
	2012	Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem
	2012	Interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia
	2011	Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose
	2011	Prática pedagógica em EAD: uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores
	2010	Da presença virtual um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância
	2009	Tomada de consciência sobre o trabalho com projetos a partir da utilização de um objeto de aprendizagem integrado a um ambiente virtual de aprendizagem
	2008	Princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais: um olhar fundamentado no paradigma do pensamento complexo
<b>UnB</b>	2013	Cartografias da formação e da prática na perspectiva da comunicação em rede
	2013	Os processos comunicacionais na Pedagogia a Distância na UnB-UAB
	2013	Letramento digital e Pressupostos teórico-educacionais. Neotecnicismo pedagógico?
	2012	Programa TV Escola: um olhar crítico sobre suas múltiplas relações
	2011	A pedagogia da alternância na EAD medida pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?
	2010	Um estudo sobre a relação entre o uso das NTICE na Educação Corporativa e a Gestão do Conhecimento de uma instituição pública: o caso do TCU
	2010	Expressividade midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons
	2009	Os papéis docentes nas situações de webconferência: um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada
	2009	A formação inicial de professores on-line: possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005
	2009	Crianças de dois anos no ciberespaço: interatividade possível?
<b>UFC</b>	2012	Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância.
	2011	Construções geométricas no ambiente virtual de ensino TeleMeios com mediação na Sequência Fedathi.
	2010	Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem

	<b>2010</b>	Formação Musical de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem
	<b>2010</b>	Aplicações da Sequência Fedathi no ensino e aprendizagem da Geometria mediado por tecnologias digitais
	<b>2010</b>	Proposição do modelo teórico para avaliar a coesão interna de Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CAV) no ensino superior
	<b>2009</b>	A análise da compreensão do conceito de função mediada por ambientes computacionais
	<b>2008</b>	Ação educativa e tecnologias digitais: análise sobre os saberes colaborativos
	<b>2008</b>	Tecnologias digitais e ensino de matemática: compreender para realizar
	<b>2008</b>	Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

Com esses passos, buscamos nos aproximar do pensamento educacional brasileiro acerca das relações entre a educação e as tecnologias. Todo o esforço se deu no sentido de exercitar o pensamento em uma perspectiva dialética, que segue o caminho do mais simples, imediato, em direção ao geral e ao abstrato, na busca da compreensão das conexões que constituem a temática analisada nesta tese (MARX; ENGELS, 1982). A ficha de leitura 2 foi elaborada com o propósito de identificar essas conexões.

Realizamos o processo de organização e catalogação dos dados de maneira a possibilitar a identificação das instituições, do título das teses, do tema da pesquisa, do nome dos doutorandos e de seus respectivos orientadores, conforme Apêndice D.

Nesse exercício do pensamento sobre a realidade apreendida por meio da leitura das 45 teses, identificamos 147 palavras-chave citadas (Apêndice F). As palavras-chave com maior ocorrência foram, em ordem decrescente: educação a distância (dez ocorrências); formação de professores (sete ocorrências); ambientes virtuais de aprendizagem (cinco ocorrências), educação (cinco ocorrências) e tecnologias digitais (quatro ocorrências). Examinando esse aspecto, notamos que os maiores acontecimentos estão vinculados à temática educação a distância. Esse fato pode ser justificado em razão do aumento do número de matrículas nos cursos oferecidos a distância e também na oferta de disciplinas semipresenciais no período de 2008 até 2013 (ABED, 2013). No entanto, a educação a distância aparece em referência ao campo empírico das pesquisas e não como tema em estudo, muito menos como objeto de aprofundamento teórico.

A organização dos dados nos permitiu, inclusive, identificar os autores mais citados nas referências das 45 teses. Catalogamos um total de 4.032 autores (Apêndice C). Os 14 mais citados nas teses analisadas, ordenados de forma decrescente, estão destacados no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 – Autores mais citados nas 45 teses analisadas**

	<b>AUTOR</b>	<b>Nº DE OCORRÊNCIAS</b>
1	Pierre Levy	25
2	Maria Luiza Belloni	22
3	Manuel Castells	20
4	Paulo Freire	17
5	André Lemos	17
6	Lev S. Vygotsky	16
7	Marco Silva	14
8	Marilena Chauí	13
9	Nelson Pretto	13
10	Lúcia Santaella	13
11	Demerval Saviani	13
12	Triviños	13
13	Edgar Morin	12
14	Jean Piaget	12

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

Chama a atenção o fato de que, entre os autores mais citados, Pierre Levy e Manuel Castells ocupem, respectivamente, as duas primeiras posições. Ambos dedicam-se a projetos de pesquisa que não estão diretamente vinculados ao campo da educação. Enquanto o filósofo Pierre Levy ocupa-se em analisar as relações entre a internet e a sociedade, o sociólogo Manuel Castells investiga os reflexos do uso das tecnologias na sociedade a partir das questões sociais, econômicas e culturais.

No que concerne às abordagens pedagógicas, destacam-se Lev S. Vygotsky (16 ocorrências) e Jean Piaget (12 ocorrências). Reconhecemos em algumas teses discussões sobre interação sustentadas pelos pressupostos teóricos do primeiro e, em outra parcela, pela perspectiva construtivista desenvolvida pelo segundo autor.

Os demais autores mais citados, apresentados no quadro anterior – Maria Luiza Belloni, André Lemos, Marco Silv, Nelson Pretto, Lúcia Santaella e Edgar Morin – fizeram ou fazem pesquisas e têm publicações que tratam de temas relacionados às tecnologias, com base em discussões do campo da sociologia, da comunicação e da semiótica. A partir desta observação presente no texto das teses analisadas, depreendemos uma característica marcante acerca das reflexões teóricas sobre a relação entre a educação e as tecnologias. Notamos, nos referidos estudos, que as discussões didáticas e pedagógicas do uso das tecnologias em espaços formativos tratam os elementos constitutivos do trabalho docente de forma fragmentada. A apropriação dos autores nas especificidades de temas que versam sobre o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem é feita de forma parcial. Esse aspecto mostra-se relevante para a análise das discussões sobre a lógica de constituição dos nexos presentes no pensamento educacional brasileiro diante da temática “educação e tecnologias”, objeto de discussão no capítulo 2 desta tese.

O exercício dialético de apreensão do nosso objeto de estudo permitiu a identificação de mais umnexo importante, no que diz respeito aos artefatos<sup>14</sup> considerados nas 45 teses lidas. Ao observar, no percurso histórico do período investigado (2008-2013), quais artefatos foram citados e estudados, partindo do princípio de que “toda época teve as técnicas que podia ter” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 234), pudemos reconhecer aspectos relevantes para a configuração do discurso<sup>15</sup> sobre a temática.

O quadro a seguir apresenta os artefatos mais citados nas 45 teses lidas, apresentados em ordem decrescente:

**Quadro 4: Artefatos mais citados (cinco ou mais ocorrências)**

	ARTEFATO	OCORRÊNCIAS
1	Internet	40
2	Computador	31
3	Software	18

<sup>14</sup>Artefato, segundo Peixoto (2011) com base em Vygotski (2007) e Rabardel (1995), não se refere somente à máquina. Este conceito valoriza simultaneamente e de maneira articulada as dimensões material e simbólica dos objetos.

<sup>15</sup>Segundo a perspectiva de análise que adotamos nesta tese (MARX; ENGELS, 2010; VÁZQUEZ, 2011; VIEIRA PINTO, 2005a; 2005b), o termo discurso será utilizado para exprimir as representações sociais e coletivas humanas, construídas em contexto. Para nós, o discurso não expressa ideias puras e neutras e nem é inteiramente determinado pelo meio. O discurso é mais um espaço no qual se manifesta o campo de forças fruto das relações recíprocas entre as condições materiais e objetivas e os símbolos e representações constituídos socialmente. Assim, o discurso exprime a singularidade dos sujeitos em contexto e coloca tal singularidade numa perspectiva de universalidade.

4	TV	14
5	Web	10
6	Blog	9
7	Chat	8
8	Facebook	8
9	Orkut	8
10	Celular	5
11	DVD	5
12	Fórum de discussão	5
13	Moodle	5
14	Twitter	5
15	Vídeo	5

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

Como percebemos na leitura do quadro, o contexto em que a temática “educação e tecnologias” está inserido é caracterizado por notória hegemonia das discussões acerca do uso da internet e do computador. Mesmo quando é citado outro tipo de artefato, notamos que as discussões encontradas no *corpus* analisado continuam voltadas para os recursos do computador com acesso à internet, ou seja: os *softwares*, as redes sociais, os ambientes virtuais de aprendizagem. Vale lembrar que outros artefatos, como o vídeo e a TV, também podem ser utilizados por meio de computadores com acesso à rede mundial de computadores, reforçando os elementos que constituem as características do momento vivido atualmente.

Nesta tese, **intentamos abordar a relação entre a educação e as tecnologias para além da apresentação e classificação dos artefatos**, pois estes têm propriedades específicas que perpassam as atividades humanas. Eles pertencem ao momento histórico vivido pelo homem em diferentes contextos sociais e culturais, inclusive em situações de ensino e aprendizagem ou em ambientes escolares (VIEIRA PINTO, 2005a).

Conforme a explicação constante da nota 14 (página 35), empregamos o termo artefato com a compreensão de que seu conceito deve basear-se na abordagem antropocêntrica. Esse ponto de vista teórico que elegemos em nossa pesquisa considera os seguintes aspectos: a relação entre o homem e o objeto a partir do pressuposto de serem objetos concretos (computador, *software*, internet, televisão, *blog*, redes sociais) e o fato de não estarem isolados de um contexto social, histórico, cultural e político (RABARDEL, 1995).

Na explicação de Rabardel (1995) são consideradas duas possibilidades de análise das relações entre o homem e a técnica: a tecnocêntrica e a antropocêntrica. O processo de análise desse autor articula essas duas perspectivas aos diferentes segmentos da sociedade, a fim de explicitar que todo objeto pode ser visto sob o ponto de vista tecnológico ou a partir das atividades humanas que o elaboraram. Na primeira abordagem, a tecnocêntrica, a tecnologia é o centro da análise, isto é, ela é tida como elemento primordial de desenvolvimento da sociedade. Já a abordagem antropocêntrica considera que a relação entre o homem e a tecnologia pressupõe a atividade humana. Assim, para analisar com pertinência essa relação, é relevante partir da compreensão dos valores e objetivos que o homem atribui à tecnologia, ao utilizar qualquer recurso tecnológico. Pelo exposto, compreendemos que, no campo da educação, o conceito de artefato deve levar em conta os aspectos sociais, culturais e pedagógicos do contexto em que se acham inseridos (RABARDEL, 1995).

Nos contextos dos espaços de formação humana, pensar em objetivos pedagógicos remete-nos às características das ações dos sujeitos (professores e alunos) destinadas à realização de atividades individuais ou coletivas cujo propósito não seja outro que não a formação do homem. Além de analisar o contexto social, econômico e cultural da escola e de seus sujeitos, entendemos que o uso pedagógico das tecnologias deve acontecer por meio de ações planejadas, organizadas e executadas para promover o ensino e a aprendizagem. Para isso, faz-se necessário compreender “o papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos” em espaços formativos (PEIXOTO, 2015, p. 330).

Contudo, não se trata, aqui, de classificar as 45 teses selecionadas, enquadrando-as em uma ou em outra visão sobre o tema. Nosso intento é orientar o pensamento para uma análise global e contextualizada, com base em aspectos simples e visíveis apreendidos da realidade. Estamos cientes da complexidade dessa tarefa e, por isso, buscamos a mencionada reflexão nos pressupostos do método dialético, no processo de apreensão de nosso objeto de estudo. Elegemos, pois, na abordagem dessa temática, a perspectiva em que “não se separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas” (CHAUÍ, 1989, p. 32).

Entendemos, em suma, que a investigação da temática “educação e tecnologias” deve ser realizada numa perspectiva crítico-dialética. Dessa forma, serão considerados os aspectos sociais, culturais e históricos do contexto em que as relações entre o homem e seus artefatos estão inseridas. Por essa razão, procuramos apreender as múltiplas dimensões dessa temática a partir de seu percurso histórico. Faz-se, pois pertinente compreender como se constituem os

diferentes sentidos atribuídos às tecnologias e como tem sido feita sua inserção na educação, sem perder de vista suas contradições, limites e possibilidades.

Das discussões dessa temática emergem, sobretudo, posições fundadas na percepção das tecnologias como catalisadoras de melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares. Ou seja, frequentemente se considera que a inserção dos artefatos em espaços formativos permite a promoção dos indivíduos, num processo sintetizado como inclusão social por meio da inclusão digital. E, por extensão, se reconhece que a formação dos professores para o uso das tecnologias permitirá nova abordagem metodológica no ensino presencial ou a distância.

No entanto, essa realidade desafia o exercício da reflexão. Esta constitui a forma de apreender os nexos, nem sempre claros, da relação entre a educação e as tecnologias. Nesses termos, há que se considerar a dinâmica do cenário em que essa temática vem se constituindo historicamente no discurso educacional brasileiro. Essa apreensão descreve um movimento do abstrato ao concreto, do todo para as partes e das partes para o todo (KOSIK, 1976; MARX, ENGELS, 2010). A totalidade é assim considerada, não apenas uma soma das partes ou a oposição entre elas, mas um conjunto que envolve também as contradições, buscando-as na relação entre as partes e destas com o todo, em seu movimento sócio-histórico. Em outros termos, neste percurso investigativo que resultou na elaboração desta tese, trata-se de empreendermos esforços para conhecer o processo pelo qual tem se constituído o pensamento sobre as relações entre educação e tecnologias, nas condições reais em que ele vem sendo construído, considerando-se seus determinantes.

## CAPÍTULO II

### PARA ALÉM DO APARENTE: A DISCUSSÃO DE ALGUMAS TENDÊNCIAS

Conforme mencionado, empenhamo-nos, nesta tese, em identificar e analisar o desenvolvimento da temática “educação e tecnologias” nas pesquisas acadêmicas em educação no Brasil, por meio da análise do *corpus* composto por 45 teses publicadas entre os anos de 2008 a 2013.

A busca pela compreensão da temática “educação e tecnologias” é feita com base na reflexão de temas internos ao fenômeno analisado (VIEIRA PINTO, 2005b). O exercício de apreensão da gênese do pensamento educacional brasileiro sobre educação e tecnologias implica considerar o mais visível e aparente de nosso objeto de estudo, no momento contemporâneo, em direção às suas origens. Desta maneira, a partir de aspectos que se manifestam de forma mais explícita nas fontes consultadas entre os anos de 2008 e 2013, acompanhamos o movimento do pensamento educacional brasileiro sobre a temática em questão. Este exercício nos permitiu apreender tanto o que é específico à temática quanto os aspectos gerais que a vinculam ao pensamento educacional como um todo, em constante exercício de análise do movimento que se direciona do particular ao universal.

Os dados que emergem das fontes consultadas nos permitiram dar início à análise das discussões sobre a temática “educação e tecnologias” mediante três tendências que se organizam em temáticas apresentadas nesta discussão, conforme o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Tendências que emergiram das teses analisadas

TENDÊNCIAS	TEMAS
1. Neutralidade dos objetos técnicos.	
2. Dicotomia entre a visão instrumental e crítica	- Visão crítica, - Visão instrumental.
3. Pulverização teórica	- Práticas juvenis no ciberespaço - Formação de professores para o uso das tecnologias - Usos docentes das tecnologias em ambientes de aprendizagem presencial e a distância.

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2016.

Estas tendências e seus temas são tratados nas três seções deste capítulo: a primeira refere-se à tecnologia citada como objeto de estudo: o computador com acesso à internet. Por

meio desta constatação, pudemos caracterizá-la em três grupos de artefatos: ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e *softwares* educacionais.



A segunda seção apresenta a dicotomia entre duas perspectivas para a explicação das relações entre a educação e as tecnologias: a instrumental e a crítica. A visão crítica é percebida quando as reflexões tratam dos efeitos do desenvolvimento tecnológico para a sociedade e seus desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras. A instrumental se revela numa perspectiva de uso das tecnologias em espaços formativos, considerando-as como meros instrumentos neutros.



E, finalmente, a terceira seção – terceira tendência -aborda a pulverização do referencial teórico que fundamenta o *corpus* analisado. Identificamos que os referenciais teóricos trazem diferentes concepções pedagógicas acerca de temas como o trabalho docente e a mediação pedagógica em espaços formativos que utilizam as tecnologias. Chamamos a atenção sobre a maneira como as bases teóricas adotadas pelos textos são apropriadas.

## 2.1 A APARENTE NEUTRALIDADE DOS OBJETOS TÉCNICOS: DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA

Na organização e catalogação do *corpus* desta tese identificamos que o autor Pierre Lévy é citado em 54,35% das 45 teses (Apêndice C). Tal fato nos levou a observar como as ideias desse autor são discutidas no texto das teses analisadas.

Inicialmente, chamamos a atenção para a forma como Pierre Lévy aborda as questões que tratam da educação e da tecnologia no contexto contemporâneo. De acordo com esse estudioso (1997, 1999), o acesso e o uso das tecnologias favorecem diferentes e novas possibilidades para o ensino, em razão de características relacionadas às suas propriedades técnicas. Na lógica desenvolvida pela corrente que se apoia nesse filósofo as tecnologias “mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação” (LÉVY, 1999, p. 158).

De conformidade com esse pensamento, no contexto sócio-político-econômico contemporâneo, permeado pelas “tecnologias da inteligência”, surgem “novas relações com o saber”. As novas associações com o saber e com a produção do conhecimento decorrem das propriedades técnicas das “tecnologias intelectuais”. Estas, além de favorecerem “novas formas de comunicação”, permitem novas possibilidades de “acesso à informação” e “novos estilos de raciocínio e de conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 157).

O desenvolvimento tecnológico, conforme esse raciocínio, é espontâneo e socialmente autônomo. Sendo assim, a tecnologia é primordial ao cotidiano do homem em suas diversas

atividades, inclusive naquelas que se inserem nas questões pedagógicas, sempre mediante a urgência de novas perspectivas de formação humana que acompanhem o novo cenário.

No bojo de reflexões como esta, Lévy (1999) trata das relações entre o homem e a tecnologia como indissociáveis. Inicialmente, o filósofo exercita as reflexões que tratam da relação entre o homem e a técnica a partir das atividades humanas, dos usos e apropriações adotados e dos diferentes contextos. Ele assim afirma: “uma técnica não é boa, nem má”. No entanto, em seguida, destaca a isenção das possibilidades de intervenção humana, ao afirmar que a técnica tampouco é

neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus ‘impactos’, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (LÉVY, 1999, p. 26).

Ainda na linha de pensadores de nossa época que exercitam o pensamento sobre o alcance, as possibilidades e os reflexos das tecnologias em diferentes segmentos da sociedade, encontramos Castells (2003) que se contrapõe a algumas ideias de Lévy. O primeiro observa que a produção do conhecimento associa-se ao desenvolvimento econômico de uma determinada sociedade. Por esta razão, conhecimento e técnica possuem diferentes níveis de desenvolvimento e encontram-se em constantes processos de mudança.

Já nas análises de Lévy, a neutralidade da tecnologia e seus efeitos para a sociedade é um aspecto marcante sendo apropriadas pelos autores das teses analisadas. A compreensão é a de que se alcança o progresso por meio das transformações tecnológicas e científicas. Dessa maneira, a tecnologia é essencial ao homem e seu desenvolvimento acontece de forma autônoma e espontânea.

O argumento de que as transformações tecnológicas e científicas são fatores que impulsionam o progresso da sociedade no mundo contemporâneo sustenta uma série de conceitos da obra de Pierre Lévy. Estes conceitos são incorporados às discussões do campo educacional, colocando os recursos tecnológicos como ponto central. Podemos exemplificar, a partir da forma pela qual são abordados, nos textos das teses, as discussões de alguns termos: o *blog*, *web 2.0*, ciberespaço, cibercultura e internet aparecem como recursos fundamentais para se repensarem as práticas educacionais. Em nosso entendimento, essas ideias fortalecem uma perspectiva de reflexão teórica tecnocêntrica e sinalizam uma visão determinista, como se as características técnicas dos recursos tecnológicos produzissem um



determinado tipo de pedagogia. Ao mesmo tempo, indicam a neutralidade da tecnologia partindo do princípio de que ela assume um lugar central na análise. Trata-se de uma visão otimista que desconsidera os valores que o homem atribui aos recursos técnicos na execução de diferentes ações.

Nesta perspectiva, uma mesma tecnologia mantém as mesmas funcionalidades em diferentes situações, contextos e usuários (FEENBERG, 2010). Entretanto, em nossa compreensão, ao utilizar os objetos técnicos, as atividades humanas constituem

uma rede complexa, portanto não podem ser compreendidas dentro de um esquema dicotômico. Neste caso, o que se deve discutir é a relação entre os homens e as máquinas, buscando compreender o que os objetos técnicos acrescentam a esta relação (PEIXOTO, 2012, p. 8).

Assim entendendo, a leitura que coloca o foco no papel das tecnologias exclui as possibilidades de análise que emergem das formas de produção e apropriação dos objetos técnicos, neutralizando a importância das relações humanas no processo analisado. Ao contrário, consideramos que a apropriação das tecnologias acontece de acordo com as condições de cada contexto e de cada momento observado (VÁZQUEZ, 2011; VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b). Ao entendermos que o homem “produz suas próprias relações sociais”, que se modificam ao longo de seu percurso histórico e de acordo com a constituição de cada grupo social, nos aproximamos da forma como foram utilizados os recursos tecnológicos disponíveis em cada época e em cada contexto (VÁZQUEZ, 2011, p. 412).

Em outras palavras, a visão neutra da tecnologia traz limitações para sua análise, pois explica as diferentes formas de uso dessas tecnologias com base em decisões individuais e de ordem técnica. Assim sendo, não fazem referência aos contextos culturais, sociais e econômicos. As explicações são parciais, com base em particularidades ou especificidades como se estas não tivessem relação com uma totalidade. A reflexão com base na neutralidade da tecnologia trata os recursos tecnológicos de forma desprendida do contexto da sociedade e toma como objeto de análise as particularidades do conhecimento técnico (FEENBERG, 2010; VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b).

Para superar esta perspectiva de análise faz-se necessário considerar o movimento das partes em direção ao todo (e vice-versa) e apreender os nexos que emergem de forma imediata da realidade investigada. Neste estudo, iniciamos o exercício de análise do uso de tecnologias em situações pedagógicas pelo primeiro contato com os dados presentes nas fontes de análise. Procuramos identificar também os objetivos atribuídos pelos sujeitos ao

utilizarem estes objetos, bem como ao buscarem a identificação acerca de como ocorrem as mediações sociais (VIEIRA PINTO, 2005a; VÁZQUEZ, 2011).

Observamos que os desdobramentos da perspectiva que considera a tecnologia como neutra, tanto o determinismo quanto o instrumentalismo, se refletem na discussão educacional. Numa perspectiva instrumental, encontramos os argumentos segundo os quais os efeitos pedagógicos das ferramentas tecnológicas dependem exclusivamente da maneira como são utilizadas. Já numa perspectiva determinista, as distintas condições de uso e acesso às tecnologias não são levadas em consideração. Há estreita ligação entre o *design* de um objeto técnico e seus usos. O *design* do objeto ou do dispositivo induz a um conjunto de limites e de possibilidades para o usuário, por exemplo, a interatividade atribuída a diversos objetos ou dispositivos informacionais. Esta noção remete aos materiais, aos *softwares* ou interfaces que permitem a comunicação. A atribuição da interatividade como característica própria ao objeto induz o sujeito que o utiliza a determinada postura: ele “precisa” ser ativo, quase que de maneira independente do contexto no qual se encontra.

Numa perspectiva determinista, por exemplo, o uso de recursos da internet destinados à produção de conteúdos midiáticos pelos alunos (música, vídeos) ou o uso dos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem (listas de discussão, bate-papo e correio eletrônico) pelo professor são responsáveis pela melhoria ou intensificação dos processos de interação, colaboração e de inclusão social dos indivíduos. A esse respeito, Belloni (2010) adverte que

Serão necessário muitos estudos e pesquisas para dar conta dessa temática, estudos que avancem para além da simples análise de conteúdos das mensagens, para se centrar nas formas de apropriação, nas aprendizagens novas, nos modos inéditos de interações intersubjetivas propiciadas pelas TIC, que são muito mais importantes e complexos que a simples interatividade técnica (BELLONI, 2010, p. 63).

Neste estudo, a leitura das fontes de análise nos permitiu o delineamento de um panorama da produção sobre a relação entre a educação e as tecnologias. Constatamos que a tecnologia mais citada no *corpus* é o computador com acesso à internet (Apêndice G). Observamos ainda que outros artefatos que ficaram entre os 15 mais citados são utilizados por meio do acesso e uso da internet e do computador. São eles: as redes sociais, os ambientes virtuais e seus recursos para divulgação das produções feitas pelos alunos (vídeos, *blogs*, imagens) e alguns *softwares* educativos que podem ser obtidos pelo acesso à internet. Ou seja, notamos que uma característica marcante é a convergência dos diferentes recursos

tecnológicos que podem ser utilizados por meio do computador conectado à internet (LEMOS, 2002).

Justificativas para o uso dos meios tecnológicos no processo de formação humana pressupõem que tais recursos se constituem em consequência “inevitável” do desenvolvimento tecnológico. Isto é, as tecnologias presentes no contexto atual determinam as características de nossa sociedade e o comportamento das crianças que nasceram nesse contexto. Assim ocorrendo, as habilidades humanas se modificaram por causa do desenvolvimento tecnológico. Não se levam, pois, em consideração as relações recíprocas entre objetos técnicos e sujeitos sociais (SANTOS, 2005), de forma a considerar a influência das tecnologias no comportamento das crianças, mas também o efeito desses sujeitos sobre o meio social e tecnológico, pois “a tecnologia por si só, ou qualquer de suas manifestações, não pode corporificar o motor da história” (VIEIRA PINTO, 2005a, p. 299). Trata-se de um movimento em que as relações sociais modificam a produção e o uso das tecnologias e vice-versa.

Ainda segundo o raciocínio de caráter determinista, as características informacionais e comunicacionais das tecnologias refletem-se nas habilidades cognitivas e laborais. Este argumento é utilizado para defender a seguinte idéia: para que se efetive a inserção desses recursos no movimento de mudanças promovido pelo desenvolvimento tecnológico - a educação e a escola devem se adaptar a esta nova realidade.

Dito de outra forma, o discurso decorrente desta análise é o de que estas “novas tecnologias” representem diretamente nas possibilidades de comunicação e possuem alcance em diferentes contextos. As transformações oriundas desse cenário são refletidas nas esferas sociais, políticas e econômicas, o que torna urgente a exploração das tecnologias em diferentes atividades humanas, especialmente na educação (LEMOS, 2002; LEMOS; LÉVY, 2010; LÉVY, 1999, 1997).

Dessa lógica que toma as tecnologias como recursos indispensáveis para a formação humana decorre o uso de alguns termos que permeiam os discursos da temática, com destaque para cibercultura e ciberespaço.

O conceito do ciberespaço tem sido formulado como representação de algo abstrato, embora tenha como ponto de partida considerações sobre a realidade concreta do aumento do uso de computadores e das possibilidades de acesso à internet. Os elementos fundantes para a formação do ciberespaço aparecem como possibilidade que fomenta a comunicação interplanetária. Ou ainda, como definido por Lévy, trata-se do “espaço de comunicação aberto

pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p. 99), com características funcionais oriundas dos dispositivos técnicos.



Consideramos, no texto das teses que compõem o *corpus*, a exaltação das possibilidades de usos dessas tecnologias em diferentes atividades, cujo alcance e velocidade são defendidos com entusiasmo por autores como André Lemos (quarto autor mais citado nas fontes analisadas) e Pierre Lévy (autor mais citado nas fontes analisadas). Para Lemos (2002), o ciberespaço não é uma utopia mas “uma realidade que configura a sociedade na qual vivemos, instituindo uma comunicação bidirecional, aberta e multimodal” (LEMOS, 2002, p. 112).

Essa definição de ciberespaço tem explicado o paralelo entre as funções cognitivas do homem e as características técnicas dos computadores conectados à internet (LÉVY, 1999, p. 157). Para esse autor, é possível comparar a memória humana às possibilidades de armazenamento dos computadores. Nesta linha de raciocínio, Lévy (1999) destaca três características basilares ao ciberespaço. A primeira característica constitui-se nos bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais em diversos tipos e formatos, como texto, imagem, vídeo e som. A segunda diz respeito às percepções, isto é, à ampliação dos sentidos humanos por meio de sensores digitais, conforme verificado na tele-presença e na chamada realidade aumentada. A terceira é a ampliação das capacidades de raciocínio, inteligência artificial e modelização de fenômenos complexos.

O conceito de ciberespaço destaca também a velocidade e as possibilidades interativas de comunicação que modificam as relações humanas, derivando a ideia de cibercultura. Cibercultura expressa a mutação radical nas relações com o saber e com as formas de representação decorrentes das tecnologias da inteligência, [...] “é fruto de processos dialógicos, excessivos, violentos, que constituem toda a vida social. Sem dúvida ainda há vida social no reino das máquinas e redes telemáticas” (LEMOS, 2002, p. 128).

Em contrapartida, Rüdiger (2007) defende uma perspectiva de análise que não considere apenas o viés dos aspectos técnicos. Ele propõe considerar os estímulos que resultam dos contextos históricos determinados pelas relações mercadológicas e da “criatividade social” dos sujeitos sociais.

O autor manifesta outra compreensão da cibercultura baseada no movimento histórico. Essa compreensão expressa “a conexão dialética entre o sujeito humano e suas expressões tecnológicas, através da qual transformamos o mundo e, assim, nosso próprio modo de ser interior e material em dada direção” (RÜDIGER, 2007, p. 71). Observa, então, a importância

de mover os subterfúgios de ordem técnica, individual e a-histórica, bem como as reflexões que fazem a apologia das possibilidades tecnológicas de armazenamento e divulgação de um grande número de informações. Rüdiger (2007) esclarece que, por este viés, as possibilidades de interação e de participação dos sujeitos na sociedade são explicadas prioritariamente pelas características técnicas dos dispositivos comunicacionais.

No **contraponto, notamos discussões que denunciam os processos de exclusão de uma grande parcela da sociedade sem condições de acesso aos recursos tecnológicos. Esse aspecto destacado, entre outros, por Manuel Castells** (terceiro autor mais citado) que chama a atenção para as diferenças presentes no contexto social. Para Castells (2003), as diferenças sociais se manifestam nas distintas formas de uso dos recursos tecnológicos. Para o autor, “as fontes culturais da internet não podem ser reduzidas aos valores dos inovadores tecnológicos” (CASTELLS, 2003, p. 46). As forças conservadoras e as inovadoras – que compõem o quadro social – se revelam no processo de produção e apropriação das tecnologias pelos sujeitos sociais, evidenciando um movimento de rupturas e de continuidades.

**Quase tão citado quanto Pierre Lévy nas referências finais das teses analisadas, Castells (Apêndice C) não é tão discutido quanto ele no corpo de seus textos, principalmente para o exame dos reflexos das tecnologias na sociedade como um todo.** Castells é mais referenciado para o tratamento de questões de caráter político. Já os termos cibercultura, hipertexto, inteligência coletiva, blogosfera, *blog*, *web 2.0*, inspirados na obra de Lévy, servem de referência para questões, como: explicação de fenômenos culturais, transformações comunicacionais e o tratamento de questões de ordem educacional, especialmente no que diz respeito às novas relações com o saber que emergem da disseminação das tecnologias em rede.

Para Lévy, as tecnologias promovem novas relações com o saber por suas características técnicas que modificam os processos de armazenamento e disseminação de informações. Elas alteram a cognição humana e exigem novas práticas pedagógicas que superem a pedagogia tradicional, de caráter transmissivo. No que consiste à educação, os argumentos do autor alerta para a necessidade de buscar mudanças que contemplem a “nova realidade” e as “novas exigências” do mundo contemporâneo: “o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LÉVY, 1999, p. 148).

Esse **autor compara o funcionamento dos sistemas digitais em rede hipertextuais ao funcionamento do cérebro humano. Em uma de suas constatações distingue** que

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização dos fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p. 157).

Essas características elencadas pelo autor reforçam o seu argumento para explicar que as “tecnologias intelectuais” ampliam a inteligência coletiva dos grupos sociais. Explicam também a necessidade de adoção de novas abordagens pedagógicas para atendimento à expansão da cognição humana.

Salientamos, outrossim, a importância de colocar em questão este tipo de comparação que envolve sistemas de naturezas distintas: o homem e a máquina. Tratá-los como se fossem da mesma natureza pode representar um equívoco. O homem e a máquina são sistemas de naturezas distintas, por isso suas características não possuem a mesma essência. Ainda que consideremos que a origem da máquina seja a racionalidade humana, este fato não os equipara como sistemas de mesma natureza.

A esse respeito, Vieira Pinto (2005b) assim se expressa:

Só é possível essa relação se subsistir alguma diferença entre os objetos comparados. Caso tivessem todas as suas qualificações, a matéria, a estrutura, as funções e o comportamento iguais, haveria evidentemente identidade e não analogia, noção originária e etimologicamente designativa de ‘proporção’ (VIEIRA PINTO, 2005b, p. 110, grifos do autor).

Não se trata, pois, de ocultar as características que distinguem os sistemas em questão, vez que a caracterização de um objeto implica considerá-lo como um campo de forças que comporta antagonismos em permanente movimento. Por isto entendemos que o caminho para a análise seja dialético. As tecnologias são construídas pelo homem em uma racionalidade lógica, porém seus efeitos são condicionados por “interesses de sua existência num determinado momento do processo histórico do conhecimento e, portanto, do processo total da realidade que possibilita a produção daqueles engenhos” (VIEIRA PINTO, 2005b, p. 111).

Ao imputar à tecnologia as mudanças de hábitos e de comportamentos humanos, deixamos encobertas as relações humanas e os sentidos que o homem atribui aos objetos utilizados por ele na execução de diferentes atividades. Isto coloca em evidência mais o que os sujeitos fazem com as tecnologias do que a ação dos objetos técnicos sobre eles (BELLONI, 2010; PEIXOTO, 2015; SANCHO, 2006).

A reflexão feita por Vieira Pinto (2005b) indica a relevância de se observarem as questões da tecnologia como pertencentes ao movimento de transformação histórica do homem.

A cada transformação relevante dos instrumentos de produção ocorrem as naturais modificações no desempenho prático dos processos, o que normalmente tem lugar todas as vezes que o homem realiza notáveis progressos, cognoscitivos ou tecnológicos, na conquista da natureza (2005b, p. 299).

Atribuir as mudanças pedagógicas ao desenvolvimento tecnológico extrai a dimensão histórica do contexto em questão. A história se desenrola no confronto entre o homem e o mundo, em atividade social no trabalho (VIEIRA PINTO, 2005b). As mudanças educacionais ocorrem no bojo das relações sociais, ao longo do desenvolvimento das atividades destinadas à formação humana. Assim, a análise das questões que tratam da tecnologia na educação implica a compreensão dos fatos históricos que perpassam tal contexto.

A percepção de que as mudanças na sociedade são oriundas exclusivamente do desenvolvimento tecnológico descarta o trabalho como questão nuclear para a constituição dos processos de produção social. Na verdade, são as transformações tecnológicas que resultam dos processos de construção cultural da humanidade, mediante as necessidades de produção humana. Dessa forma, o uso de tecnologias em ambientes formativos refere-se mais a questões de ordem cultural e política do que ao progresso tecnológico em seu sentido estrito.

Retomamos as ideias de Lemos (2002) e Lévy (1997, 1999), com vistas à compreensão da gênese das discussões acadêmicas que consideram o computador e a internet como artefatos tecnológicos nas discussões pedagógicas sobre a temática “educação e as tecnologias”. Para isto, dispusemo-nos a identificar os termos utilizados para fazer referência às tecnologias, apresentados com maior frequência.

Dos 55 termos encontrados (Apêndice H) notamos que são utilizados com maior frequência os seguintes: TIC (46,66% das teses), tecnologias digitais (40% das teses), EAD (37,77% das teses), ciberespaço (24,44% das teses) e cibercultura (17,77% das teses). A característica em comum entre esses termos remete aos artefatos mais citados nas fontes de análise: a internet e o computador (Apêndice G).

Ora, é necessário observar as questões presentes no contexto no qual as tecnologias estão inseridas. Assim, a análise deve ir além das especificações e características físicas e tecnológicas de seus artefatos. Por isto voltamos nosso olhar para a forma como as

tecnologias são tratadas nas relações entre sujeitos e artefatos nos contextos em que estão inseridos (VIEIRA PINTO, 2005a). Notamos que, independente da terminologia adotada, os termos utilizados para tratar das relações entre a educação e as tecnologias são relacionados a mudanças no ensino, na aprendizagem e nas práticas comunicacionais.

Nos espaços formativos os termos em questão devem ser observados a partir de duas dimensões indissociáveis: “ferramenta pedagógica” e “objeto de estudo”. Belloni (2010) defende, como condição para inserção das tecnologias na educação, que essas duas dimensões sejam tomadas concomitantemente dentro de um processo de interação, sem o qual tais recursos seriam vistos dentro de uma lógica instrumental.

Pretto (2012b), nono autor mais citado, por sua vez, alerta para aspectos que permeiam os processos de inserção das tecnologias nos contextos sociais dos sujeitos. As reflexões passam, segundo o autor, por “uma discussão profunda sobre a tecnologia em si, associada a uma intensa e cuidadosa análise sobre as concepções de educação e cultura digital” (PRETTO, 2012b, p. 183).

O argumento de Pretto e Assis (2008) afirma que a imersão na cultura digital é condição imprescindível para reorganização de práticas pedagógicas em espaços formativos:

A articulação entre a cultura digital e a educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com a apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 82).

A referência à cultura digital pressupõe o meio sociotécnico como um contexto social de desenvolvimento tecnológico superior, mais avançado em relação àqueles vividos até o momento presente. Esse tipo de argumento fundamenta-se mais em questões de ordem mercadológica do que pedagógica.

Com base nessa percepção, compreendemos que os artefatos do tempo atual não são superiores aos de períodos históricos anteriores. Como defende Vieira Pinto (2005a, p.243), “toda época teve as técnicas que podia ter”. Assim, trata-se de apreender no percurso histórico elementos que contribuem para se pensar o presente. Para esse autor, isto significa buscar a historicidade não apenas por uma descrição cronológica, mas analisar as condições sociais nas quais está inserida a produção tecnológica.

Para estudar esses artefatos, ou seja, chegar à gênese da questão, consideramos necessário ir além da descrição das propriedades tecnológicas e dos procedimentos utilizados

nas operações dos referidos artefatos. A análise do contexto histórico, cultural, social e das condições materiais dos sujeitos que utilizam esses recursos é imprescindível, pois a técnica é criada pelo homem para que ele execute determinadas funções em diferentes circunstâncias. A realização das atividades humanas ocorre por meio de planejamento e de escolhas feitas em função das condições do contexto. Como consequência, a realidade do homem é modificada mediante decisões tomadas sobre o uso de determinado artefato para executar uma ação (VIEIRA PINTO, 2005b).

Vieira Pinto (2005a, 2005b) desvela também a importância de compreendermos as questões que tratam da tecnologia a partir de análises que considerem as relações humanas inseridas em ambientes de formação. Isto se justifica porque tais funções estão relacionadas a fatores da existência do ser humano em determinado contexto histórico e social ao buscar maneiras de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis.

Entendemos que não caiba à educação a tarefa de implementar toda a diversidade de uso dos artefatos, pois incorporar toda nova tecnologia que surge aos processos educacionais não é condição suficiente para mudanças nos processos pedagógicos. As consequências em se utilizarem diferentes artefatos tecnológicos em espaços formativos não é algo que possa ser medido ou contabilizado como ocorre nos padrões da economia. Nesses termos, as reflexões teóricas nas pesquisas acadêmicas devem buscar aprofundamento nos referenciais pedagógicos, isto é, que tratem os elementos didáticos da atividade docente.

A seguir discutiremos outra tendência presente no pensamento educacional brasileiro que tem como temática as relações entre a educação e as tecnologias. Trata-se da oscilação entre duas visões: o uso pedagógico dos artefatos tecnológicos em uma perspectiva instrumental e o olhar crítico para os reflexos do uso das tecnologias na sociedade e educação.



## 2.2 O PARADOXO ENTRE VISÃO INSTRUMENTAL E VISÃO CRÍTICA



Na perspectiva instrumental de uso das tecnologias estas são consideradas de forma neutra: “a tecnologia é vista como ferramenta ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem” (PEIXOTO, 2015, p. 323). Entre as diferentes propostas pedagógicas, a flexibilidade das tecnologias permite que elas sejam enquadradas naquelas mais adequadas para promover a melhoria da educação. As tecnologias são consideradas imprescindíveis para a realização de melhores atividades no ensino e na aprendizagem. Em outras palavras, o processo de apropriação das funcionalidades técnicas dos artefatos tecnológicos é fundamental para promover a melhoria do ensino de diferentes conteúdos escolares.



No *corpus* analisado, identificamos fundamentalmente duas formas de uso, segundo a visão instrumental: a produção de materiais pelos alunos e o uso de *softwares* educacionais pelos professores para o ensino de conteúdos escolares. A partir dos dados obtidos, notamos que a produção de conteúdos disponibilizados em redes sociais, diários eletrônicos e vídeos são tratados como desafios a serem superados pela escola e pelos professores.

As tecnologias são inseridas no espaço escolar de forma a aproximar as tarefas escolares do contexto dos alunos, valorizando-se mais a forma do que os conteúdos curriculares. Fazemos menção, por exemplo, às proposições com o objetivo de incitar diversas formas de expressão dos alunos ao utilizarem os artefatos tecnológicos. Podemos citar, por exemplo, a produção de vídeos e músicas disponibilizados na internet, ou o uso de recursos de plataformas virtuais para promover a interatividade (por exemplo, *Moodle*, *ROODA*). Além de favorecer a expressão própria aos jovens alunos, no discurso instrumental defende-se o uso das tecnologias pelo professor para o ensino de conteúdos escolares. As fontes de consultas evidenciaram especialmente os conteúdos da disciplina de Matemática em atividades presenciais e a distância. Notamos a existência de propostas pedagógicas para o uso de *softwares* com o propósito de construção de gráficos relacionados a determinados temas curriculares. Os recursos tecnológicos permitem a formulação e a testagem de hipóteses por parte dos alunos, a partir de situações-problema sugeridas pelo professor.

Ademais, observamos diversos elementos que desvelam uma lógica fundada na centralidade dos artefatos tecnológicos. Identificamos, no *corpus* analisado, descrições das especificidades técnicas dos recursos valorizando-se a formação instrumental dos professores como aspecto indispensável para a imersão deles no ciberespaço. Neste caso, também é destacado o conceito do ciberespaço no processo de inserção de tecnologias na educação. As atividades pedagógicas no ciberespaço tornam-se elementos em destaque para a melhoria na educação por este ser considerado “um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação” (LÉVY, 1999, p. 32).



Nessa linha de pensamento, observamos o reforço da ideia de que, na sociedade marcada pelos recursos tecnológicos, a educação precisa mudar. Em função desse argumento assinala-se a necessidade emergente de mudanças pedagógicas que rompam com as perspectivas tradicionais de educação. Essa proposta norteia tanto as políticas para o uso das tecnologias da educação, quanto os programas de formação inicial e continuada de professores.



A visão crítica, igualmente presente no *corpus* analisado, aborda predominantemente o processo de exclusão social dos indivíduos que não possuem acesso às tecnologias. Fazemos aqui referência aos que defendem a democratização da sociedade por meio do acesso aos recursos tecnológicos mais desenvolvidos (LEMOS, 2002; LEMOS; LEVY, 2010; LÉVY, 1999, 1997; LÉVY; PRETTO, 2001, 1999).

Denominamos esta visão de crítica porque revela preocupação com as políticas públicas educacionais e com a reconfiguração do trabalho docente. A produção e a apropriação das TIC pelos professores tem se inserido no processo de reconfiguração capitalista que acentua a divisão social do trabalho, a fragmentação de papéis e a superespecialização de funções. Verificamos assim a intensificação da exploração do trabalhador docente alienado das atividades que constituem sua função pedagógica, tais como: a escolha dos recursos didáticos de acordo com os objetivos educacionais, a preparação das atividades didáticas de acordo com a realidade cognitiva dos alunos e a avaliação da aprendizagem. No caso dos programas de educação a distância, estes se baseiam, especialmente, em modelos fordistas que promovem a hierarquização e a burocratização do ensino. Nesse cenário, o professor é convocado a executar múltiplas funções para as quais não foi preparado (BELLONI, 2002). Belloni (segunda autora mais citada no *corpus* analisado) denuncia, por exemplo, as “[...] contradições entre as promessas de um discurso tecnocrático que prioriza a técnica e a realidade dos sistemas de ensino que não conseguem assegurar condições mínimas de realização das propostas” (2002, p. 117).



Em se tratando das políticas educacionais brasileiras – mediante investimentos financeiros dos organismos internacionais – elas fomentam programas de formação de professores para o uso de tecnologias em uma perspectiva instrumental, priorizando-se as demandas do mercado econômico. Essa ideia é assinalada por Pretto (2001, 1999), nono autor mais citado, quando apresenta as políticas públicas para a democratização do acesso às tecnologias e a educação a distância como estratégia para a implantação de medidas orientadas por um projeto econômico global.

O que aqui denominamos de visão crítica é o discurso que faz a denúncia da dualidade inerente às políticas públicas brasileiras voltadas para projetos educacionais de acordo com a classe social a que se destina. Os pacotes tecnológicos determinados pelos organismos internacionais fundamentam-se na racionalidade instrumental. Esta reduz a função social do homem ao cumprimento das forças produtivas que servem aos interesses do capital. A esse respeito, Barreto e Magalhães (2009) assim argumentam:

a dualidade escolar é caracterizada pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional (BARRETO; MAGALHÃES, 2009, p. 128).

Essas ideias, presentes nos textos das teses selecionadas, denunciam o tratamento superficial dos temas relacionados à inclusão digital ao associar, de forma automática, a inserção de recursos tecnológicos avançados à promoção da inclusão social.

Ante a apresentação dessas perspectivas no tratamento das relações entre a educação e as tecnologias, observamos que elas expressam características de nosso contexto, do momento histórico em que vivemos. As abordagens crítica e instrumental refletem a ambiguidade que configura a “consciência do homem moderno” (RÜDIGER, 2007, p. 14). Para esse autor, a abordagem crítica não consegue escapar do determinismo, pois toma o desenvolvimento tecnológico dos chamados países desenvolvidos como modelo a ser seguido e não como projeto que pode ser objeto de crítica. A evolução da tecnologia, em consonância com o padrão capitalista, é considerada natural e irreversível, como se fosse independente da ação humana.

Outro aspecto da visão instrumental diz respeito à “tendência ao otimismo societário” que deposita no desenvolvimento tecnológico os sucessos ou insucessos de nossa civilização. O diagnóstico dos reflexos da inserção das tecnologias na sociedade é, muitas vezes, anunciado de forma negativa, trazendo uma visão apocalíptica, pois são movidas por “forças destrutivas que escapam ao controle da humanidade” (RÜDIGER, 2007, p. 18).

O pensamento moderno explica a relação entre a educação e as tecnologias basicamente por meio de duas visões: a instrumental e a determinista. Trata-se, pois, de uma perspectiva de análise fundamentada em uma lógica formal (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2011).

A perspectiva instrumental justifica as reflexões sobre o uso das tecnologias em espaços formativos, considerando-se a tecnologia como neutra. Nesse sentido, como explica Feenberg (2012, 2010), a tecnologia é tida como instrumento utilizado para se alcançarem determinados fins estabelecidos pelo homem. A análise, em uma perspectiva instrumental, adota o fundamento de que a tecnologia está submetida à vontade do homem. Parte-se do princípio de que ela é “uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades” (FEENBERG, 2010, p. 46).

O aparecimento e o desenvolvimento da tecnologia acontecem indiferentemente das questões políticas que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Esta neutralidade é justificada por seu caráter racional, ou seja, permite a elaboração e utilização de padrões de eficiência de determinada tecnologia. Esses padrões, por sua vez, são considerados de maneira universal. Uma mesma tecnologia utilizada em diversos contextos serve para atingir os mesmos fins, por isso seu desempenho é avaliado da mesma forma.



Em nossa compreensão, é relevante observar que as percepções das relações entre os artefatos tecnológicos e os aspectos pedagógicos não devem se desligar da problemática humana. Ao contrário, devem oferecer elementos destinados ao exercício de compreensão das contradições que permeiam as relações entre o homem e a máquina (VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b).

O trajeto histórico da produção tecnológica é composto pelas condições sociais de trabalho, por confrontos entre o homem e suas atividades laborais que utilizam os recursos tecnológicos. Esses confrontos, ocorridos nas relações sociais em diferentes grupos sociais e períodos da história humana, são ressignificados na maneira pela qual utilizamos as tecnologias.

Vale lembrar então que,

é o homem produtor, que historiciza o instrumento, a máquina, pelo fato de inventá-los em determinado momento, usando o conjunto de conhecimentos que possui numa data definida da espécie, e de introduzi-los entre os objetos do mundo cultural (VIEIRA PINTO, 2005b, p. 304).

Nosso exercício para a compreensão dessas relações leva-nos a valorizar, no movimento histórico, referências que marcam a inserção das tecnologias nos ambientes de ensino e aprendizagem, deduzindo-se alguns nexos presentes nos textos que abordam as práticas pedagógicas na atualidade.

Na próxima seção, apresentamos a forma como apreendemos o pensamento educacional sobre o uso das tecnologias na educação. Deduzimos que as discussões convergem para elementos que se referem ao trabalho docente. Buscamos compreender como se constitui o pensamento educacional brasileiro ao abordar um tema que emergiu dos dados, isto é, a mediação pedagógica em espaços formativos que utilizam recursos tecnológicos.

### 2.3 A PULVERIZAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa procuramos compreender as tendências presentes nas investigações brasileiras sobre a relação entre a educação e as tecnologias. Para tanto, efetuamos o resgate de aspectos que caracterizam os discursos pedagógicos apresentados na produção acadêmica brasileira entre os anos de 2008 a 2013. Nesse processo de reconstrução progressiva da realidade apresentada, observamos, nas fontes analisadas, **que as discussões sobre referenciais pedagógicos ocorrem muitas vezes de forma superficial.** Constatamos nas teses que os aspectos intrínsecos à educação - objetivos educacionais, conteúdos, métodos de ensino e também os recursos utilizados nos espaços formativos – **são abordados de forma pouco articulada e não exploram os conceitos emergentes de teorias pedagógicas.**

Verificamos, por exemplo, a construção de conteúdos digitais (vídeos, músicas, *blogs*) para serem disponibilizados na internet, ou a utilização de objetos de aprendizagem integrados a plataformas virtuais (*Moodle*, *ROODA*) com a finalidade de desenvolvimento de projetos educacionais. Nesses projetos constante das teses, **notamos uma lacuna na discussão sobre concepções de aprendizagem, objetivos de ensino ou mesmo conteúdos curriculares ao se utilizarem tais recursos. Por vezes, o alcance pedagógico desse uso é apresentado como resultado. Mas tal resultado não é objeto de validação** ou, como estamos tentando destacar, **não se fundamenta em uma discussão sobre o processo que conduziu a esse resultado.** Os efeitos didático-pedagógicos são previamente fixados e não são colocados em questão.



A **limitação de perspectivas investigativas críticas quanto aos efeitos pedagógicos das tecnologias pode ser observada,** por exemplo, pela utilização de conceitos da comunicação ou de outros campos do conhecimento para explicar ações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem. **Pouco identificamos reflexões que abordam conceitos próprios à Didática.** Mesmo reconhecendo o valor desses conceitos para as discussões educacionais, eles não são suficientes para o aprofundamento das reflexões que abordam os ambientes de ensino e aprendizagem e utilizam as citadas tecnologias. Por exemplo, na avaliação de práticas juvenis de produção de vídeos, encontramos **pouca referência a aspectos que integram a organização didática das atividades que envolvem tais práticas.** As menções sobre essas práticas **não relacionam o uso desses artefatos aos conteúdos curriculares, aos objetivos educacionais ou mesmo aos procedimentos didáticos adotados.**



Consideramos **importante levar em conta os fundamentos pedagógicos que regem a organização das atividades formativas, bem como as relações entre a concepção de aprendizagem adotada e os artefatos utilizados** (ALBERO, 2011). A partir dos estudos de

 Barreto (2002) e Araújo (2008) observamos que esses temas são fundamentais para a identificação das abordagens pedagógicas que permitem discutir as relações entre aluno, professor e o saber mediados pelas tecnologias. Assim, compreendemos a necessidade de observar os nexos relacionados a esses elementos que emergem dos contextos das fontes selecionadas. A análise interna do *corpus* revelou também que o tratamento dos fundamentos pedagógicos poderia ser aprofundado a partir da constituição das ações didáticas trabalhadas nas diferentes temáticas.

Foi possível identificar que as reflexões de ordem pedagógica se dão a partir dos seguintes temas: 1) as práticas juvenis no ciberespaço; 2) a formação de professores e sua prática para o uso de tecnologias em ambientes de formação presencial e a distância; 3) os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e o desenvolvimento da autonomia e da interação entre os sujeitos.

A abordagem desses temas baseia-se em argumentos que destacam os reflexos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo nos diferentes segmentos da sociedade, em especial da educação. Observamos no *corpus* selecionado a presença marcante de reflexões que fazem uma crítica da educação em curso e indicam a importância de revisão das práticas pedagógicas vigentes a fim de superar problemas educacionais, tais como: os altos índices de reprovação, a falta de motivação dos alunos, os baixos rendimentos escolares. A inserção da tecnologia nos ambientes de ensino e aprendizagem é proposta como alternativa para superação destes problemas e a promoção de melhoria na educação.

 Quanto à questão das práticas juvenis no ciberespaço, a atenção se volta para a forma como crianças e jovens utilizam diferentes artefatos, caracterizando a sua inserção na cibercultura. Nas teses que tratam desta temática destaca-se que a geração atual possui habilidades para o uso das tecnologias distintas daquelas de seus pais e avós. Esse aspecto é utilizado como justificativa para pesquisas sobre o comportamento de crianças e jovens no ciberespaço e também para estudos que promovam a criação de ambientes e estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento de processos de criação midiática das crianças e jovens.

Ao analisar o *corpus*, identificamos um conjunto de teses que desenvolvem pesquisas acerca de temas relacionados à Educação Matemática. Verificamos nessas teses a defesa do seguinte argumento: o uso das tecnologias favorece a aprendizagem por meio de atividades práticas e estas promovem o desenvolvimento de habilidades para a autoaprendizagem dos conteúdos científicos. Conforme verificamos no *corpus* analisado, a autoaprendizagem deve

ocorrer por meio de recursos, tais como: produção de vídeos e músicas disponibilizados na internet, atividades pedagógicas que priorizam a interação e colaboração entre grupos, desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos formular e testar hipóteses em conteúdos da disciplina de Matemática.

Observamos, sobretudo, a ênfase em reflexões que ressaltam a importância do uso das tecnologias para motivar as crianças e jovens na realização de atividades que efetivem a construção do conhecimento e valorizem as experiências estéticas e sensoriais. Essas abordagens fundamentam-se nas perspectivas construtivistas de aprendizagem e vinculam os processos de aquisição do conhecimento à “mobilização individual dos processos cognitivos que os geram” (ALBERO, 2011, p.243).

O segundo tema que emerge das fontes consultadas refere-se à fundamentação pedagógica dos aspectos relacionados à formação docente para o uso das tecnologias em ambientes presenciais e a distância. Os estudos propõem novo ambiente de formação para atender às demandas do desenvolvimento tecnológico.

O essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 158).

De acordo com as teses analisadas, a emergência de “novas propostas” pedagógicas se reflete também na formação docente. A formação do professor é discutida em função da contextualização de um cenário em que “as tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos” (LÉVY, 1997, p.160). Além disto, observamos nos textos analisados a indicação da necessidade de promover a formação docente diante das potencialidades dos mencionados recursos em sua relação com aspectos culturais, científicos e tecnológicos.

Tendo em vista essas observações, o desafio é promover a formação docente (inicial e continuada) para o uso de diferentes tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem. Acrescentam-se a esses argumentos as discussões de que a formação para uso dos recursos dos AVA e dos objetos de aprendizagem se inserem nestas plataformas e são tratados como alternativas para mudanças no contexto educacional.

Os AVA são apresentados por meio de seus recursos técnicos e do armazenamento e organização de conteúdos para serem utilizados em atividades de ensino e aprendizagem.

Nesses ambientes é possível promover a interação ao serem adotadas tanto propostas síncronas quanto assíncronas, de acordo com os objetivos definidos (SANTOS; OKADA, 2003; ALMEIDA, 2011). Os textos tratam dos efeitos psicanalíticos das relações entre professor e aluno, ao se utilizar uma plataforma virtual, bem como a utilização dessa plataforma para verificar a colaboração no processo de aprendizagem.

As discussões que abordam os AVA evidenciam as mudanças do contexto educacional provocado pelo desenvolvimento das TIC e destacam as possibilidades de comunicação. A partir daí indicam que o desafio é promover, nesses ambientes, atividades que desenvolvam a autonomia dos estudantes por meio de estratégias de interação, comunicação e colaboração.

O terceiro tema observado no contexto destas reflexões integra os aspectos que enfocam a prática do professor ao utilizar as tecnologias em ambientes de formação. Observamos, ante o exposto, que as ideias apresentadas reforçam as possibilidades de ampliar e melhorar a comunicação mediante o uso de tecnologias, entre outros, nos seguintes aspectos: sublinham a necessidade de promover a perspectiva de comunicação emancipadora por meio do diálogo; reforçam a premência de melhoria nas relações entre professor e aluno em razão do uso de tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem presenciais ou a distância.

Nas fontes analisadas notamos a presença de discussões que assinalam a necessidade de propor alternativas de resistência crítica mediante a prática docente emancipatória. Para que esta ocorra, o uso dos artefatos tecnológicos é compreendido como alternativa para o diálogo entre os sujeitos que pertencem a esses espaços de formação. É no exercício constante de promoção do diálogo que se torna possível o confronto entre quem ouve e quem fala sob diferentes posições dogmáticas (FREIRE, 1996).

Quanto ao uso das tecnologias este é percebido como possibilidade que favorece o desenvolvimento de metodologias problematizadoras. O uso dos recursos de AVA (*chat*, fórum de discussão, *blog*) é proposto como meio que contribui para o diálogo entre quem ensina e quem aprende. Constatamos que existe forte defesa de que o desenvolvimento tecnológico deve servir “aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência” e não aos desígnios da economia de mercado (FREIRE, 1996, p. 130).

Consideramos ainda a existência de outro aspecto discutido nas pesquisas educacionais: a relação entre professor e aluno em ambientes de ensino e aprendizagem, a partir de referenciais teóricos da psicanálise. Notamos nessas reflexões a existência do argumento que assinala a necessidade de romper com as perspectivas tradicionais de



educação. O pensamento pedagógico é rejeitado para dar lugar à teoria psicanalítica que poderia dar suporte à desejada ruptura. Adotando explicações do campo da psicanálise, observamos a justificativa de que, nas relações entre professor e aluno, é salutar a compreensão do inconsciente dos sujeitos mediante as experiências de interação em AVA. Tal compreensão permite avançar sobre os aspectos referentes ao diálogo para a construção do conhecimento.

Optamos por apresentar nosso processo de investigação por meio do diálogo entre dados que emergiram do *corpus* e nosso referencial, baseado principalmente em Feenberg (2010, 2012), Vieira Pinto (2005a, 2005b) e Rüdiger (2007). Na sequência apresentaremos os desdobramentos que este exercício nos proporcionou. Ao avançar em direção à compreensão das questões que perpassam o *corpus* desta pesquisa, percebemos uma temática que se impõe. As três questões identificadas foram as seguintes: 1) o discurso educacional diante do contexto político, econômico e social e seus reflexos nas políticas educacionais, em especial no que se refere aos aspectos relacionados ao uso das tecnologias em ambientes formativos; 2) as relações entre as questões externas à escola e as discussões que se referem aos contextos intraescolares; 3) a percepção do discurso pós-moderno emergente nas discussões sobre as relações entre a educação e as tecnologias. A partir dessas questões foi possível abstrair algumas reflexões que nos direcionaram a discutir sobre mediação pedagógica em ambientes de ensino e aprendizagem que utilizam essas tecnologias.

Constatamos na análise do *corpus* a necessidade de superação de perspectivas pedagógicas que privilegiem tanto a transmissão de conteúdos quanto à comunicação persuasiva (não dialógica). Consideramos que recursos tecnológicos possibilitam esta superação, o que gera a relevância de estudos acadêmicos na realização de propostas que contrariem essas perspectivas. De acordo com os argumentos expostos, os artefatos tecnológicos podem contribuir para a superação de dificuldades comunicacionais em ambientes formativos que priorizam a transmissão dos conteúdos em detrimento da construção de conhecimentos.

A afirmação de que a inserção das tecnologias na sociedade e na educação traz muitos desafios é constante entre as fontes analisadas. De acordo com os dados obtidos, as relações sociais modificaram-se mediante as possibilidades de comunicação. Trata-se de novos dispositivos que oportunizam diálogos entre pessoas distantes, utilizando músicas, imagens e vídeos. Essas especificidades geram a necessidade de constituir novos espaços formativos e de reconfigurar estratégias de interação, comunicação e colaboração.

Ao observar esses temas percebemos que as mencionadas afirmações convergem em reflexões relativas à mediação pedagógica e ao uso das tecnologias em ambientes presenciais ou na educação a distância. Notamos que os argumentos apresentados indicam a necessidade de novas propostas didáticas que possibilitem aos alunos se conscientizem e se responsabilizem por sua própria formação. Esse movimento do pensamento educacional realça a discussão de perspectivas educativas e das características das tecnologias. Estas possuem funcionalidades que podem ser utilizadas em diferentes concepções pedagógicas. No entanto, esta flexibilidade não é suficiente para entendê-las a partir de uma perspectiva neutra. Elas são componentes do trabalho docente e configuram as ações planejadas e executadas de acordo com a intencionalidade dos sujeitos (SANCHO, 2006).



Assim como Albero (2011), consideramos que a utilização dos artefatos tecnológicos em ambientes de ensino e aprendizagem implica processos de interiorização e de apropriação destes aos esquemas internos dos sujeitos no contexto de suas relações sociais e históricas. Trata-se, pois, de um movimento que caracteriza o processo de aprendizagem mas também o trabalho docente como prática dinâmica e contextualizada.

Na visão de Moura (2010), o trabalho docente é constituído por relações intencionais, organizadas e sistematizadas com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno. A ele se coloca uma tarefa específica – previamente planejada - no sentido de promover a apropriação da produção humana por meio de ações didáticas e da seleção dos recursos a serem utilizados. Estes recursos, entre os quais se integram os artefatos tecnológicos, são “instrumentos materiais, com significação social, desenvolvidos na atividade humana” (BERNARDES, 2012, p. 119). Usá-los em ambientes de ensino e aprendizagem nos induz a pensar em como se selecionam, organizam e realizam as atividades didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos científicos.

Ao inserir os artefatos tecnológicos nas ações pedagógicas constituintes da atividade docente, observamos que estes exercem uma função importante nos processos de mediação pedagógica. Eles “possuem uma dimensão técnica e uma dimensão simbólica as quais se articulam com as formas de uso” (PEIXOTO; CARVALHO, 2012, p. 32). Assim, a partir do contexto cultural e dos significados atribuídos pelos sujeitos sociais, é possível conceber o caráter mediador desses artefatos. As tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem compõem a discussão sobre a mediação pedagógica vinculada ao trabalho docente situado em um contexto histórico, social, cultural. Isto revela o entendimento de que a tecnologia se

insere em um processo de mediação dinâmica, complexa, presente nas relações entre os sujeitos e os conteúdos científicos.

A mediação, a seu modo, ocorre em contextos sociais e entre os sujeitos sociais. Nos espaços formativos, ela está vinculada à *práxis* educativa<sup>16</sup>, presente na relação entre o professor e o aluno. A mediação acontece de maneira consciente, o que reforça a ideia de que o uso dos artefatos tecnológicos vincula-se à intencionalidade daqueles que os selecionam e utilizam para a realização de objetivos educacionais.

O exercício de compreensão das características que fundamentam os ambientes de ensino e aprendizagem e a atividade docente nos direciona a observar as teorias pedagógicas, pois delas emergem os elementos que explicam a organização do trabalho pedagógico e a organização educacional brasileira (SAVIANI, 2010).

Vale lembrar que as correntes pedagógicas trazem elementos capazes de traduzir determinadas concepções de homem. Estas estão expressas de forma implícita ou explícita nos objetivos educacionais, nos conteúdos, nos métodos e nos recursos organizados pelo professor em sua prática educativa. Nessa prática se estabelecem as relações entre o aluno, o professor e o conhecimento (LIBÂNEO, 2012b).

Bernardes (2012, p.119) esclarece que os artefatos tecnológicos utilizados com finalidades relacionadas à formação humana possuem significados sociais “com a função mediadora entre as pessoas e a realidade”. Eles enriquecem as situações didáticas uma vez que estas são organizadas de acordo com seus objetivos específicos. Por isto a análise de práticas e relações pedagógicas mediadas por tecnologias comporta bases de diversos campos do conhecimento, mas não pode prescindir das categorias e conceitos da Pedagogia e da Didática.

Em nossa análise, destacamos duas questões, a saber: a primeira refere-se ao fato de observarmos os modos de uso das tecnologias nos processos de mediação entre os sujeitos, o conhecimento e as tecnologias; a segunda diz respeito à compreensão da dimensão histórica da mediação pedagógica. Os ambientes de formação humana, inclusive aqueles mediados pelas tecnologias, são marcados pelo movimento histórico e cultural dos grupos sociais nos quais estão inseridos (VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b).

Até aqui pudemos levantar alguns elementos em resposta à questão desta pesquisa, qual seja: Como se caracteriza a temática “educação e tecnologias” na produção acadêmica

<sup>16</sup>A *práxis* educativa é compreendida como “atividade consciente objetiva” realizada pelo homem ao transformar seu contexto natural e social (VÁZQUEZ, 2011).

das pesquisas em educação no Brasil? Os nexos observados e o olhar transversal sobre eles, nos permitiu atentar para algumas constatações da **forma como o pensamento educacional brasileiro foi sendo corporificado neste período analisado**: de 2008 a 2013.



A **perspectiva tecnocêntrica, marcante no *corpus* analisado, poderá levar a uma compreensão ingênua das relações pedagógicas que utilizam as tecnologias como recurso pedagógico**. Este fato pode estar **relacionado à pulverização das correntes pedagógicas que discutem o uso das tecnologias no contexto escolar**. Mediante esse reconhecimento, discutiremos no próximo capítulo as “questões que emergem das tendências apresentadas”.

### CAPÍTULO III

#### ENTRE **SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS”**

No segundo capítulo desta tese **apresentamos algumas tendências** que surgiram do *corpus* analisado e contribuíram para delinear aspectos específicos. Tivemos, então, como propósito aprofundar a **compreensão da origem e configuração da temática, “educação e tecnologias”**.

Entendemos que o Estado do Conhecimento demanda a discussão dos dados emergentes do *corpus* textual da pesquisa no contexto em que se inserem, com base nas tendências ou nos temas referenciados pela abordagem teórica adotada. Trata-se de uma proposta que observa “o movimento de um lado a outro, de contraponto ao contrapeso, de duplo aspecto, positivo e negativo” (SAVIANI, 2007a, p. 149). O movimento de aproximação com nosso objeto de estudo, a temática “educação e tecnologias”, longe de nos confortar com respostas, situou-se em rota de convergência com conteúdos que, ao mesmo tempo, caracterizam e colocam em questão a temática.

Neste capítulo, voltamos nosso olhar para as dimensões que nos permitem desvelar, das fontes consultadas entre 2008 e 2013, alguns conteúdos frequentes que corroboram o nosso propósito de observar como os referenciais pedagógicos das pesquisas educacionais foram constituídos. A temática que emergiu do *corpus* analisado revelou para nós o seguinte paradoxo: as relações entre a educação e as tecnologias mediante os reflexos do contexto social, político e econômico (visão macro) e sua incidência nas questões intrínsecas à escola (visão micro).

Apresentamos, em primeiro momento, nosso exercício de compreensão do tratamento das questões macropolíticas, econômicas e sociais pelo *corpus* analisado. Este exercício nos indicou a necessidade de pensar sobre os reflexos de políticas públicas (internacionais e nacionais) na educação, destacando-se o papel da inserção das tecnologias em espaços de formação humana. Tal exercício nos indicou a necessidade de retomar referenciais adotados e também buscar alguns autores que contribuíssem com nossa perspectiva de análise, indicando-nos elementos específicos para o exame desta questão. Assim, para análise do contexto externo à escola, baseamo-nos nos debates oriundos de Evangelista (2013), Leher (1999, 1998), Barreto e Magalhães (2009) e Libâneo (2013, 2012c, 2011a, 2011b), entre outros.

No segundo momento, observamos os reflexos dos aspectos anteriores nas discussões pedagógicas sobre o uso das TIC em ambientes de ensino e aprendizagem. Para esta seção, tomamos como referência os seguintes autores: Vieira Pinto (2010), Duarte (2010a, 2010b, 2009, 2006), Saviani (2007b, 2008) e Saviani e Duarte (2010).

No terceiro momento deste capítulo elegemos outro aspecto que emerge das fontes consultadas: as ideias pós-modernas presentes nos referenciais pedagógicos das pesquisas educacionais que abordam o uso das tecnologias em espaços formativos. Para nos ajudar nesta reflexão, recorreremos às discussões de Duarte (2010a, 2010b, 2009) e Saviani e Duarte (2010)



Cabe lembrar que nosso propósito não é criar rótulos ou “enquadrar” as pesquisas acadêmicas sobre essa temática em um quadro classificatório, mas apresentar um exercício de análise, ou seja, uma maneira de discutir a racionalidade que lhes dá sustentação.

### 3.1 INFLUÊNCIAS DA ECONOMIA GLOBAL NOS ASPECTOS EDUCACIONAIS LOCAIS: QUESTÕES PARA A PESQUISA

O *corpus* em análise nos revelou um movimento marcante das teses selecionadas em direção ao tratamento de questões que ultrapassam os limites da escola e da sala de aula. Este movimento diz respeito ao cenário político-econômico-global e seus reflexos nas políticas educacionais brasileiras. Ao considerar esse nível macro de análise, notamos a predominância de um olhar crítico, no sentido de articular a discussão dos aspectos educacionais, inclusive aqueles referentes ao uso de tecnologia, ao contexto sócio-político-econômico. Essa articulação pode ser observada tanto no que diz respeito aos efeitos determinantes ou condicionantes do contexto sobre o domínio educacional, quanto às manifestações de resistência a essa determinação (embora esta última seja menos marcante).

Barreto e Magalhães (2009), Evangelista (2013), Evangelista e Shiroma (2006), Freitas (2012), Leher (1998, 1999), Libâneo (2011a, 2011b, 2013), Moraes (1999), Silva (2014) nos fornecem elementos para a análise da fragilidade das políticas destinadas à criação de programas sociais e educacionais voltados à equalização das diferenças sociais. Esses autores denunciam a ingerência do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e de outros organismos internacionais nas diretrizes educacionais brasileiras. Trata-se de uma agenda globalmente estruturada para a educação, elaborada pelas grandes potências econômicas mundiais.

As orientações desses organismos internacionais, em conjunto com empresas privadas e organizações não-governamentais, baseiam-se na lógica neoliberal, com o propósito de promover a implantação de ações que, gradualmente, eximem o Estado de suas responsabilidades sociais. Essas ações são marcadas por metas destinadas a promover a inclusão social e a impulsionar a melhoria da educação de modo a favorecer o atendimento das necessidades do mercado de trabalho em um mundo globalizado.

O período que sucede a década de 1990 é marcado pela articulação do BM e da UNESCO atinentes às reformas educacionais destinadas aos países periféricos. Leher (1999) assinala que, a partir da década mencionada, o BM voltou-se para a “construção de instituições adequadas à ‘era do mercado’” (p. 29, grifos do autor). A prioridade desse banco,

em relação aos países periféricos, foi de promover a formação de trabalhadores em uma perspectiva que atendesse as demandas do mundo globalizado.

O aspecto central dessas políticas internacionais reside na consolidação de propostas destinadas à reestruturação das diretrizes pedagógicas voltadas à educação de um grande contingente populacional. São mudanças de caráter cada vez mais instrumental: “[...] os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado, em grande parte, ‘pelos homens de negócio’” (LEHER, 1998, p. 130, grifos do autor).

Como podemos depreender, a educação tornou-se o centro das recomendações desses organismos. Eles indicam a integração social dos alunos a partir de atividades que promovam o convívio social e o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho, em consonância com as exigências do chamado mundo contemporâneo. Na educação básica, por exemplo, a aprendizagem é reduzida aos conteúdos mínimos, isto é, à alfabetização e à execução das operações matemáticas básicas (LIBÂNEO, 2011a, 2011b, 2013; SILVA, 2014).

Esse tipo de educação, longe de ampliar as possibilidades intelectuais, restringe e limita o aprendizado. Desta forma, não capacita o aluno da educação pública a expandir sua esfera de atuação, não o prepara para superar sua condição de classe. Por esta razão, o contexto educacional marcado pela globalização da economia possui como característica marcante a execução de um projeto ideológico e hegemônico fadado a ampliar as desigualdades sociais e econômicas (LEHER, 1999).

Os documentos dos organismos citados baseiam-se em uma lógica econômica que busca atender às necessidades do mercado. Nesses documentos, é possível observar um discurso que evidencia o uso das tecnologias como perspectiva de mudanças dos sistemas educacionais para promover formação humana em um contexto globalizado.

Nos documentos destinados à educação,

os organismos internacionais têm, assim, o propósito de difundir modelos cognitivos culturais a serem internalizados pela população, pelos diretores das escolas, professores, técnicos de educação, com extenso uso das mídias (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Nesse cenário, pesquisadores como Barreto e Guimarães (2009), Barreto e Leher (2008), Evangelista (2013), Freitas (2012), Libâneo (2013) e Silva (2014) destacam o discurso contraditório e antagônico que permeia as políticas públicas para a educação, em especial para o uso de tecnologias nas escolas. Então, elas são elaboradas para garantir os

interesses daqueles que se encontram nas classes sociais que detêm o poder econômico. Ademais, o discurso em questão está fundamentado num projeto econômico que visa baratear os custos da força de trabalho ao mesmo tempo que diminui os investimentos.

Os organismos internacionais, ao apresentarem suas diretrizes para os países periféricos, propõem a melhoria da educação mediante estratégias educacionais que dizem respeito às diretrizes curriculares da educação básica, aos sistemas de avaliação e ao aumento da oferta de programas de inserção das tecnologias no contexto educacional.

No Brasil, nos primórdios de 1990, o Ministério da Educação (MEC) deu início à elaboração de programas e ações destinados a reestruturar a educação. Uma característica marcante nas ações desses programas foi a inserção das tecnologias na educação associada à ideia de que o conhecimento e a competitividade no mercado econômico impulsionam o desenvolvimento das tecnologias e, conseqüentemente, da sociedade.

Nessa perspectiva, as tecnologias tornaram-se o centro das discussões e reforçaram a justificativa de promover a inclusão social em um mundo globalizado. Acentuaram-se as exigências em relação à educação, por meio do enfoque da formação humana compatível com as necessidades da sociedade. Neste contexto, o perfil do trabalhador é traçado a partir do desenvolvimento de competências para o trabalho pelo uso das TIC. Da escola é exigida a adoção de “práticas pedagógicas ‘inovadoras’ associadas a suposta qualidade e democratização do ensino” (BARRETO; MAGALHÃES, 2009, p. 126, grifos das autoras).

Sob esse olhar, as tecnologias são mencionadas como se fossem o centro das mudanças educacionais; é atribuída a elas a responsabilidade de promover os novos paradigmas educativos que solucionem os problemas educacionais. Alguns discursos defendem que as tecnologias são

imprescindíveis à modernização da escola, equiparando-a a outros setores da sociedade nos quais as tecnologias estão quase ‘naturalmente’ presentes; outros entendem as tecnologias no processo educacional como uma forma de democratização do acesso à informação (BARRETO; LEHER, 2009, p. 48).

Pudemos notar a defesa da inserção das tecnologias na escola como um processo natural, decorrente do desenvolvimento tecnológico, com base em propostas que oportunizam o acesso à informação pelos grupos sociais. Estes, por sua vez, são incluídos socialmente por meio dos mencionados projetos, o que conduziria à democratização da sociedade. Observamos, dessa forma, o surgimento de estratégias que têm o propósito de romper com as práticas consideradas excludentes, respaldadas em programas de integração das TIC em

distintos grupos sociais. Existem também as iniciativas privadas apoiadas por órgãos governamentais que permitem a entrada de empresas não educacionais no mercado de fornecimento de recursos, tecnologias e gestão das atividades escolares.

Em todas essas políticas, verificamos que os fundamentos são baseados numa lógica tecnocêntrica já que elas atribuem à tecnologia a função de resolver problemas sociais e educacionais. Tais políticas são justificadas pela ideia de que “os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades” (BRASIL, 2016, p. 5). Quanto aos programas educacionais para o uso das tecnologias, eles são anunciados com o propósito de promover a melhoria na qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro.

No entanto, podemos identificar fragilidades conceituais nesses discursos. Em geral, são permeados pela lógica do determinismo tecnológico já que direcionam a realização de práticas educacionais com base nas funcionalidades técnicas dos instrumentos utilizados. Os discursos fundamentam ações que convergem na direção de “uma mera estratégia para a consolidação dos fins propostos por outras áreas, em especial a área econômica e a área técnico-científica” (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 31). As referidas ações, baseadas na racionalidade técnica, voltam-se para os resultados a serem atingidos em função de demandas econômicas e não de finalidades educativas.

A lógica em discussão estende-se às ações destinadas à formação de professores para o uso das tecnologias, em cursos presenciais ou a distância. No contexto da formação de professores, a educação também é tratada em uma perspectiva genérica, muito mais mercadológica do que didático-pedagógica. O trabalho docente com uso de tecnologias é proposto por meio de “pacotes tecnológicos” fundamentados na racionalidade instrumental. As atividades docentes orientadas por esses “pacotes”<sup>17</sup> são concebidas de maneira a destacar os reflexos do mundo globalizado e dissociam as questões técnicas das questões pedagógicas (BARRETO, 2003; BARRETO;MAGALHÃES, 2009).

Estudos empreendidos por alguns autores reforçam esta discussão, ao constatar que a lógica desses programas aproxima a educação de uma perspectiva empresarial que atende às necessidades do mercado. Entre esses estudiosos encontram-se autores, tais como: Barreto (2003), Barreto e Leher (2008), Barreto e Magalhães (2009), Bonilla e Pretto (2000), Echalar, Peixoto e Carvalho (2015), Kuenzer (2002), Moraes (1999, 2006, 2012), Raslan e Arruda

---

<sup>17</sup> O portal eletrônico do governo apresenta 17 programas de inclusão digital. Entre eles é possível encontrar aqueles que possuem pacotes destinados às questões pedagógicas: ProInfo Integrado e Um Computador por Aluno (UCA) (BRASIL, 2016).

(2007), Silva (2014). Ademais, a lógica mencionada não atende aos aspectos fundantes do trabalho docente, quais sejam: os objetivos e as finalidades educacionais, os conteúdos de ensino, as metodologias, os recursos e os procedimentos didáticos.

Em certo sentido, podemos depreender uma contradição que permeia os discursos das políticas públicas para inserção das tecnologias em ambiente escolar. Em relação às escolas da rede privada, “voltadas para as classes dominantes, os modos de acesso às TIC estão incorporados ao cotidiano escolar, inseridos em propostas pedagógicas específicas” (BARRETO; MAGALHÃES, 2009, p. 128). Já nas escolas destinadas à classe trabalhadora, as condições estruturais, técnicas e administrativas limitam ou impedem a realização de atividades que envolvam o uso dos artefatos tecnológicos. Neste último caso, as propostas pedagógicas se voltam principalmente às estratégias de comunicação e às vendas dos referidos “pacotes” (BARRETO, MAGALHÃES, 2009; SILVA, 2014).

Esses discursos, bem como os programas educacionais que neles se baseiam, são expressões da dualidade escolar: o modo de produção capitalista impõe sua lógica à estrutura educacional, que reflete a disputa de forças entre a classe trabalhadora e as classes economicamente dominantes. Trata-se de dois modelos de escolarização. Naquele em que a escola é destinada a atender à classe trabalhadora, a oferta das tecnologias é feita como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, por meio da ambientalização mínima aos recursos tecnológicos disponíveis para essa classe. No segundo, isto é, nos contextos destinados a atender as classes sociais favorecidas economicamente, as tecnologias são utilizadas como complemento enriquecedor das atividades pedagógicas.

Essa leitura, que articula os modelos de escola a projetos de classe distintos, destaca a submissão da educação aos projetos neoliberais e o entendimento de que a tecnologia, nesta perspectiva, é “manejada ideologicamente em função do seu atributo” (LOMBARDI, 2011, p. 148). Nesses termos, ratificam-se tanto uma abordagem instrumental (tecnologia como instrumento neutro para atingir as diversas finalidades pedagógicas) quanto a determinista (a tecnologia como um paradigma pedagógico que se transmite automaticamente para as práticas). Trata-se de modelos baseados nos atributos das tecnologias em suas funcionalidades técnicas e não em seu potencial pedagógico. Servem muito mais a demandas de caráter instrumental e econômico do que educacional e, assim, atendem aos interesses econômicos daqueles países que pretendem manter a sua dominação no contexto econômico global.

Enfim, as análises presentes no *corpus* tratam das políticas internacionais e nacionais e de seus reflexos nas políticas educacionais. O discurso hegemônico, fundamento das políticas

educacionais, indica que a inserção das tecnologias no processo formativo é caminho para a superação das dificuldades humanas em um contexto mundial. Essas dificuldades seriam superadas pelas possibilidades pedagógicas das tecnologias. Ao empreender uma análise do contexto, diagnosticamos que as teses analisadas demonstram como as mudanças na sociedade, causadas pelo desenvolvimento tecnológico, refletem nas estratégias políticas internacionais. As discussões presentes neste *corpus* partem do princípio de que,

a globalização vem impondo novas lógicas temáticas, novas alianças: a mundialização da produção e a formação dos blocos econômicos – com conflitos comerciais cada vez mais acirrados - passou a orientar a política e a economia mundial (MORAES, 1999, p. 15).

Em síntese, um projeto político-econômico com base no desenvolvimento tecnológico possui desdobramentos que têm sido discutidos e compreendidos em distintas perspectivas no domínio da temática “educação e tecnologias”. Observamos que os estudos desta temática trazem elementos capazes de compreender que a educação insere-se num contexto indicando a necessidade de considerar a totalidade da questão e não apenas empreender uma leitura parcial ou fragmentada.

Todavia, esta dimensão mais ampla que integra diferentes aspectos articulados parece se perder quando se trata dos estudos que abordam o uso pedagógico das tecnologias em contextos intraescolares. Como adverte Duarte (2010a), é necessário observar mais a fundo as características destacadas por aqueles que se dedicam a investigar os reflexos do contexto político-econômico no cotidiano da escola. A dicotomia entre as questões macro e micro, presente nas pesquisas acadêmicas sobre a temática “educação e tecnologias”, se coloque no cerne das discussões sobre a formação humana.

Observamos que as análises relacionadas ao aspecto macro são feitas sob uma perspectiva crítica reveladora dos nexos entre as orientações dos organismos internacionais e as ações das escolas públicas brasileiras para a integração das tecnologias à educação. Emerge desta visão a necessidade de verificar a inserção do indivíduo nas relações sociais e no mercado de trabalho permeado por tecnologias. Outro ponto abordado nas análises diz respeito aos aspectos intrínsecos à escola tratados com certo “relativismo”. No *corpus* analisado observamos que há, entre outras questões, significativa fragilidade nas discussões teóricas que permitem compreender os elementos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Associado a este “relativismo”, o mito da inovação pedagógica via tecnologia

concorre para a fragilização do tratamento dos aspectos didático-pedagógicos presentes no cotidiano da escola por meio do uso de tecnologias (PEIXOTO, 2012a, 2012b, 2009, 2008).

Os estudos de Duarte (2010b) ajudam-nos a compreender tais questões ao mencionar uma tendência dos referenciais teóricos nos quais exista uma “negação das formas clássicas da educação escolar” (p. 33) ante do anúncio da emergência de inserir novas concepções pedagógicas. De igual modo, notamos um movimento nas produções acadêmicas atreladas a análises que vinculam essas indicações ao uso das tecnologias para formação humana. Para esse autor, “a origem desses problemas está na lógica reprodutiva do capital, e é essa mesma lógica que liga as pessoas em escala mundial” (DUARTE, 2010a, p. 83).

A lógica em questão é fundamentada nas leis de mercado que de refletem em diferentes esferas da sociedade e nos valores humanos. Além disso, essas leis modificam os objetivos das atividades humanas em atendimento ao papel dos modos de produção e expansão do capital (KONDER, 1984).

O estudo objetivado do tema “educação e tecnologias” contribuiu para o distanciamento dos seguintes mitos: 1) desenvolvimento social via inovação tecnológica e 2) tecnologias como facilitadoras e enriquecedoras automáticas do processo de aprendizagem. Este estudo forneceu argumentos para compreender a temática no quadro de um projeto de educação e de sociedade, tendo em vista suas origens, suas heranças e as transformações consideradas como parte desse movimento.

Para avançar, precisamos nos exercitar na compreensão dos usos das TIC, levando-se em conta as questões técnicas e pedagógicas, bem como a forma como essas questões permeiam as relações humanas. Assim, partimos do pressuposto de que se fazem necessárias iniciativas, como: estudos que tratem a visão de totalidade; integração dos aspectos macro (políticos, históricos e econômicos) em suas relações específicas com as atividades pedagógicas; envolvimento das relação com o saber (ALBERO, 2013).

A apreensão das questões referentes ao contexto externo (macro) se constroem e se refletem nas questões internas à escola (micro). Daí a necessidade de entender a dialética entre “os processos de transformação das estruturas sociais mais amplas e as ações que ocorrem no dia a dia das escolas” (DUARTE, 2013, p.4). Nesse sentido, trazemos a discussão sobre questões intrínsecas ao espaço escolar. Pretendemos demonstrar, junto com Duarte (2013), que o micro e o macro são contextos distintos, mas relacionados. Antagônicas mas complementares, estas duas dimensões precisam ser abordadas de forma articulada para evitar

a ingenuidade revelada, por exemplo, no discurso que defende a democratização do acesso à tecnologia como condição suficiente para a qualidade da educação.

### 3.2 UM CRUZAMENTO DO OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS INTRA-ESCOLARES

Outra questão marcante do *corpus* selecionado refere-se ao fato de que as investigações tendem a desprezar as teorias pedagógicas quando abordam aspectos intrínsecos à escola. Esta percepção é corroborada pelas discussões de Duarte (2010a, 2010b), ao asseverar que, no campo da educação, prevalece a defesa do “conhecimento tácito, cotidiano, pessoal” em detrimento de reflexões teóricas aprofundadas e rigorosas. A esse respeito, constatamos certa negligência quanto aos elementos constitutivos do trabalho pedagógico, quanto à relação entre professor e aluno e os conteúdos científicos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

Em outras palavras, o estudo das relações pedagógicas e das práticas educativas tem se contraposto às “formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010b, p. 33). Isto ocorre ao se priorizar a ideia de um saber que se constitui e se aprende de maneira intuitiva, com base na experiência pessoal, negando a necessidade da compreender a relação do saber como experiência humana constituída historicamente e alicerçada em categorias que possam explicá-la de uma maneira sistemática.

Este tipo de pensamento fundamenta as críticas ao ensino transmissivo, centrado no professor e no conteúdo, e defende as “novas” orientações educacionais que valorizam ambientes de ensino e aprendizagem centrados na atividade do aluno. Verificamos assim a valorização de abordagens pedagógicas baseadas no desenvolvimento de atividades espontâneas a partir das experiências dos docentes. Essas experiências são propostas com o intuito de promover a formação do indivíduo por meio da capacidade de lidar com situações do cotidiano de forma criativa.

O enfoque em questão, presente no campo mais amplo da pesquisa educacional, também permeia os discursos sobre a temática “educação e tecnologias”, mediante as abordagens instrumental e determinista. Na visão instrumental realçamos os argumentos que enfatizam a neutralidade das tecnologias e a autonomia de seus usuários. Assim, o aluno é considerado protagonista do processo de aprendizagem, isto é, tomado como capaz de utilizar bem as TIC com fluência, criticidade e criatividade. Neste caso, cabe à escola e ao professor, basicamente, provê-lo das condições de acesso técnico às TIC, estimulando-o a navegar livremente e escolher os caminhos que deseja percorrer. No que concerne ao determinismo

tecnológico, as tecnologias são autônomas e os sujeitos se submetem automaticamente a suas potencialidades “naturalmente” enriquecedoras. Neste caso, compete ao professor oferecer os recursos tecnológicos modernos para dotar os alunos e o ambiente escolar das possibilidades mais interativas e colaborativas de aprendizagem. Ambas, numa perspectiva tecnocêntrica, depositam na tecnologia e no acesso a ela a transformação “natural” e “inevitável” das práticas pedagógicas.



Na citada visão instrumental, a tecnologia é tratada com o propósito de garantir que o conhecimento humano seja útil para o indivíduo em diferentes situações de seu cotidiano, pois ela se adapta às diferentes necessidades e contextos educacionais. Enquanto isso, na lógica determinista, o uso das tecnologias na educação “tende a considerar que as forças técnicas prescrevem as mudanças sociais e culturais” (PEIXOTO, 2015, p. 321). Por esta razão, o desenvolvimento tecnológico determina a forma como os sujeitos utilizam a tecnologia em diferentes esferas das relações sociais, inclusive na educação.



Em síntese, as abordagens instrumental e determinista se alternam nas explicações e justificativas de formação que atendem as necessidades básicas do homem na sociedade atual. Nestas abordagens, o pressuposto é de que fazem-se necessárias novas concepções pedagógicas para as quais é imprescindível a mediação de recursos tecnológicos.

Compreendemos assim que, nos discursos pedagógicos sobre o uso das tecnologias para a formação humana, existe a convergência em direção a correntes pedagógicas que possuem como principal objetivo a adaptação do indivíduo às mudanças presentes na sociedade contemporânea, principalmente aquelas ligadas ao novo perfil do trabalhador. Conforme identifica Duarte (2001, 2010a, 2010b), trata-se de correntes pedagógicas que possuem como proposta central o “aprender a aprender”.

Para apreender melhor esses discursos, tomamos como referência as reflexões que assinalam serem os processos formativos capazes de atender a diferentes ideologias<sup>18</sup> e concepções de educação, uma vez que existem diferentes concepções de educação e também



diferentes teorias da educação. Entre os estudiosos dessa teoria encontram-se Duarte (2010a, 2010b, 2009), Saviani (2007b, 2008), Saviani e Duarte (2010).

Entender as teorias da educação se faz necessário para que possamos acompanhar os movimentos das pesquisas acadêmicas e evitar os equívocos identificados nas discussões desse campo. O discernimento das teorias pedagógicas inclui a análise das questões que permeiam a

<sup>18</sup> Nesta tese, nos referimos ao termo ideologia, para tratar de uma posição que reflete a forma como determinadas questões referem-se às lutas entre as classes sociais, no qual permeiam ideias políticas e ações hegemônicas que contemplam o interesse de determinada classe social (BOTTEMORE, 2012).

sociedade na esfera política, cultural e econômica. Nessa direção, os discursos que enfatizam a educação como preparação para a vida caracterizam-se sob a perspectiva pragmática e tácita indicada. As propostas de formação não colocam em questão o modelo social estabelecido, antes, reforçam a constituição do modelo vigente de sociedade capitalista (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009; SAVIANI; DUARTE, 2010).

Os reflexos dessa característica expressos nas diretrizes internacionais são percebidos no cotidiano das escolas por meio das políticas que direcionam o trabalho docente. São percebidos também nos processos de desvalorização da carreira docente, na perda da autonomia do professor, nos processos de planejamento e execução das atividades pedagógicas e na precarização das condições de trabalho nas escolas públicas (DINIZ-PEREIRA, 2011; COSTA, LEME, 2014).

Nesse contexto, identificamos o seguinte paradoxo: as políticas para uso de tecnologias se fundamentam no argumento da necessária transformação das práticas pedagógicas para o atendimento às características da chamada sociedade tecnológica. Ou seja, busca-se provocar a inovação pedagógica para adaptar a educação ao projeto social hegemônico. Trata-se, todavia, de um projeto fundamentado na lógica da economia de mercado, no Estado mínimo e na divisão social de tarefas. Então, por meio do uso das tecnologias, estimula-se a capacidade crítica e criativa dos alunos que ocuparão, na sociedade, o papel de planejar, conceber e gerir as tarefas. Ora, estas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas, a não ser parcialmente, por aqueles alunos de quem se espera que tomem iniciativa e trabalhem em equipe, mas na realização de funções subalternas.

Com base nessa compreensão, percebemos que o argumento de mudanças na sociedade contemporânea não sustenta a questão central da discussão, qual seja: manter a lógica da sociedade capitalista por meio de mudanças acessórias e periféricas ou, ainda, no discurso esvaziado do pensamento fundamentado na prática em si e por si (DUARTE, 2013, 2010a, 2010b, 2006, 1998; SAVIANI, 2007b, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2010; VÁZQUEZ, 2011).

A nosso ver, apesar dos argumentos referentes à necessidade de mudanças e transformações, a lógica de organização da sociedade permanece inalterada. As relações de dominação permeiam esta lógica, isto é, “de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros” (DUARTE, 2006, p. 94)

Na dimensão teórica que aqui adotamos, o pensamento, ou a racionalidade, destina-se a uma representação da realidade como totalidade completa, ou seja, um campo de forças que



expressa tanto a alienação quanto o pensamento crítico (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2011; MARX, ENGELS, 2010).

Isto posto, deduzimos que as teorias pedagógicas se articulam entre hegemônicas e contra-hegemônicas (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009; SAVIANI, 2008, 2007b; SAVIANI, DUARTE, 2010).

Em se tratando das teorias hegemônicas, estas se direcionam para um projeto educacional conservador que mantem a sociedade de acordo com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008). A formação é pensada com o propósito de contribuir para a acomodação dos indivíduos diante das demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, é necessário que o homem saiba lidar, constantemente, com diferentes situações para se adaptar às renovadas demandas de um mercado tecnológico em constante “evolução”. A proposta hegemônica, representada pela ideologia neoliberal, tem como prerrogativa a manutenção do modelo de sociedade capitalista (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009; SAVIANI, DUARTE, 2010). As correntes pedagógicas adotadas nessa concepção oferecem subsídios para que o homem se adapte às exigências econômico-sociais mediante o desenvolvimento de competências e habilidades a serem praticadas no mercado de trabalho. Essas teorias fundamentam os discursos segundo aos quais estamos vivenciando uma “nova sociedade” dinâmica e em constante transformação à qual devemos nos integrar. Nesta lógica, as TIC são recursos imprescindíveis e incontornáveis para esta adaptação.



As teorias contra-hegemônicas correspondem aos interesses das classes populares. Elas levam em conta a realidade social, a fim de oferecer subsídios que permitam aos sujeitos excluídos encontrar caminhos para o estabelecimento de condições de superação de sua exclusão. Trata-se de teorias que fornecem elementos de resistência ao projeto hegemônico. Neste ponto de vista, o papel da educação é oferecer condições intelectuais para que o homem compreenda sua realidade, seu contexto, e possa intervir para transformá-los. Nesse caso, o sentido da educação é buscar superar as contradições próprias da sociedade capitalista (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009; SAVIANI, DUARTE, 2010).

Em uma sociedade de classes, o papel da educação pode estar vinculado a processos que reforcem as relações de dominação ou a elas se contraponham. Entender esses dois grupos de teorias é necessário para que os discursos pedagógicos não se encaminhem a direções que, mediante a fragilidade da visão pedagógica e da preocupação assinalada pela visão crítica, acabem engrossando as indicações pedagógicas de diretrizes internacionais destinadas a promover o uso das tecnologias em espaços formativos.



A apresentação dos citados grupos de teorias ajuda-nos a compreender as preocupações acerca da forma como as tecnologias se inserem nas ações e programas governamentais, quando justificam a necessidade do uso das TIC como recursos destinados a facilitar a adaptação do indivíduo à sociedade (BARRETO; MAGALHÃES, 2009).



Esta perspectiva – crítica, epistemológica e dialética – permite a compreensão dos aspectos inerentes aos discursos que tratam de questões internas da educação. Possibilita também o desvelamento de discursos ingênuos, por exemplo: aqueles que reforçam a promoção de estratégias didáticas para o uso de diferentes artefatos tecnológicos como alternativa para a motivação dos alunos diante da aprendizagem dos conteúdos escolares e também como instrumento de comunicação, acesso e divulgação de informações (PEIXOTO; MORAES, 2015).



Como constatamos nas discussões relacionadas às questões internas à escola, a abordagem neutra do uso das tecnologias prevalece, oscilando entre a perspectiva determinista e a instrumental. A visão determinista está inserida nos debates quando os aspectos se relacionam à prática pedagógica. Nesses debates considera-se que o uso dos artefatos tecnológicos são responsáveis pela promoção de comportamentos e habilidades ativas no processo de aprendizagem. Isto pode ser notado nas discussões das teses analisadas em que as ferramentas dos AVA são descritas como causadoras, em si mesmas, de um ambiente de ensino e aprendizagem interativo ou colaborativo. Neste caso, os aspectos relacionados à prática pedagógica para o uso das TIC são subordinados às características dos instrumentos.



Notamos também que houve poucos avanços nas discussões pedagógicas para o uso das tecnologias. Por exemplo, no *corpus* selecionado existe uma lacuna nas discussões sobre as reflexões entre os conteúdos curriculares e os objetivos educacionais a partir de uma teoria educacional. Tais discussões recorrem a estas teorias de maneira discreta, sem aprofundar nos elementos que constituem a atividade pedagógica em ambientes de ensino e aprendizagem. Essa característica se faz presente no pensamento educacional sobre o tema desde a década de 1990 (BARRETO, 2006; ARAÚJO, 2008).



Ao observar o *corpus* em questão, constatamos que prevalecem os debates baseados na epistemologia da prática e também a crítica da excessiva teorização dos processos formativos, especialmente no que diz respeito à formação do professor. Predomina, igualmente, a defesa de reflexões centradas na prática do aluno e nos saberes da experiência como fontes privilegiadas de aprendizagem e formação.

A indicação de valorização da prática em detrimento da teoria é apropriada pelos discursos pedagógicos. Estes, por sua vez, centralizam-se em princípios baseados nas teorias pedagógicas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009). Como destacado, trata-se de uma orientação presente nas diretrizes dos programas e das políticas governamentais apropriadas, muitas vezes, de forma pouco explícita nas pesquisas acadêmicas educacionais que se referem ao uso das TIC em ambientes formativos.

Nesta direção, os conteúdos pertencentes ao cotidiano dos alunos são valorizados em detrimento dos saberes acumulados ao longo da história da humanidade, reforçando-se a aprendizagem espontânea. Notamos que essa orientação encontra-se presente em propostas que enfatizam o uso das tecnologias no desenvolvimento de atividades destinadas a elaboração e divulgação desses meios na internet. Como exemplo, podemos encontrar propostas que valorizam a produção de vídeos de conteúdos literários elaborados a partir da experiência pessoal dos alunos. O papel da mediação pedagógica destinada a relacionar estas experiências com o saber científico é esvaziado em detrimento do “aprender a aprender”.



Ao correntes pedagógicas hegemônicas “seduzem porque estão impregnadas de ideias e imagens presentes na ideologia dominante da sociedade contemporânea” (DUARTE, 2009, p. 3). Elas reforçam o entendimento de que a função da educação é formar os indivíduos para desenvolverem capacidades adaptativas à sociedade contemporânea e as transformações que podem ocorrer diante das constantes mudanças promovidas pelo desenvolvimento tecnológico.

As teorias pertencentes a esta corrente partem da premissa de que o aluno aprende sozinho e, por isto, é relevante a atenção para os métodos e recursos que favoreçam o desenvolvimento de competências individuais dos docentes na construção do conhecimento. Duarte (2009) sublinha ainda que, nesta visão, a atividade pedagógica se baseia na espontaneidade e no interesse em temas do cotidiano do aluno. Assim sendo, gera modificação do planejamento escolar em função do novo sentido atribuído à atividade docente.

Em relação à crítica ao papel do professor como transmissor do conhecimento, esta desencadeia a valorização do seu papel de motivador e de incentivador do aluno, em detrimento do papel relacionado à apresentação do saber sistematizado. O planejamento e a organização das atividades centram-se na ação do aluno, sendo voltadas para seu interesse, motivação e contexto. A formação humana fica esvaziada dos processos de intervenção feitos

pelo docente, destinados a propiciar às novas gerações a apreensão dos conteúdos científicos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

Na perspectiva das correntes hegemônicas, a aprendizagem dos conteúdos é subvalorizada mediante a urgência da adaptação dos indivíduos ao grupo social a que ele pertence, já que é preciso conservar os seus ideais de classe (DUARTE, 2010b). No que tange aos discursos das correntes contra-hegemônicas, o homem transforma sua realidade e é transformado por meio da aprendizagem do conhecimento científico. Nesse movimento a educação contribui para o processo de emancipação humana e social. Daí a atenção aos conteúdos científicos responsáveis pela determinação da “validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares” (DUARTE, 2010b, p. 37). O autor ainda adverte que

uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (DUARTE, 2010b, p. 37).

A esse respeito, concordamos com a ideia de que a apreensão dos conceitos científicos não é nata, conforme a defesa de algumas teorias pedagógicas alinhadas à perspectiva hegemônica. Muito pelo contrário. Com base nos estudos e análises por nós empreendidos nesta investigação, o desenvolvimento do pensamento científico acontece nas relações sociais e culturais, nos processos de interação dos sujeitos pertencentes a um determinado grupo social (VIGOSTKI, 2007). Sob este ângulo, compreendemos que a concepção de ensino e aprendizagem, orientada por uma abordagem contra-hegemônica, destaca a função da mediação como aspecto fundamental no processo de desenvolvimento dos processos educacionais.

As tecnologias em questão exercem funções externas ao sujeito. Entendidas como instrumentos, elas são utilizadas externamente para orientarem a atividade humana e contribuem, dessa maneira, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (PEIXOTO, 2011). A apropriação desses recursos, na perspectiva da formação humana, integra a organização didática do professor ao planejar e dispor suas atividades por meio de objetivos e estratégias de ensino determinadas. Nesse sentido, reafirmamos que as tecnologias, por si sós, não são responsáveis pela aprendizagem, tampouco pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, imaginação, percepção e atenção). Cabe, pois, ratificar que esse pensamento é divergente daqueles que se alinham às correntes hegemônicas.

Na busca de uma base epistemológica que nos ajudasse a compreender como se constitui o pensamento educacional acerca das relações entre a educação e tecnologias, no que se refere aos aspectos pedagógicos, salientamos também a forma como a visão instrumental e a determinista, utilizada nos discursos acadêmicos, aborda a função da educação na sociedade contemporânea.

Face a essas considerações, enfatizamos a relevância de observarem algumas reflexões que contribuam para a discussão do papel da educação e da escola na apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, tendo em vista superar as proposições das correntes pedagógicas hegemônicas. Entendemos que as justificativas para o uso das tecnologias em processos de ensino e aprendizagem, baseadas na visão de uma sociedade dinâmica e em constantes transformações, não conseguem resolver os problemas sociais que se apresentam. Decorre daí a importância de se observar como são tratados os fundamentos pedagógicos nos discursos acadêmicos da temática “educação e tecnologias”.

Numa posição contra-hegemônica, tomamos como ponto de partida as reflexões sobre a função da educação como ação consciente e intencional. Consideramos que esta seja uma prática social organizada para promover o desenvolvimento cognitivo do aluno em relações sociais, preparando-o para viver em sociedade como sujeito ativo, crítico e transformador. Assim sendo, a educação prepara o indivíduo para ser partícipe nas relações sociais, culturais e de trabalho (VIEIRA PINTO, 2010).

Para Saviani e Duarte (2010) “a educação é o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (p. 431). Por isto se faz necessário o cuidado referente às discussões que se alinham às perspectivas neoliberais. Esses autores argumentam que a visão ontológica da educação é de “processo de formação humana, como contínuo movimento de apropriações das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432). Destarte, as atividades desenvolvidas com objetivos destinados à formação humana estão circunscritas à execução de tarefas que permitam a apropriação da cultura humana e a socialização do conhecimento por meio do trabalho educativo.

Por meio das mencionadas atividades, reconhecemos que a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história da humanidade seja fundamental à ação educativa. A apropriação desses conteúdos torna possível o desenvolvimento da consciência do homem como ser social capaz de transformar a realidade a que pertence. Como assevera Vieira Pinto (2010), “o que determina os fins da educação são os interesses do



grupo **que detêm o comando social**” (p. 35). Por isto faz-se imprescindível a atenção ao trabalho pedagógico, cuja constituição é permeada por uma ideologia que conduz a realização desta atividade.

Sendo a **educação um processo histórico**, ela vai além da localização temporal de **determinado objeto**. É feita a partir das **possibilidades de relação humana em seu processo de apropriação consciente de sua cultura e inseridas nas relações de trabalho**, visto que é a atividade fundamental da vida humana. Para Viera Pinto (2010),

A educação como acontecimento humano é história não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca) (VIEIRA PINTO, 2010, p. 37).

Esse autor (2010) **realça que a função social da educação é permanente**. Ela **acontece por meio de processos mediados nas relações sociais**. Nessas relações o ser humano, ao apreender os conhecimentos acumulados, **posiciona-se de forma crítica e transformadora no contexto social em que vive** (VIEIRA PINTO, 2010; CHARLOT, 2013).

Como ressalta Charlot (2013, 2013, p 180), “**o ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana**”.

Conforme tratamos anteriormente, as **tecnologias pertencem ao contexto histórico e social do homem**, e sua análise deve ser feita a partir dos contextos nos quais estão inseridas, mediante as características que lhes são próprias (PEIXOTO, 2015; VIEIRA PINTO, 2005a, 2005b). Por tais razões, demos ênfase a esses aspectos que, em nosso entendimento, estão **entrelaçados ao percurso histórico da temática em questão, “educação e tecnológicas”**, inseridos no campo educacional.

Duarte (2010a, 2010b, 2009), **Libâneo (2009a, 2009b) e Saviani (1996)**, ao analisarem a função da escola a partir da perspectiva histórico-crítica, **trazem elementos para a discussão das orientações pedagógicas relativas às tecnologias na educação**. Dessa forma, acreditamos que a referida **função da escola seja a de criar condições que permitam ao aluno desenvolver suas funções psicológicas superiores**, o que **significa a evolução do conhecimentos cotidiano em direção ao conhecimento elaborado, do senso comum à consciência filosófica**.

Nossa defesa se acentua no sentido de que esses aspectos permeiam a organização pedagógica do professor ao preparar os conteúdos, selecionar os métodos e os recursos



didáticos. O desenvolvimento cognitivo acontece em situações reais do aluno, inseridas em um contexto histórico e cultural. A presença marcante das tecnologias nesses grupos sociais traz desafios, cria possibilidades, mas não altera a função social da educação, bem como o papel dos conteúdos para a formação humana.

Assim admitindo, nosso exercício tem o propósito de contribuir para a discussão, mediante a apresentação de alguns nexos apreendidos no percurso desta pesquisa. Neste processo, observamos que, no pensamento acadêmico, as análises dos contextos externos evidenciam a urgência por respostas às questões pedagógicas. Tais questões estão presentes nos conflitos das correntes hegemônicas e contra-hegemônicas reforçando as características próprias da sociedade capitalista.

O corpus analisado evidencia, assim, que a discussão pedagógica sobre a relação entre a educação e as tecnologias é marcada por certa pulverização das correntes pedagógicas ao abordarem aspectos intrínsecos à escola. Mesmo com a multiplicidade de autores de diferentes correntes pedagógicas (construtivismo, sociointeracionismo), existe um aspecto em comum a esta discussão: a emergência de “nova” perspectiva teórica para abordar o uso das TIC nas reflexões relacionadas à formação humana, o que será apresentado a seguir.

### 3.3 O DISCURSO PÓS-MODERNO: UMA POSSIBILIDADE EXPLICATIVA ANUNCIADA

O exercício de compreensão dos aportes teóricos presentes nas pesquisas acadêmicas brasileiras, ao tratar do tema “educação e tecnologias”, mostrou-nos a presença crescente de argumentos com base em referenciais que se aproximam ou se declaram pós-modernos.

As ideias pós-modernas contidas nas teses são apresentadas como possibilidade de reflexões teóricas da educação, dado contexto contemporâneo repleto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Esta é uma ideologia que atribui à educação a responsabilidade de atender as necessidades da sociedade contemporânea. Alinha-se às correntes pedagógicas que valorizam estratégias capazes de garantir a “adaptação” do indivíduo à realidade que ele pertence (DUARTE, 2010a, 2010b, 2009; SAVIANI, DUARTE, 2010).

No projeto pós-moderno alega-se que todo e qualquer discurso vigente é insuficiente para explicar a mutabilidade constante da sociedade contemporânea. Nele destaca-se a precariedade de referenciais teóricos para apreender os conflitos entre a realidade educacional e os propósitos de uma formação humana emancipadora (DUARTE, 2001).

De conformidade com Duarte (2001, 2010a, 2010b, 2009), o pensamento pós-moderno é sustentado pelo pressuposto de que o contexto da sociedade contemporânea é marcado por uma crise na formação geral do indivíduo. Indica também que o desenvolvimento tecnológico é, ao mesmo tempo, gerador da crise e da solução dos problemas educacionais. Quanto às discussões sobre a aprendizagem, destaca-se o caráter interdisciplinar ou de inter-relação entre os saberes, além da indicação do farto uso das TIC por alunos e professores. Ante tais pressupostos, faz-se relevante a necessidade de os espaços formativos privilegiarem propostas pedagógicas baseadas no “saber fazer” e no “aprender fazendo”. O autor esclarece que essas propostas são fundamentadas no “lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 6). Assim sendo, adverte-nos para a estreita vinculação do projeto pós-moderno ao pensamento neoliberal.

Esse pesquisador argumenta ainda que as ideias pós-modernas são elaboradas a partir de uma perspectiva “relativista” baseada em dois eixos: o epistemológico e o cultural. No “relativismo epistemológico”, o reconhecimento do saber é feito a partir das referências espaciais e temporais do sujeito, as quais permitem a compreensão dos “fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010a, p. 36). Os conhecimentos reconhecidos são aqueles produzidos no local e na época que os indivíduos se encontram. Nesta lógica, a educação deve considerar cada uma das construções elaboradas em diferentes grupos sociais. E as tecnologias, por sua vez, contribuem para que a escola possa lidar com a diversidade de contextos culturais e geográficos.

No “relativismo cultural” utiliza-se uma lógica semelhante ao considerar as diferentes culturas presentes no espaço escolar. A ideia é a de que o homem vive em um contexto formado por vários grupo sociais. Dessa forma, existem diferentes manifestações culturais em um mesmo contexto. O conhecimento é considerado a partir das especificidades encontradas em cada grupo social. Compete à escola reconhecer o saber e as linguagens presentes nos diversos grupos sociais inseridos no contexto da escola, como: os índios, as mulheres e também os grupos formados por meio dos recursos disponíveis na internet que permitem a comunicação entre os jovens.

Os reflexos desse “relativismo” recaem diretamente na construção dos currículos escolares, ao se valorizar sua composição a partir dos saberes particulares de cada ambiente escolar. Para Duarte (2010b), “o relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como cultural leva a ausência de referências para a definição do que ensinar na escola as novas

gerações” (p. 37). Esta visão reducionista e simplista do conhecimento científico gera para a educação uma perspectiva anticientífica e irracional, com reflexos profundos na perspectiva de educação emancipadora e transformadora do homem.

Estamos de acordo com os questionamentos feitos por Duarte (2010a, 2010b, 2009), Saviani (1996) e Saviani e Duarte (2010) acerca de alguns argumentos dessa corrente. Para esses autores, trata-se de um movimento educacional que relativiza as bases epistemológicas da formação humana no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais e cognitivos. O pós-modernismo indica a solução por meio de nova roupagem. Contudo, “não tem condições de lidar adequadamente com a contradição inerente à sociedade capitalista entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais” (DUARTE, 2006, p. 611). A forma como o homem se relaciona com sua realidade social e as necessidades de vida em uma sociedade capitalista se diluem ao pulverizarem o saber científico e cultural pertencentes à história da humanidade.

A ideia de que os saberes científicos desenvolvidos por gerações passadas não são aplicados mais às novas gerações restringe as possibilidades de o homem conhecer sua própria história, compreendê-la e poder transformá-la. Os saberes descobertos em outros momentos da história humana não perdem seu valor ao serem oferecidos às novas gerações. Por meio da apreensão desses legados, os indivíduos podem refletir e ressignificar, em novas circunstâncias, a vida humana. Em nossa compreensão, o processo de apreensão do conhecimento é dinâmico, como também o é sua apropriação, por isto, a necessidade da discussão pedagógica.

Um dos desafios ao mesmo tempo filosóficos e didáticos no desenvolvimento dessa pedagogia é o da análise dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento (em maior ou menor grau) do conhecimento como produto (DUARTE, 2006, p. 616).

Assim sendo, consideramos esses aspectos como mais um desafio da educação ao tratar do uso das tecnologias no ensino de conteúdos escolares em uma perspectiva que busque superar as propostas instrumentalistas. A lógica instrumental de utilização das tecnologias em espaços formativos é necessária em um primeiro momento, mas ela só pode ser considerada como artefato tecnológico se trazer contribuições intrínsecas aos processos de apreensão dos conteúdos científicos (DUARTE, 2006, 1998).

Entendemos, igualmente, que as ideias relacionadas ao uso das tecnologias estão circunscritas às discussões acerca de como ensinar os conteúdos científicos, ou seja, às





discussões que tratam de aspectos intrínsecos à educação. Elas estão inseridas nas questões que se referem à organização curricular desses conteúdos, no processo de mediação pedagógica, na escolha dos recursos didáticos a serem utilizados e na formação do professor.

À vista do exposto, observamos com atenção as justificativas para o uso das tecnologias na educação por meio do viés dos discursos pós-modernos. É importante esta



atenção para que as atividades baseadas no cotidiano dos alunos e suas experiências sociais, ao utilizarem estes recursos, não reforcem as correntes hegemônicas.

A

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escolha do tema e também da metodologia desta tese se deu em função de nossos questionamentos a respeito de como os referenciais teóricos relacionados ao uso das tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem foram se constituindo ao longo dos anos. Esta percepção emergiu de nosso percurso acadêmico e da prática profissional por nós desenvolvida. Para observar a constituição do tema “educação e tecnologias” no contexto da pesquisa educacional brasileira, optamos pelo Estado do Conhecimento como procedimento metodológico.

Para identificar e analisar o tratamento dessa temática nas produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, voltamo-nos para três objetivos específicos: 1) mapear a produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil; 2) analisar as tendências emergentes das teses analisadas; 3) discutir as questões derivadas do *corpus*.

A escolha do *corpus* foi fundamental para todo o processo, inclusive para a delimitação do objeto de estudo. No processo de seleção das teses e organização das informações pertinentes ao objetivo desta investigação, tomamos como ponto de partida o percurso histórico da ANPEd, ao criar o GT 16, Educação e Comunicação. Adotamos como referência mapeamentos anteriores, especialmente aqueles realizados por Barreto (2006) e Araújo (2008).

A definição do *corpus* envolveu diferentes etapas que serviram para a demarcação das fontes e também para a definição de critérios de acesso a elas, de maneira a caracterizar o contexto das pesquisas em educação no Brasil. A delimitação e seleção das fontes de análise, a construção das fichas de leitura e a organização dos dados coletados foram etapas que colaboraram para a compreensão desta temática, revelando-nos aspectos menos aparentes das relações entre a “educação e as tecnologias”.

As escolhas feitas a cada passo deste processo, ao mesmo tempo que nos fizeram conhecer aspectos desconhecidos da temática, permitiram que esta se redefinisse e que os rumos da presente pesquisa fossem redirecionados. Foram idas e vindas apoiadas pelos estudos, pelas buscas em diversas fontes e pelas discussões com o grupo de pesquisa *Kadjót* e a rede de pesquisa REPPID.

Esse momento conclusivo de uma etapa do percurso acadêmico nos permitiu perceber como o caminho percorrido expressou a dinâmica da construção do conhecimento,



considerando o movimento histórico do pensamento educacional brasileiro ao tratar das relações entre a “educação e as tecnologias”.



As reuniões anuais da ANPEd revelaram-se um espaço fundamental para o estabelecimento da temática – sua emergência, aceitação e permanência – no seio da produção acadêmica em educação. Nessa caminhada, vários autores elencados a seguir subsidiaram nossa compreensão: Vásquez (2011), Vieira Pinto(2005a, 2005b), Saviani (1996, 2006, 2008), Duarte (1998, 2001, 2006, 2010a, 2010b, 2013). Também os procedimentos construídos por Tiballi (1998), em sua tese, alicerçaram nossas decisões em tomar como ponto de partida as instituições fundadoras do GT16, Educação e Comunicação. Esses programas possuíam linhas de pesquisa explicitamente relacionadas à temática em discussão. Além disso, consideramos como critério buscar os grupos de pesquisa sobre “educação e tecnologias”, com cadastro atualizado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq.



Nesse exercício, empenhamo-nos na compreensão da lógica que estruturou a configuração da temática e o contexto do qual ela emerge. Por esta razão, levamos em consideração as contribuições recebidas pelos coletivos de pesquisadores que manifestam adesão à temática, por meio dos grupos de pesquisa. Corremos o risco de excluir teses importantes do ponto de vista de seu conteúdo para garantir que nossas fontes se fidelizassem ao contexto e às condições de emergência do tema. Esta opção deixa em aberto a possibilidade de futuros mapeamentos que ampliem a compreensão de nosso objeto de estudo.

O processo de constituição de nosso objeto não se esgotou na definição das fontes. O registro e a organização das informações obtidas mediante a leitura das teses selecionadas aconteceu na medida da sua importância para a análise, tanto de questões teóricas quanto do método adotado. Isto nos permitiu, igualmente, identificar aspectos característicos da temática investigada.

Nesse movimento – com respaldo nas percepções, experiências pessoais e leituras - realizamos escolhas substanciais ao nosso trabalho de pesquisa. Pudemos perceber a articulação entre as abordagens teóricas, as linhas de pesquisa e as tendências ideológicas presentes nos discursos educacionais para a configuração desta temática. A realização de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento provocou em nós um deslocamento intelectual importante, especialmente no sentido de compreender a ausência de neutralidade do conhecimento. Possibilitou-nos, ainda, o desenvolvimento de uma percepção mais crítica e comprometida com o engajamento ideológico da pesquisa educacional.



A reconstituição da trajetória percorrida pelas pesquisas que investigam as relações entre a educação e as tecnologias, a partir do GT 16 de Educação e Comunicação da ANPEd, nos facultou observar a forma como as linhas de pesquisa e algumas abordagens teóricas repercutiram nas pesquisas educacionais. Atinamos para o fato de que o conhecimento científico não é neutro, vez que reflete as questões econômicas, as posições políticas e ideológicas que se articulam conforme o contexto histórico-social.



O acompanhamento do movimento de constituição da temática, aliado às análises feitas por mapeamentos anteriores (BARRETO, 2006; ARAÚJO, 2008), nos propiciou confirmar o predomínio da tendência tecnocêntrica também nas teses aqui analisadas. O aspecto técnico ou as funções de caráter técnico dos objetos ou artefatos tecnológicos são a referência principal para os estudos e pesquisas sobre “educação e tecnologias”. O papel do sujeito humano e as questões de ordem cultural, como também as formas humanas sociais e coletivas de apropriação das tecnologias aparecem mais como consequência. Assim, pudemos identificar situações diversas, por exemplo: pesquisas que investigam o papel do ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de formação de professores presenciais e a distância; os efeitos do uso da internet por crianças e jovens na produção e divulgação de vídeos e músicas; e o uso de *softwares* educacionais destinados ao ensino de conteúdos curriculares.



A sinalização apontada por Barreto (2006) e Araújo (2008) sobre perspectiva instrumental de uso das tecnologias na educação ainda se faz presente no período analisado (2008 a 2013). Ademais, persiste a ausência de discussões que articulem as análises entre o contexto político, econômico da sociedade e seus reflexos no cotidiano da escola. Em nossa análise constatamos que as questões externas trazem implicações no cotidiano dos ambientes de formação humana. Ou seja, elas repercutem na organização do trabalho docente, desde o planejamento até os momentos de avaliação. No entanto, as reflexões teóricas a partir de concepções pedagógicas ainda são parciais nesses elementos.



Os resultados desta pesquisa são apresentados em duas esferas: uma descritiva e outra analítica. A apresentação descritiva<sup>19</sup> tem parte dos dados disponibilizados ao leitor nos apêndices desta tese, oferecendo elementos que permitem conferir o modo como o *corpus* textual desta investigação foi tratado. Os dados são apresentados de modo a informar o leitor quanto aos seguintes pontos:

1. relação dos grupos de pesquisa que desenvolvem investigações sobre esta temática e foram cadastrados no banco de dados do CNPq até o ano de 2015;



<sup>19</sup>Os dados também estão disponíveis na página: <https://sites.google.com/site/educacaoetecnologias2016/>.

- 
2. relação de teses selecionadas para a leitura;
  3. informações específicas acerca da temática: autores, artefatos tecnológicos, termos utilizados para tratar das tecnologias e palavras-chave mais frequentes.

A segunda esfera diz respeito às considerações acerca das reflexões sobre o tema apresentado neste estudo. À medida que organizamos os dados, nos aproximamos de algumas características, tendências e questões que nos interpelaram, ao mesmo tempo em que nos permitiram observar o movimento das pesquisas educacionais que investigam as relações entre a educação e as tecnologias.

Após a realização das primeiras etapas da pesquisa, organizamos a exposição da investigação de maneira a demonstrar o movimento do pensamento mediante a realidade observada, com o intuito de compreender a configuração dos nexos que caracterizam a temática analisada. Enquanto no processo de investigação, partimos das questões norteadoras, em nossa exposição, norteamos-nos pelas reflexões que resultaram do percurso investigativo.



Desta maneira, apoiando-nos em 45 teses defendidas no período de 2008 a 2013, expusemos as tendências e as tensões que se articulam em torno das relações entre a educação e as tecnologias nas fontes analisadas.



A apresentação das tendências evidenciou três aspectos principais: a compreensão de que as tecnologias são objetos neutros; o antagonismo entre a abordagem instrumental e a visão crítica das tecnologias; a existência de pressupostos pedagógicos pulverizados nos discursos sobre a temática.

A discussão dessas tendências nos conduziu à busca de fundamentos explicativos nos contextos histórico, político e econômico nem que estão inseridas as pesquisas educacionais. Nesse cenário, destacamos os reflexos das políticas econômicas globais nas políticas educacionais, especialmente nos programas que tratam do uso das tecnologias na educação.



Nossos estudos evidenciaram também a ampliação das discussões sobre o pós-moderno como recurso para elucidar o alcance das políticas no cotidiano nos contextos escolares.



Compreendemos que as tendências e questões não podem ser tratadas de maneira dissociada e, tampouco, isolados do contexto. O entendimento do contexto, por sua vez, também não é suficiente para equacionar as contradições e os conflitos que o constituem. De toda forma, não se trata de extinguir os conflitos e as tensões presentes na realidade, mas de compreendê-la, fazendo os nexos entre o que é particular e o que é universal entre as partes e



o todo, entre o texto e o contexto. Nesse sentido, podemos considerar que nos encontramos diante de nova concepção das características e da constituição da temática em estudo.

Neste processo, conseguimos alcançar uma compreensão menos parcial e fragmentada da temática analisada. O exercício de abstração contribuiu para a nossa formação como pesquisadora, pois nos permitiu olhar para a realidade de outra forma. O pensamento investigativo nos conduziu na busca de compreender a realidade em questão para avançar em nossos estudos.

O exercício do pensamento realizado nesta pesquisa nos fez perceber a necessidade de estarmos atentos aos seguintes pontos: a forma como se estabelecem os antagonismos entre a abordagem instrumental e a visão crítica; a necessidade de aprofundamento das discussões pedagógicas sobre o uso das tecnologias na educação; as relações entre o contexto externo à escola e os aspectos pedagógicos; e a atenção com a recorrência aos discursos pós-modernos nas pesquisas educacionais no Brasil.



Foi possível apreender que as discussões possuem uma perspectiva de análise tecnocêntrica que oscila entre a perspectiva determinista e a instrumental. Esta percepção nos indicou a relevância de buscar caminhos guiados pela racionalidade dialética e crítica, contestando radicalmente a figura da inovação pedagógica como resultado direto da inovação tecnológica. Essa figura, a nosso ver, orienta os estudos centrados na tecnologia (tecnocentrismo).



Notamos que alguns conceitos são construídos sob a ótica de que o homem e suas tecnologias contemporâneas (computador e internet) podem ser analisados por meio de analogias que os consideram (homem e tecnologias) como sistemas de mesma natureza. No entanto, é mister reconhecer que os artefatos tecnológicos possuem funções que se definem a partir de interesses daqueles que os construíram e os utilizam em determinada fase do processo histórico do desenvolvimento científico.



Concordamos com Vieira Pinto (2005b) que “os computadores medem o grau de avanço do conhecimento humano não porque simulem processos psíquicos, mas porque são eles próprios um produto desse processo” (p. 113). Por esta razão, buscamos nas ciências humanas, e não nas ciências da computação ou áreas afins, os elementos para compreender e analisar as relações entre o homem e as tecnologias. E, nesta tese, defendemos que, por meio do pensamento dialético, poderemos avançar na discussão sobre as questões que tratam das relações entre a educação e as tecnologias.



No início desta investigação partimos do pressuposto de que as pesquisas baseadas nessa temática estão situadas no campo da educação. Também consideramos que, nas pesquisas educacionais, “a produção da ideia é dialética” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 184). A

dialética foi o caminho mais favorável (embora árduo) para avançarmos na compreensão de nosso objeto de estudo. Demo-nos conta de que dela emergem as categorias “[...] especificamente adequadas a explicar fenômenos de gênese e desenvolvimento, pois contém as noções últimas que logicizam o fato do surgimento do algo novo” (VIEIRA PINTO, 1979, p.184).

A partir dessas constatações, propomos a convergência entre três temáticas para se pensar uma epistemologia das relações entre a educação e as tecnologias: 1) a ideia de que novas tecnologias geram novas práticas pedagógicas; 2) a pulverização teórica no tratamento desse tema de pesquisa; 3) a tendência a buscar o discurso pós-moderno como fundamentação explicativa.

As citadas temáticas convergem para o pensamento acadêmico que se dedica a investigações sobre a relação entre a educação e as tecnologias. Não podem, desse modo, ser percebidas de maneira desarticulada. Verificamos a existência de discursos que enfatizam o uso de “novas” tecnologias na superação das dificuldades pedagógicas. Em função disto, são propostas diferentes abordagens pedagógicas para tratar do uso dos artefatos tecnológicos em ambientes de ensino e aprendizagem. Além de dispersa ou pulverizada, a fundamentação teórica distancia-se dos debates sobre os elementos didáticos intrínsecos à educação. Da mesma forma, tal fundamentação se apresenta de maneira a dissociar os elementos técnicos dos pedagógicos, valorizando mais os resultados do que os processos, aproximando-se de discursos que atendem à lógica neoliberal.

Outro argumento característico das discussões que fundamentam os estudos e pesquisa sobre a temática “educação e tecnologias” diz respeito ao ato de que os discursos construídos até então não são capazes de responder às questões colocadas pela sociedade, dita tecnológica, negando a capacidade explicativa de uma teoria. Assim, emerge a afirmação das discussões pós-modernas. Todo este quadro analítico traz, no bojo de suas discussões, uma perspectiva determinista de pensamento sobre as tecnologias na formação humana.

Em nossas reflexões também destacamos que, quando se trata das questões relacionadas ao processo de construção do conhecimento mediado pelo uso das tecnologias, as pesquisas não revelam a mesma visão problematizadora e crítica como aquela que identificamos no tratamento de questões políticas sobre a inserção das tecnologias no contexto escolar.

Nossa posição é a de que as questões pedagógicas são articuladas às questões políticas. As características históricas e culturais compõem os espaços formativos que se

vinculam a um projeto de educação e também de sociedade. As tecnologias estão presentes no contexto histórico-cultural como elementos integrantes das relações entre o homem e sua realidade.

O princípio colonizador dos países dominantes é reincidente nas orientações das políticas públicas educacionais destinadas à implantação e ao desenvolvimento de ações que promovem a inserção das tecnologias nos espaços formativos. Isso se dá, via de regra, por meio da influência que organismos internacionais exercem sobre tais políticas. Já o raciocínio crítico sobre as questões que tratam das tecnologias é abduzido e conduzido a outra direção, ou seja: à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas bases materiais (VIEIRA PINTO, 2005b e 2005b).

Evidenciamos, nas teses analisadas, a tendência a se guiar por uma lógica fundamentada no projeto neoliberal. Nelas identificamos o avanço de uma racionalidade instrumental quanto ao uso das tecnologias em contextos escolares que dissocia, na análise, os elementos que compõem o contexto analisado. Por exemplo, observamos a separação entre a teoria e a prática, entre forma e conteúdo, entre as questões técnicas e pedagógicas (PEIXOTO; CARVALHO, 2015). Trata-se, portanto, de uma ótica que não considera as características históricas e políticas nas quais as tecnologias estão inseridas.

Como apresenta Albero (2013), trata-se de uma visão



a-histórica porque, ao privilegiar o estudo oportunista dos objetos e das paixões pedagógicas do momento, não leva suficientemente em conta os processos de gênese, de continuidade ou de ruptura na análise dos usos, dos dispositivos e das práticas (os trabalhos nesta direção são raros e marginais); apolítica porque, ao privilegiar o estudo de práticas sociais ligadas a objetos técnicos supostamente neutros, não se leva suficientemente em conta as escolhas de sociedade subjacentes aos sistemas técnicos e econômicos nem os caracteres específicos da instrumentação da atividade humana (ALBERO, 2013, s/p, tradução nossa).

Acentuamos assim a tendência de excluir as determinações e os condicionamentos materiais da análise da crescente presença e influência das tecnologias na sociedade e na educação. É comum adotar-se uma noção de progresso tecnológico independente e autônomo em relação ao contexto histórico, afirmando-se a tese da neutralidade tecnológica.

O percurso por nós realizado no decorrer desta pesquisa, ao longo dos três anos do programa de doutorado, nos permitiu construir novo olhar sobre a temática “educação e tecnologias”. Isto se deu por meio de introspecção sobre indagações relacionadas à construção

teórica da temática. Tais indagações, por sua vez, motivam-nos a dar continuidade aos estudos e reflexões acerca da formação humana em ambientes que utilizam os artefatos tecnológicos.

## REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EaD.br**: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibepx, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)>. Acesso em 10.11.2015.
- ALBERO, B. Uma abordagem sociotécnica dos ambientes de formação. Racionalidades, modelos e princípios de ação. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 229-253, 2011.
- \_\_\_\_\_. Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur? **Distances et médiations des savoirs**, v. 4, 2013. Disponível em: <<http://dms.revues.org/367>>. Acesso em: 23 fev. 2016.
- ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, n. 110, p. 6-15, 2011.
- ARAÚJO, C. H. dos S.. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.
- BARRETO, R. G. O discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação e tecnologia (1996-2002)**. Brasília: MEC/Inep, 2006.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- BARRETO, R. G.; MAGALHÃES, L. K. C. Dualidade escolar: os sentidos atribuídos das TIC. In: BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 121- 148.
- BARROS, A. C. *et al.* Uso de computadores no Ensino Fundamental e Médio e seus resultados empíricos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 57-68, 2008.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.78, p. 117-142, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crianças e mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas: Papirus, 2010.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BONILLA, M. H. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 71-93, 2012.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. De L. **Políticas Brasileiras de Educação e Informática**. Net Salvador, 2000. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 18 de jun. 2009.

**BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Portal de governo eletrônico do Brasil. **Inclusão digital**. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br>>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 30 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COUTINHO, C. P. Tecnologia Educativa em Portugal: um contributo para a caracterização do seu quadro teórico e conceptual. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, Carvalhos, v. 11, n. 1, p. 73-93, 2007.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Tecnologia na educação. Desafios à formação e à praxis. **Revista Iberoamericana de educação**. Madri/Buenos Aires, n. 65, p. 135-148, 2014.

CUNHA, L. A. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1, 1979, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES/MEC, 1979. p. 3-15.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 18, p. 35-39, 2001.

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

\_\_\_\_\_. Limites e contradições na sociedade capitalista. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n.1. p. 47-87, 2010a.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L; DUARTE, N. (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010b. p. 33-49.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Associados 2013.



ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J; CARVALHO, R. M. A. (org). **Ecoss e Repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Goiânia: Kelps, 2015.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. R.; LIMONTA, S V. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped publicações, 2013. p. 13-46.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-45.2006.



FARIAS, L C; DIAS, R E. **Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos**. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, 2013.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. (Org.). **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável. **Série Cadernos: CCTS – Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade**. v.1, n. 3, 2010. P. 39-51.



\_\_\_\_\_. **Transformar la tecnologia: Una nueva visita a la teoria crítica**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”**. **Educação & Sociedade**, Campinas, V.23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISHER, R. M. B. Rastros de um passado nem tão remoto: mídias audiovisuais em vinte anos de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 23-42 p, 2012.

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

FREITAS, L. De F. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, abr-jun, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 11-47, 1971.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

KOSÍK, K.. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, 2002.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho e educação**. Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 117-134, 1998.

\_\_\_\_\_. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEMOS, A. Aspectos da cibercultura-vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 111-129.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, José C **Pedagogia e pedagogos. Para quê?** São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Horas) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009b. p. 19-62.

\_\_\_\_\_. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 157-186.

\_\_\_\_\_. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C. e SUANNO, M. V. R. (orgs). **Didática e escola numa sociedade complexa**. Goiânia: CEPED/UFG, 2011b. p. 75-95.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas da Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 35-60.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27 ed. v. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

\_\_\_\_\_. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e o ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012c. p. 333-349.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V.R.; LIMONTA, S. L. (orgs). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Kelps, 2013. p. 47-72.



LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Claret, 2010.



MORAES, R. A. **A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo**. **Linhas críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999.

\_\_\_\_\_. A Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. A informática na educação brasileira na década de 1990. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 12, n. 46, p. 251-263, 2012.

MOURA, M. O. De. (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010.

PAPERT, S. A **máquina das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.10, p.39 - 54, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação?** In: **Formação e Profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009, p. 217-235.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação. In:

LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R.. (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p. 97-111.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (orgs.) **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012a. v. 1, p. 283-294.



\_\_\_\_\_. Alguns mitos sobre a tecnologia e a inovação pedagógica In: SILVA, F. C. T. T.; KASSAR, M. C. M. (orgs.) **Escrita da pesquisa em educação no centro-oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2012b, v.1, p. 135-145.

\_\_\_\_\_. **Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão** necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C.H. **S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, p. 253–268, 2012.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. Mediação Pedagógica midiaticizada pelas tecnologias? **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2012.

PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. Lembranças e esquecimentos: professores da rede pública e sua formação para o uso das tecnologias. In: LIMA, M. S. L. (*et al*). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUEC, v.1, p. 02723-02728, 2015.

PEREZ, J. R. R.; SILVA, F. de P. Computadores na educação: uma revisão da pesquisa internacional. In: VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M; COSTA, J. W. (orgs) **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-38.

PRETTO, N. L (org.). **Globalização e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

PRETTO, N. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando** políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p. 29-53, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação, Comunicação e a ANPED: uma história em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007, p. 2007. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. Educação, comunicação e informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p.17-33, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p.11-12, 2012a.

\_\_\_\_\_. Explosão de imagens e informações: colapso da escola? In: GALÁN, J. G.; SANTOS, G. L. (orgs). **Informática e telemática na educação**. Brasília: Liber Livros, 2012b.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S A (orgs). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultura e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PUENTES, R. V.; FAQUIM, J. P S.; FRANCO, Z. L. V. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: Un Análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n.12, p.1-21,2005.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

RASLAN, V.; ARRUDA, E. E. A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. In: VII JORNADA DO HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007.p. 1-20.

REVISTA TEIAS. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), v. 13, n. 30, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006.

RÜDIGER, F R. **Introdução às teorias da cibercultura**: perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2 ed. 2007.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006,p. 15-41.

SANTOS, E. O. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia & Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, p. 193-202, 2005.

SANTOS, G. L. Uma pesquisa longitudinal sobre professores e computadores. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p. 837-848, 2011.

SANTOS, E.O.; OKADA, A. L.P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. p. 1-15.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. Os balanços na histografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, M.A.; TIBALLI, E. F. (org). **Educação e seus sujeitos na história**. Belo

Horizonte: Argumentum, 2007a, p.149-161.

\_\_\_\_\_. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, v. 18, n.1. p. 15-27, 2007b.

\_\_\_\_\_. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação** V. 10, p. 11- 28 , 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.



SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, M. Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 95-118, 2012.

SILVA, S. P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o pacto pela educação em Goiás. Tese (doutorado). 2014. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 249f.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L.. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 45, n. 158, p. 970-988, 2015.

SOUSA, G. G. As mídias impressas nas pesquisas em Educação e Comunicação 1991 a 2010. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 43-69, 2012.

TIBALLI, E. F A. **Fracasso escolar**: A constituição sociológica de um discurso. 1998. Tese (doutorado). Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

TIBALLI, E. F A.; NEPOMUCENO, M A. Itinerários da pesquisa educacional: seu lugar no pensamento educacional brasileiro. In: TIBALLI, E. F A.; NEPOMUCENO, M A. (coord.). **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Editora PUC GO, 2006. p. 11-26.

TOSCHI, M. S. Grupo de trabalho Educação e Comunicação – dez anos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Anais...** Caxambu: Gráfica e Editora Vieira, 2001. p. 1- 4.

VALENTE, J. A (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED: Unicamp, 1999.

VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação? In: VALENTE, J. A (org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993. p. 24-44.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a. v.1

\_\_\_\_\_. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b. v.2.

\_\_\_\_\_. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990.

## ANEXO 1

**FAC- SIMILE da Revista Teias Volume 13, número 20, 2012.**

**Título:** Cibercultura, Educação Online & Processos Culturais

**Editorial**

Edmea Oliveira dos Santos

**Em pauta**

**Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias**

Nelson Pretto

**Rastros de um passado nem tão remoto: mídias audiovisuais em vinte anos de pesquisa**

Rosa Maria Bueno Fisher

**As mídias impressas nas pesquisas em Educação e Comunicação: 1991 a 2010**

Guaracira Gouvêa de Sousa

**A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação na ANPEd**

Maria Helena Bonilla

**Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPEd (2000 – 2010)**

Marco Silva

**Artigos**

**Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias**

Adriana Rocha Bruno, Lucila Pesce, João Vicente Cegato Bertomeu

**Ciberativismo surdo: em defesa da educação bilíngue**

Raquel Colacique Gomes, Edméa Santos

**Pesquisa qualitativa Online – utilizando a etnografia virtual**

Luis Paulo Mercado

**O papel do lúdico na aprendizagem**

Lúcia Santaella

**Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais**

Cristina Davilla, Luiz Antonio Batista Leal

**A mediação dos dispositivos móveis nos processos educacionais**

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

**Utilização de um sistema de comunicação alternativa como facilitador na comunicação de um aluno com autismo e seu professor**

Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto

**Tecnologias assistiva para alunos com mielomeningocele no contexto escolar: a construção de um material informativo**

Caroline Penteado de Assis, Cláudia Maria Simões Martinez

**Crianças institucionalizadas e suas expectativas ante o processo de adoção**

Scheila Beatriz Sehnem de Menezes

**O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica**

Eduardo Junqueira

**Elos****Co-authorship in the age of cyberculture: open educational resources at the open university of the United Kingdom**

Alexandra Okada, Giselle Ferreira

**Educação online no ensino superior: um programa de doutoramento em educação a distância e e-learning na universidade aberta (Portugal)**

Alda Pereira, Antonio Quintas-Mendes, Lina Morgado.

**Mobilidade conectada nas escolas: os casos Brasil e Portugal**

Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, Fernando Ramos

**Entrevista****Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra**

Maria Teresa Esteban, Carmen Sanches Sampaio

**Resenhas****Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**

Tatiana Stofella Sodré Rossini

**Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente.**

Francisco Valmir Silva

## APÊNDICE A

## Ficha de leitura 1

<b>FICHA DE LEITURA E ANÁLISE</b>	
<p><b>Pesquisa:</b> As orientações teóricas das teses sobre as relações entre educação e tecnologias: estado do conhecimento no período de 2008 a 2013.</p> <p><b>Doutoranda:</b> Moema Gomes Moraes</p> <p><b>Orientadora:</b> Joana Peixoto</p>	
<b>I. IDENTIFICAÇÃO DA TESE</b>	
<p>1.1. Data da leitura: __/__/201__.</p> <p>1.2. Título:</p> <p>1.3. Autor:</p> <p>1.4. Orientador(a):</p> <p>1.5. Co-orientador(a): - Instituição:</p> <p>1.6. Instituição</p> <p>1.7. Nome do programa de pós-graduação:</p> <p>1.8. Grupo de pesquisa ao qual o orientador está vinculado. (o nome do grupo no diretório do CNPq)</p> <p>1.9. Ano da publicação da tese:</p> <p>1.10. Financiamento:  <input type="checkbox"/> sem financiamento  <input type="checkbox"/> capes <input type="checkbox"/> CNPq <input type="checkbox"/> outro órgão. Qual? _____</p> <p>1.11. Bolsa de qualificação:  <input type="checkbox"/> sem bolsa  <input type="checkbox"/> com bolsa:  fonte: _____</p> <p>1.12. Palavras-chave:</p> <p>1.13. Ficha catalográfica: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>1.14. Referência completa</p> <p>1.15. Resumo:</p> <p>1.16. Artefatos citados na tese:</p>	
<b>II. MÉTODO</b>	
<p><b>2.1. A construção do objeto</b></p> <p><b>2.1.1. Impressões iniciais</b></p> <p><b>2.1.1.1. Quanto a Formulação do problema</b></p> <p>a) Origem do problema:</p> <p>b) Características</p> <p>c) Natureza</p> <p><b>2.1.1.2. Se for de natureza Prática:</b></p> <p><b>2.1.1.3. Se for de natureza Teórico:</b></p>	

**2.1.1.4. Quanto a relação sujeito-objeto**

Relação do sujeito e objeto do conhecimento

- a) Relação Objetivista
- b) Relação subjetivista
- c) Relação dialético
- d) Relação Pós-moderno

**2.2. Questão do método:**

- Não pode ser identificado
- Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado
- Está claramente explicado

Se o método puder ser identificado, citar:

- a) a qual método se refere:
  - Modelo objetivista  Modelo subjetivista
  - Modelo dialético  outro: \_\_\_\_\_
- b) Autores citados:
- c) Autores que referendam a identificação
- d) Excertos
- e) Comentários:

**2.3. Coerência (correlação/conexão) da pesquisa:****III. METODOLOGIA****3.1. Sujeitos da pesquisa:****3.2. Pesquisa:**Quanto aos objetivos:  exploratória  descritiva  explicativa**3.3. Quanto a natureza:**  quantitativa  qualitativa**3.4. Tipo de pesquisa:**

- teórica (bibliográfica, documental)  empírica (pesquisa de campo)
- etnográfica  histórica
- estudo de caso  pesquisa-ação
- survey*  pesquisa participante/intervenção

outra – qual? \_\_\_\_\_

### 3.5. Procedimentos de coleta de dados

- entrevista  questionário
- observação  observação participante
- grupo focal  análise de documentos
- aplicação de testes  simulações
- conversas informais  Outro. Qual?

### 3.6. Formas de registro dos dados coletados

- videogravação  audiogravação
- diário de campo  outro. Qual? \_\_\_\_\_

### 3.7. Procedimentos de análise dos dados

- análise de conteúdo  análise do discurso
- outros. Qual? \_\_\_\_\_

### 3.8. Uso de *softwares* para análise de dados

- não  sim. Qual? \_\_\_\_\_

## IV. CONTEÚDO

### 4.1. Tema da tese:

- Formação de Professores  EAD e correlatos
- Cinema  Ambientes virtuais de aprendizagem
- Políticas educacionais  Tecnologias
- Tecnologias Digitais  TIC
- Educação  Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### 4.2. Concepção de tecnologia:

- não pode ser identificada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- está explicitada

**4.3. Se puder ser identificada citar:**

- a) A qual concepção se refere:
  
- b) Autores citados:
  
- c) Autores que referendam a identificação
- d) Excertos (ou exemplos)
  
- e) Comentários: (alguma observação que é relevante)

Concepção da relação entre educação e tecnologia:

- não pode ser identificada
- não está claramente explicitada, mas pode ser identificada
- está explicitada

Se puder ser identificada citar:

- a) A qual concepção se refere:
  
- b) Autores citados:
  
- c) Autores que referendam a identificação
  
- d) Excertos ( ou exemplos)
  
- e) Comentários: (alguma observação que é relevante)

**4.4. Outros aspectos importantes do trabalho que merecem ser ressaltados:**

## APÊNDICE B

## Ficha de leitura 2

FICHA DE LEITURA E ANÁLISE
<p><b>Pesquisa:</b> As orientações teóricas das teses sobre as relações entre educação e tecnologias: estado do conhecimento no período de 2008 a 2013.</p> <p><b>Doutoranda:</b> Moema Gomes Moraes</p> <p><b>Orientadora:</b> Joana Peixoto</p>
I. IDENTIFICAÇÃO DA TESE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Data da leitura: __/__/201__.</li> <li>2. Título:</li> <li>3. Autor:</li> <li>4. Orientador(a):</li> <li>5. Co-orientador(a): - Instituição:</li> <li>6. Instituição</li> <li>7. Nome do programa de pós-graduação:</li> <li>8. Grupo de pesquisa ao qual o orientador está vinculado. (o nome do grupo no diretório do CNPq)</li> <li>9. Ano da publicação da tese: Financiamento: <input type="checkbox"/> Sem financiamento <input type="checkbox"/> Com financiamento</li> <li>10. Palavras-chave:</li> <li>11. Ficha catalográfica: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</li> <li>12. Referência completa</li> <li>13. Tema</li> <li>14. Artefatos citados tese:</li> <li>15. Termos utilizados para designar a tecnologia:</li> <li>16. Autores</li> <li>17. Tipo de pesquisa</li> </ol>

Fonte: Elaborado por Moraes, M. G. e Peixoto, J., 2015.

## APÊNDICE C

Quadro 6: Relação dos autores citados nas teses analisadas

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
1	LÉVY, P	25	47	BODGAN, R C, BIKLEN, S K	7
2	BELLONI, M L	22	48	BORDIEU, P	7
3	CASTELLS, M	20	49	GIL, Antonio C	7
4	FREIRE, P	17	50	KUENZER, A Z	7
5	LE MOS, A	17	51	LAKATOS, E M; MARCONI, M A	7
6	VYGOTSKY, L S	16	52	MINAYO, M C S	7
7	SILVA, M	14	53	SACRISTAN, J G	7
8	CHAUÍ, M	13	54	SANTOS, E O	7
9	PRETTO, N L	13	55	BECKER F	6
10	SANTAELLA, L	13	56	BONILLA, M H S; PÍCANÇO, A de A	6
11	SAVIANI, D	13	57	COSTA, M V	6
12	TRIVIÑOS, A N S	13	58	COUTO, Edvaldo S	6
13	MORIN, E	12	59	DUARTE, N	6
14	PIATET, J	12	60	FAIRCLOUGH, N	6
15	MORAN, J M	11	61	FONSECA, M	6
16	BARRETO, R G	10	62	HARVEY, D	6
17	BONILLA, M H S	10	63	LYOTARD, J F	6
18	KENSKI, V M	10	64	MACHADO, A	6
19	MORAES, M C	10	65	MANACORDA, M	6
20	PETERS, O	10	66	MATTELART, A	6
21	PRETI, O	10	67	MOORE, M G	6
22	BAKHTIN, M	9	68	NEGROPONTE, N	6
23	DELORS, J	9	69	NÓVOA, A	6
24	DEMO, P	9	70	PERRENOUD, P	6
25	FOUCAULT, M	9	71	SILVA, T T	6
26	GADOTTI, M	9	72	VALENTE, J A	6
27	GRAMSCI, A	9	73	YIN, R K	6
28	LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A	9	74	ALONSO, K M	5
29	MACEDO, R. S.	9	75	BARBIER, R	5
30	MARX, K	9	76	BARDIN, L	5
31	MCLUHAN, M	9	77	BENJAMIM, W	5
32	MORAES, R A	9	78	BOYER, C B	5
33	SANTOS, B de S	9	79	CANCLINI, N. G.	5
34	SCHAFF, A	9	80	CAPRA, F	5
35	TAPSCOTT, D	9	81	COSTA NETO, A	5
36	BRANDÃO, C R	8	82	CYSNEIROS, P G	5
37	FRIGOTTO, G	8	83	DENSIN, N; LYCON, Y S	5
38	LIBANEO, J C	8	84	ECO, U	5
39	MAFFESOLI, M	8	85	FRANCO, S R K	5
40	MARTÍN-BARBERO, J	8	86	GAMBOA, S S	5
41	PALLOF, R M; PRATT, K	8	87	GOMES, M V	5
42	PRIMO, A	8	88	HABERMAS, J	5
43	SANTOS, M	8	89	HEIDEGGER, M	5
44	SILVEIRA, S	8	90	LEHER, R	5
45	ANDRÉ, M D A	7	91	LE MOS, A; LÉVY, P	5
46	BAUMAN, Z	7	92	MARX, K; ENGELS, F	5

93	MOORE, M; KEARSLEY ,G	5
94	RECUERO, R	5
95	RICCIO, N. C. R	5
96	SANTOS, G L	5
97	SENNETT, R	5
98	TOSCHI, M. S	5
99	TRIVINHO, E	5
100	VIEIRA PINTO, A	5
101	VIRILIO, P	5
102	ZUIN, A S	5
103	ADORNO, T W	4
104	ARENDT , H	4
105	BARRETO, R G; LEHER, E M T	4
106	CANEVACCI, M	4
107	CASTRO-FILHO, J A; CONFREY, J	4
108	CHARLOT, B	4
109	CUNHA, M I	4
110	DOMINGUES, D G	4
111	ERICKSON, F	4
112	FIorentini, D; LORENZATO, S	4
113	FLICK, U	4
114	GARDNER, H	4
115	GATTI, B	4
116	GIDDENS, A	4
117	GIROUX, H A	4
118	HAGUETTE, T M F	4
119	HALL, S	4
120	JENKINS, H	4
121	KELLNER, D	4
122	KERCKHOVE, D	4
123	KOSIK, K	4
124	LITWIN, E	4
125	MARCUSCHI, L A	4
126	OLIVEIRA, M K	4
127	ORLANDI, E P	4
128	PRENSKY, M	4
129	PRETTO, N; PINTO, C	4
130	RAMAL, A C	4
131	REGO, T C	4
132	ROCHA, E M	4
133	SCAFF, E A S	4
134	SCHÖN, D	4
135	TARDIF, M	4
136	TORRES, R. M.	4
137	VEIGA, I P	4
138	VIEIRA, S L	4

139	ABBAGNANO, N	3
140	ADORNO, T W; HORKHEIMER, M	3
141	ALAVA, S	3
142	ALMEIDA, M E B	3
143	ALVES, F R V	3
144	AMARAL, A	3
145	ANASTASIOU, L G C	3
146	ANTUNES, R	3
147	ARANHA, M L A	3
148	ARISTÓTELES	3
149	ARROYO, M	3
150	AUGÉ, M	3
151	BARTHES, R.	3
152	BENKLER, Y	3
153	BERNSTEIN, B.	3
154	BICUDO, M A V	3
155	BOBBIO, N	3
156	BORBA, M C; PENTEADO, M G	3
157	BORGES NETO, H	3
158	BRAIT, B	3
159	BRANDÃO, M H N	3
160	BRUNER, J S	3
161	BUCKINGHAM, D	3
162	CALLIGARIS, C	3
163	CAMBI, F	3
164	CAMPOS, D M S	3
165	CANDAU, V M	3
166	CAPELLE, M	3
167	CARNOY, M	3
168	CASTRO-FILHO, J A	3
169	COLL, C	3
170	CORAGGIO, J. L	3
171	CORAZZA, S M	3
172	COUTINHO, L	3
173	DAVIS, P J; HERSH, J	3
174	DELEUZE, G	3
175	DIAS, A C	3
176	DRUCKER, P	3
177	FAGUNDES, L	3
178	FANTIN, M	3
179	FAURE, E	3
180	FAZENDA, I	3
181	FERREIRA, A B H	3
182	FIGUEIREDO, L C	3
183	FIorentini, L. M. R.; MORAES, R. A	3
184	FISCHER, R M B.	3

	AUTOR	Nº DE TESES
185	FRADKIN, A	3
186	FRANCO, M A	3
187	FRANCO, M L. P. B	3
188	FREITAS, H C L	3
189	FREITAS, M T de A	3
190	GAGNEBIN, J M	3
191	GALLO, S	3
192	GEERTZ, C	3
193	<b>GHIRALDELLI JR, P</b>	3
194	GOLDEMBERG, M	3
195	GUARTARRI, F	3
196	HARASIM, L	3
197	HARGREAVES, A	3
198	IANNI, O	3
199	KANT, I	3
200	KRAMER, S	3
201	KRISTEVA, J	3
202	<b>LEFEBVRE, H</b>	3
203	LEVY-STRAUSS, C	3
204	LUCKESI, C C	3
205	MARASCHIN, C	3
206	MARCONI, M A; LAKATOS, E M	3
207	MATURANA, H	3
208	MCLAREN, P	3
209	<b>MEKSENAS, P</b>	3
210	MITCHELL, W	3
211	MORAES, D de	3
212	OLIVEIRA, D A	3
213	OLIVEIRA, E G	3
214	OROZCO GÓMEZ, G	3
215	ORTIZ, R C	3
216	PAIS, L C	3
217	PIMENTA, S G	3
218	POLYA, G	3
219	POSSARI, L H V	3
220	POZO, J I	3
221	RAMOS, F. et al	3
222	RAMOS, M N	3
223	ROMANELLI, O. de O.	3
224	RUSHKOFF, D	3
225	SANTOS, A	3
226	SARAIVA, T	3
227	SARMENTO, M J	3
227	SCHLEMMER, E	3
228	SERRES, M	3
229	SILVA, M; SANTOS, E	3

	AUTOR	Nº DE TESES
230	SKINNER, B F	3
231	TENÓRIO, R M	3
232	TOFFLER, A	3
233	VEIGA-NETO, A	3
234	WILEY, D A	3
235	WOLF, M	3
236	WOLTON, D	3
237	ZABALZA, M. A	3
238	ABRAHÃO, A N C; PALIS, G L R	2
239	ALLOUCH, J	2
240	ALMEIDA, M E	2
241	ALVAREZ, A	2
242	ALVES, João R	2
243	AMANTE, L; MORGADO L	2
244	ANDERSON, P	2
245	ANDRADE, P.F	2
246	ANDRÉ, M e LUDKE, M	2
247	ARAÚJO, J C R	2
248	ARRIGHI, G.	2
249	ARROYO, M. C, R; MOLINA, M	2
259	ARTIGUE, M	2
260	ASSMANN, H	2
261	ATTIÉ, J	2
262	AULETTE, C	2
263	AUSTIN, J L	2
264	AZEVEDO, J M. L	2
265	BABIN, P; KOULOUMDJIAN, M F	2
266	BALL, S. J.	2
267	BARBOSA, G O; BORGES-NETO, H	2
268	BARRETO, A L O; CASTRO-FILHO, J A	2
269	BARRETO, R G at all	2
270	BASTOS, F	2
271	BAUDRILLARD, J	2
272	Bazzo, W A	2
273	BÉCK, U	2
274	BECKER, H	2
275	BEHENS, M A	2
276	BIANCHETTI. R.	2
277	BORBA, M C	2
278	BORDAS, M C	2
279	BRAGA, C	2
280	BRUN, J	2
281	BUCCI, E	2
282	BUJES, M I E	2
283	BURGESS, J; GREEN, J	2
284	BUZATO, M EK	2

	AUTOR	Nº DE TESES
285	BYINGTON, C A	2
286	CAMPOS, R F	2
287	CARNEIRO, R	2
288	CARRAHER, D W	2
289	CARRANO, P C R.	2
290	CARRASCO, L H	2
291	CARRETERO, M	2
292	CARVALHO, D L	2
293	CARVALHO, M J S; NEVADO, R A; BORDAS, M C	2
294	CARVALHO, M J; MENEZES, C; NEVADO, R	2
295	CASALEGNO, F	2
296	CASTORIARDIS, C	2
297	CASTRO, A M D A	2
298	CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.	2
299	CHAVES, M I A; CARVALHO, H C	2
300	CHEMAMA, R	2
301	CHEVALLARD, Y	2
302	COMTE, A	2
303	CONFREY, J	2
304	COSTA, A; POLI, C	2
305	COSTA, A G	2
306	COSTA, J.	2
307	COUTINHO, K D	2
308	COUTO, E S; FONSECA, D C L	2
309	COX, K K	2
310	CRUZ, C	2
311	CUNHA, L A	2
312	D'AMBROZIO, U	2
313	DAGNINO, E	2
314	DEBORD, G	2
315	DELAUNAY, G J	2
316	DELEUZE, G; GUATTARI, F	2
317	DESCARTES, R	2
318	DEWEY, J	2
319	DIAS, R E E LOPES, A C	2
320	DILLENBOURG, P	2
321	DONDIS, D A	2
322	DUARTE, R.	2
323	DUBINSKY, E; HAREL, G	2
324	DURKHEIM, É	2
325	ELLSWORTH, E	2
326	ENGELS, F	2
327	ESTEBAN, M T	2
328	EVANGELISTA, O; SHIROMA, E	2
329	EVES, H	2
330	FEENBERG, A	2

	AUTOR	Nº DE TESES
331	FELINTO, E	2
332	FONTENELE, L	2
333	FERNANDES, R C de A	2
334	FERREIRA, V G G	2
335	FERRETTI, C. J. et al	2
336	FETTERMAN, D. M	2
337	FISHER, R M B	2
338	FONSECA, D O da C. L.; COUTO, E S	2
339	FERNANDES, B M; CERIOLI, P R E CALVADART, R S	2
340	FONTES, M M	2
341	FORQUIN, J	2
342	FOSSA J A E FOSSA, M G	2
343	FOUREZ, G	2
344	FRANCO, M L	2
345	FREITAG, B	2
346	FREITAS, L.C	2
347	FREUD, S	2
348	FREUDENTHAL, H	2
349	FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.	2
350	FROEMMING, L S	2
351	FRÓES BURNHAM, T	2
352	FUNGELCIO, L	2
353	FURTADO, B. C	2
354	Fusari, M F de R	2
355	GADAMER, H G	2
356	GALVEZ, G	2
357	GARCIA, R	2
358	GARDING, L	2
359	GENTILI, P A	2
360	GIMENEZ, J; LINS, R C	2
361	GINZBURG, C	2
362	GIRARDELO, G	2
363	GODOY, A S	2
364	GOHN, M G M	2
365	GOODSON, I F	2
366	GREEN, J L; BIGUM, C	2
367	GRUPPI, L	2
368	GUEDES, G	2
369	GUIMARÃES, G	2
370	GUR-ZE'EV, I	2
371	HADJI, C	2
372	HAGUETE, T M F	2
373	HALMANN, A L	2
374	HARASIM, L at al	2
375	HAVELOCK, E A	2
376	HECTOR, J H	2

	AUTOR	Nº DE TESES
377	HERMANN, N	2
378	HERNANDEZ, F	2
379	HINE, C	2
380	HOUAISS, A	2
381	HOUAISS, A; VILLAR, M S	2
382	HOUAISS, A; CARDIM, I	2
383	HOWE; STRAUSS	2
384	JAEGER, W	2
385	JAKABSON, R	2
386	JAMBEIRO, O	2
387	JAMESON	2
388	JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D	2
389	JESUS, M A S; SILVA, R C O	2
390	JIMENEZ, S	2
400	JOHANNOT, L	2
401	JOHNSON, S	2
402	KATO, M	2
403	KAUFFMANN, P	2
404	KEEM, A	2
405	KLINE, M	2
406	KNJNIK, G	2
407	KOZINETS, R.V	2
408	KOZINETS, R.V	2
409	KUHN, T S	2
410	KUPERMANN, D	2
411	KUPFER, M C	2
412	LA TAILLE, Y	2
413	LACAN, J	2
414	LALANDE, A	2
415	LARROSA, J	2
416	LAVILLE, C; DIONNE, J	2
417	LEAL, B	2
418	LEITE, M A	2
419	LEÃO, L	2
420	LIBÁNEO, J C; OLIVEIRA, J F; TOSCHI, M S	2
421	LIMA, E	2
422	LIMA, E L	2
423	LIMA, K	2
424	LIMA, L	2
425	LOBO NETO, F	2
426	LOPES, A. C.	2
427	LORENZATO, S	2
428	LURIA, A R	2
429	MACHADO, N J	2
430	MACHADO, S D	2
431	MAINARDES, J	2

	AUTOR	Nº DE TESES
432	MAGALHÃES, L K C	2
433	MANOVICH, L	2
434	MARCONDES, D	2
435	MARCUSE, H	2
436	MARQUES, M. O	2
437	MARTINS, E R	2
438	MASETTO, M T	2
439	MASINI, E	2
440	MATTOS, S	2
441	MATUCK, A	2
442	MAURANO, D	2
443	MEDEIROS, R C	2
444	MEHAN, H	2
445	MEIRA, L L	2
446	MENEZES, L C	2
447	MEZAN, R	2
448	MIRAS, M	2
449	MONTAGERO, J; NAVILLE, D M	2
450	MONTEZ, C; BECKER, V	2
451	MORAN, JM;MASETTO,M;BEHRENS,M A	2
452	MOREIRA, M A	2
453	MORETTI, V	2
454	MORRIS, D	2
455	MOSCOVICI, S	2
456	MOURA, D G; BARSOBSA, E F	2
457	MUCIDA, A	2
458	MURRAY, J	2
459	NASCIMENTO, M I M	2
460	NEDER, R. T	2
461	NEVADO, R A	2
462	NEVADO, R	2
463	NEVADO,RA; CARVALHO, MJS; MENEZES, CS	2
464	NÁSIO, J	2
465	O'REILLY	2
466	PAIS, J M	2
467	PAIVA, V.L.M.O	2
468	PANITZ, T	2
469	PAPERT, S	2
470	PEIRCE, C S	2
471	PELLANDA NMC, SCHLÜNZEN, ETM; JUNIOR KS	2
472	PIMENTA, S G; ANASTASIOU, L G C	2
473	PIMENTEL, M	2
474	POMMIER, G	2
475	BONILLA, M H; PRETTO, N L	2
476	PRETTO, N L; SILVEIRA, S A	2
477	REY, G	2

	AUTOR	Nº DE TESES
478	RHEINGOLD, H	2
479	RIBEIRO, D	2
480	RIBEIRO, J C	2
481	RIBEIRO, M L S	2
482	RICKES, S; STOLZMANN, M	2
483	ROCHA, H V	2
484	ROCHA, L A	2
485	ROCHA, S	2
486	RODRIGUES, C I	2
487	RODRIGUES, R H	2
488	ROGERS, M E ODER, N	2
489	ROGOFFF, B	2
490	RUDIGER, F	2
491	SAFT, E M S	2
492	SAMPAIO, J S	2
493	SAMPAIO, M N; LEITE, L S	2
494	SANCHO, J M	2
495	SANTAROSA, L M C	2
496	SANTOS FILHO, J C; GAMBOA, S S	2
497	SANTOS, C. A. S. et al.	2
498	SAUL, A. M	2
499	SCHULTZ, T W.	2
500	SEVERINO, A. J	2
501	SFEZ, L	2
502	SHIRKY, C	2
502	SIBILIA, Paula. et all	2
503	SIERPINSKA, A	2
504	SILVA, V C	2
505	SIMON, I ; VIEIRA, M S	2
506	SORJ, B	2
507	SOUZA, E	2
508	SPINDLER, G	2
509	SPOSITO, M. P	2
510	STAM, R	2
511	STEIN, E	2
512	STUFFLEBEAM, D. L	2
513	TAKAHASHI, T	2
514	TALL; BAKAR	2
515	TALL ; VINNER	2
516	TARDIF, M; LESSARD, C	2
517	TAROUCO,L;FABRE, EM; TAMASIUNAS,F	2
518	TAYLOR, F W	2
519	TEIXEIRA, A	2
520	TELES, L	2

	AUTOR	Nº DE TESES
523	VALENTE, J A; ALMEIDA, F J	2
524	VALENTE, W R	2
525	VASCONCELLOS, C S	2
526	VATTIMO, G	2
527	VAZQUEZ, A	2
528	VEEN E VRAKING	2
529	VERGNAUD, G	2
530	VINNER, S	2
531	WAGNER, E S	2
532	WEBER, M	2
533	WERTHEIN, J	2
534	WILLIAMS, R	2
535	WILLIS, P	2
536	WOOD, S	2
537	ÁVILA, G	2
538	AARTS, B; BAUER, M W	1
539	ABBAD, G; ANDRADE, J E B	1
540	ABBAD, G; GAMA,ALG; ANDRADE, JE B	1
541	ABBATE, J	1
542	ABERASTURY, A	1
543	ABERASTURY, A; KNOBEL, M	1
544	ABRANTES, P	1
545	ABREU, J F; ALMEIDA, P A	1
546	ABREU, N M M, ET AL.	1
547	ACUÑA, L A	1
548	ADELSBERG; C	1
549	ADKINS, L; ADKINS, R A	1
550	ADORINO, J	1
551	AGRES, C E; D, IGBARIA, M	1
552	AGUDO, A A; DELGADO, M L; MARTÍNEZ, T S	1
553	AGUIAR ET AL	1
554	AGUIAR, M A	1
555	AGUIAR, V M	1
556	AHMAD, A	1
557	AIRES, C J	1
558	AIRÈS, P	1
559	AITH, F	1
560	AJZENTAL, A.	1
561	ALARCÃO, I	1
562	ALAVARCE, C S	1
563	ALCOLEA, G	1
564	ALCURE,L; FERRAZ, MNS; CARNEIRO, R	1
565	ALEGRIA, J; DUARTE, ROSÁLIA.	1
566	ALEKSANDER, I	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
521	TODOROV, T	2	567	ALENCAR, M.	1
522	TURKLE, S	2	568	ALGEBAILLE, E B	1
569	ALLEN, E; SEAMAN, J	1	607	AMORIM, M	1
570	ALLEN, M	1	608	AMORIN, J A	1
571	ALLUN; N C; BAUER, M W; GASKEL, G	1	609	AMÂNCIO, T.	1
572	ALMEIDA , M T P	1	610	ANAND, V; GLICK, W; MANZ, C	1
573	ALMEIDA, C J M	1	611	ANDERS, P	1
574	ALMEIDA, D A	1	612	ANDERSON, T	1
575	ALMEIDA, F J; JUNIOR, F M F	1	613	ANDRADE, A A M	1
576	ALMEIDA, F; OLIVEIRA, M L	1	614	ANDRADE, P.F	1
577	ALMEIDA, G P	1	615	ANDRADE, S DOS S.	1
578	ALMEIDA, I S DE; RODRIGUES, B M DO R. D.; SIMÕES, S M F	1	616	ANDRIENSSSEN, J. AT AL	1
579	ALMEIDA, J A	1	617	ANDRIOLA E MC DONALD	1
580	ALMEIDA, M C	1	618	ANDRIOLA, W B	1
581	ALMEIDA, P; GARBULHA, A; ATTA, C	1	619	ANGOTTI, JAP; AUTH, MA	1
582	ALMEIDA, R Q	1	620	ANGUS, TIM; COOK, IAN; EVANS, J ET AL	1
583	ALMOULOU, S A	1	621	ANTONELLO E RUAS	1
584	ALONSO, C	1	622	ANTONIO E LUCINI	1
585	ALONSO, C M; GALLEGO, D J; HONEY, P	1	623	ANTUNES, C	1
586	ALONSO, M	1	624	ANYON, J	1
587	ALTHUSSER, LOUIS.	1	625	APARICI, R	1
588	ALTOÉ, A	1	626	APARICI, R.; GARCIA- MATILLA, A.	1
589	ALVES E GARCIA	1	627	APPLE, M	1
590	ALVES L R	1	628	AQUINO, M C	1
591	ALVES, G L	1	629	ARANHA, M L	1
592	ALVES, J A; CAMPOS, P; BRITO, P Q	1	630	ARANTES	1
593	ALVES, L	1	631	ARANTES, A C; MEDALHA, J	1
594	ALVES, L R G	1	632	ARAÚJO, B; BERHINE, R E	1
595	ALVES, L R G E PRETTO, N DE L	1	633	ARAÚJO, B; FREITAS, K S	1
596	ALVES, L R G; BRITO, M	1	634	ARAÚJO, S R M	1
597	ALVES, L R G; NOVA, C C; LAGO, A	1	635	ARCHARD, A C	1
598	ALVES, M O E SANTIAGO, E G	1	636	ARCHENTI, N E PIOVANI, J I	1
599	ALVES, N.	1	637	ARDIZZONE, P E RIVOLTELLA, P C	1
600	ALVES, R	1	638	ARESTA, M; MOREIRA, A; PEDRO, L	1
601	ALVEZ-MAZZOTI, A J	1	639	ARETIO, L G	1
602	AMADEU, S	1	640	ARGOLLO, RITA VIRGINIA	1
603	AMARAL, A; NATAL, G; VIANA, L.	1	641	ARGOLLO, RITA VIRGINIA; BARRETO, BETÂNIA	1
604	AMARAL, S R M	1	642	ARGOTE, L	1
605	AMIN,S	1	643	ARGYLE, M	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
606	AMORIM, A.	1	644	ARIÉS, P	1
645	ARMES, R	1	672	BAIRON, S	1
646	ARMOND, L C; BOEMER, M R	1	673	BAIRRAL, M A; POWEL, A B; SANTOS, G T	1
647	ARMSTRONG, A	1	674	BAITELLO JR., N	1
648	ASSIS, E E CRUZ, V	1	675	BAKER, M	1
649	ASSIS, M P; VERSUTI, A C	1	676	BALACHEF, N	1
650	ASSMAN, H; SANTOS, T; CHOMSKY, N	1	677	BALDINI, L A. F	1
651	ASSUNÇÃO, M T	1	678	BALDUÍNO, A	1
652	ATTALI, J; BRIGAUD, O; MION, F	1	679	BALLARÍN, M	1
653	ATTISON	1	680	BALLERINI, F.	1
654	AULER, D	1	681	BANDEIRA, M. G	1
655	AULETE, C	1	682	BANDURA, A	1
656	AULETTE, C	1	683	BAPTISTA, F	1
657	AUMONT, JACQUES; MARIE, MICHEL.	1	684	BAPTISTA, L A.	1
658	AUSUBEL, D P	1	685	BAQUERO, R V A	1
659	AUTRAN, ARTHUR.	1	686	BARAK E MESIKA	1
660	AVILA, B G; PASSERINO, L M; TAROUCO, L M R	1	687	BARATTA, G.	1
661	AXT, M	1	688	BARBERO, J	1
662	AXT, M E MARTINS, M	1	689	BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B.	1
663	AXT, M; FRANCISCO, D J; MACHADO, G, JC	1	690	BARBOSA, A M	1
664	AYCOCK, A; GARNHAM, C; PATRICK, K R	1	691	BARBOSA, A C L S	1
665	AYRES, I	1	692	BARBOSA, M C S	1
666	BACCEGA, M.	1	693	BARBOSA, P	1
667	BACHELARD, G	1	694	BARBOSA, R M	1
668	BADIN P E ROULOUMDJIAN, M F	1	695	BARDONNÉCHE, D	1
669	BAGNO, M	1	696	BARGUIL, P M; BORGES NETO, H	1
670	BAILLY, A	1	697	BARKER, S F	1
671	BAINBRIDGE, WS	1	698	BARLOW, J	1
699	BARONE, J G.	1	670	BARRA; SARMENTO	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
670	BARBOSA, R M	1	702	BAUER, M W; GASKELL, G	1
671	BARDONNÉCHE, D	1	703	BAZARIAN, J	1
672	BARGUIL, P M; BORGES NETO, H	1	704	BEASLEY-MURRAY, TIM	1
673	BARKER, S F	1	705	BECKER, V; MONTEZ, C	1
674	BARLOW, J	1	706	BEGNAMI, J B	1
675	BARONE, JOÃO GUILHERME.	1	707	BEHAR, MACEDO E MAZZOCADO	1
676	BARRA, A S B	1	708	BEHAR, P A	1
677	BARRETO, A L V	1	709	BEHAR, PA.; FROZI, AP; BERNARDI, M	1
678	BARRETO, L F.	1	710	BEHAR, P A. AT AL	1
679	BARROS FILHO, C	1	711	BEHAR, P A.; FROZI, A P; BERNARDI, M; SILVA, K K	1
680	BARROS, D M; BRIGHENTI, M J	1	712	BEHAR, P A; PRIMO, AFT; LEITE, S M	1
681	BARROS, D L P	1	713	BEHAR, P A.	1
682	BARROSO E COUTINHO	1	714	BEHRENS, M A; TORRES, P L; MATOS, E L M	1
683	BARROSO, J	1	715	BEIGUELMAN, G	1
684	BARROUWS	1	716	BEILER, A; LAGE, L C; MEDEIROS M F	1
685	BARUCH DE ESPINOZA	1	717	BEILERROT, J	1
686	BARZILAI E ZOHAR	1	718	BELL, D	1
687	BASSANI, P S; BEHAR, P A	1	719	BELL, P	1
688	BASSO	1	720	BELLAVITE, P	1
689	BASTIEN, J M C; SCAPIN, D L	1	721	BELLEBAUM	1
690	BASTOS E DAYERELL	1	722	BELLIS, MARY	1
691	BASTOS E PORTO	1	723	BELLOT, PILAR F	1
692	BASTOS, ENI S.	1	724	BELOTTI, J	1
693	BASTOS, G G	1	725	BENAKOUCHE, T	1
694	BASTOS, J A S	1	726	BENEDITO, V	1
695	BASTOS, L M	1	727	BENEVOLO, L	1
696	BASTOS, M T	1	728	BENITES E GERALDI	1
697	BATISTA, C R	1	729	BENKLER, Y	1
698	BATISTA, C S F	1	730	BENTES, IVANA.	1
699	BATISTA, J.B; YOUNG, R S; BOGES NETO, H.	1	731	BERDAR, A K; CUNNINGHAM, D; DUFFY, T M; PERRY, D J	1
700	BATTRO, A M	1	732	BEREITER	1
701	BAUDRILLARD, J	1	733	BEREITER E SCARDAMALIA	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
670	BARBOSA, R M	1	702	BAUER, M W; GASKELL, G	1
671	BARDONNÉCHE, D	1	703	BAZARIAN, J	1
672	BARGUIL, P M; BORGES NETO, H	1	704	BEASLEY-MURRAY, TIM	1
673	BARKER, S F	1	705	BECKER, V; MONTEZ, C	1
674	BARLOW, J	1	706	BEGNAMI, J B	1
675	BARONE, JOÃO GUILHERME.	1	707	BEHAR, MACEDO E MAZZOCADO	1
676	BARRA, A S B	1	708	BEHAR, P A	1
677	BARRETO, A L V	1	709	BEHAR, P A; FROZI, AP; BERNARDI, M	1
678	BARRETO, L F.	1	710	BEHAR, P A.; FROZI, A P; BERNARDI, M; PASSERINO, L	1
679	BARROS FILHO, C	1	711	BEHAR, P A.; FROZI, A P; BERNARDI, M; SILVA, K K	1
680	BARROS, D M; BRIGHENTI, M J	1	712	BEHAR, P A; PRIMO, AFT; LEITE, S M	1
681	BARROS, D L P	1	713	BEHAR, P A.	1
682	BARROSO E COUTINHO	1	714	BEHRENS, M A; TORRES, P L; MATOS, E L M	1
683	BARROSO, J	1	715	BEIGUELMAN, G	1
684	BARROUWS	1	716	BEILER, A; LAGE, L C; MEDEIROS M F	1
685	BARUCH DE ESPINOZA	1	717	BEILERROT, J	1
686	BARZILAI E ZOHAR	1	718	BELL, D	1
687	BASSANI, P S; BEHAR, P A	1	719	BELL, P	1
688	BASSO	1	720	BELLAVITE, P	1
689	BASTIEN, J M C; SCAPIN, D L	1	721	BELLEBAUM	1
690	BASTOS E DAYERELL	1	722	BELLIS, MARY	1
691	BASTOS E PORTO	1	723	BELLOT, PILAR F	1
692	BASTOS, ENI S.	1	724	BELOTTI, J	1
693	BASTOS, G G	1	725	BENAKOUCHE, T	1
694	BASTOS, J A S	1	726	BENEDITO, V	1
695	BASTOS, L M	1	727	BENEVOLO, L	1
696	BASTOS, M T	1	728	BENITES E GERALDI	1
697	BATISTA, C R	1	729	BENKLER, Y	1
698	BATISTA, C S F	1	730	BENTES, IVANA.	1
699	BATISTA, J.B; YOUNG, R S; BOGES NETO, H.	1	731	BERDAR, A K; CUNNINGHAM, D; DUFFY, T M; PERRY, D J	1
700	BATTRO, A M	1	732	BEREITER	1
701	BAUDRILLARD, J	1	733	BEREITER E SCARDAMALIA	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
794	BORNHEIM, G	1	831	BRONFENBRENNER	1
795	BORTONI-RICARDO; STELLA M	1	832	BROUGÈRE	1
796	BOSCH ET AL	1	833	BROUSSEAU, G	1
797	BOSI, ECLÉA	1	834	BROWN, G; YULE, G	1
798	BOTTANI, N	1	835	BROWN, J	1
799	BOUDON	1	836	BRUNNER, J J	1
800	BOUILELLET; N MOSCONI	1	837	BRUNO, A R E MORAES, M C	1
801	BOUKHARAEVA, L M	1	838	BRZEZINSKI, I	1
802	BOURDIEU E WACQUANT	1	839	BUARQUE, C	1
803	BOURDIEU, P; PASSERON, J	1	840	BUCK-MORSS	1
804	BOWE, R; BALL, S, J.; GOLD A	1	841	BUENO, E	1
805	BOWEN, C	1	842	BUFFEE, K A	1
806	BOWERS, J	1	843	BULCÃO, A	1
807	BOWLES, S; GENTIS, H	1	844	BUONICORE, A C	1
808	BRACHO, T	1	845	BURBULES, C. N; CALLISTER, T A	1
809	BRADLEY, J	1	846	BURCH, S	1
810	BRAGA, J L. E CALAZANS, M R Z	1	847	BURNHAM, T F	1
811	BRAGANATO, M H S	1	848	CABEZUDO, A	1
812	BRAGHIROLI, E M	1	849	CABO ROMANÍ, C; PARDO KUKLINSKY, H	1
813	BRAIN, M	1	850	CABRAL, T C B	1
814	BRANDÃO, H P; GUIMARÃES, T	1	851	CABRERA, J	1
815	BRANDÃO, J C; ALENCAR, P I; ROCHA, E M	1	852	CAJAZEIRA, R. C. DE S	1
816	BRANDÃO, J T	1	853	CAJORI, F	1
817	BRANDÃO, J T; ISOTANI S	1	854	CALABRESE, O	1
818	BRANDÃO, M H N	1	855	CALAZANS, CASTRO E SILVA	1
819	BRANDÃO, Z	1	856	CALDART, R.	1
820	BRANT, J	1	857	CALDEIRA, L B	1
821	BRAVERMAN, H	1	858	CALIXTO, E. M. DE S	1
822	BRENNAND, E; LEMOS, G	1	859	CALLADO, T DE C	1
823	BRESSER – PEREIRA, L C	1	860	CALLIARI	1
824	BRET, M; COUCHT, E E TRAMUS, M-HÉLÈNE	1	861	CALLON	1
825	BRIAN S; SMITH.	1	862	CAMARGO, C P	1
826	BRINGUIER, J C	1	863	CAMBOIM E PATRIOTA	1
827	BRITO, C. S.; MENDONÇA, D. F. C.; CHAVES JR	1	864	CAMBOIN, C E	1
828	BRITO, ELIANA PÓVOAS P	1	865	CAMINHA, A	1
829	BRITTOS, VALÉRIO CRUZ; BITTENCOURT, MAÍRA C	1	866	CAMINHA, P V	1
830	BROILO, C L	1	867	CAMP, J M	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
868	CAMPELLO, B S	1	900	CARNEIRO, V L Q	1
869	CAMPOS, E F	1	901	CARPENTIER-ROY, M; ANDERS, D	1
870	CAMPOS, E M	1	902	CARRAHER, T N	1
871	CAMPOS, F C A	1	903	CARRASCO, L H	1
872	CAMPOS, F C. A. AT ALL	1	904	CARRASCO, L H	1
873	CAMPOS, O; CHAGAS, F G	1	905	CARRASCOSA, JOSÉ L	1
874	CAMPOS, R F	1	906	CARVALHO	1
875	CAMPOS, R.	1	907	CARVALHO, A M P; GIL-PEREZ	1
876	CAMPOS, T M M	1	908	CARVALHO, A M P	1
877	CANAS, A C	1	909	CARVALHO, A V; MATTA, A E R	1
878	CANDAU, V M. LELIS, I A	1	910	CARVALHO, J P B	1
879	CANDIDO, A	1	911	CARVALHO, M J S	1
880	CANHÃO, T F	1	912	CARVALHO, M J S; NEVADO, R A; BORDAS, M C	1
881	CANIZAL, EDUARDO PENUELA.	1	913	CARVALHO, M J; MENEZES, C; NEVADO, R	1
882	CANNITO, N	1	914	CARVALHO, M J; NEVADO, R A; BORDAS, M	1
883	CANÁRIO, R	1	915	CARVALHO, M I	1
884	CAPALBO, C	1	916	CARVALHO, M J	1
885	CAPELLE, M	1	917	CARVER	1
886	CAPPONI, B; LABORDE, C	1	918	CASANOVA, P G	1
887	CARBONE, P P; BRANDÃO, H P; LEITE, J B D	1	919	CASAS, A V	1
888	CARDOSO FILHO, J L C.	1	920	CASCINO, F	1
889	CARDOSO, C. A. P.	1	921	CASTANHO, M E	1
890	CARDOSO, C. A. P.; COSTA, I. DE F	1	922	CASTRO - FILHO E CONFREY	1
891	CARDOSO, C.; ARAÚJO, J. G. R.; LINO, M. A.	1	923	CASTRO FILHO ET AL	1
892	CARDOSO, C A A	1	924	CASTRO FILHO, J A; LOUREIRO, R C; AT ALL	1
893	CARDOSO, G	1	925	CASTRO, A L	1
894	CARLINI, A; TARCIA, R M	1	926	CASTRO, A M D A	1
895	CARLOS VOGT	1	927	CASTRO, A M E DIAS, E F	1
896	CARMO, PAULO S	1	928	CASTRO, A M; DUARTE, A	1
897	CARNAP, R	1	929	CASTRO, C. M.	1
898	CARNEIRO, E A; CARNEIRO, E C A R	1	930	CASTRO, G	1
899	CARNEIRO, M J	1	931	CASTRO, G. G. S	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
932	CASTRO, J A	1	964	CHAVES FILHO, H	1
933	CASTRO, L R	1	965	CHAVES, E	1
934	CASTRO, L; LOIOLA, E	1	966	CHAVES, M I A E CARVALHO, H C	1
935	CASTRO-FILHO, J A; CONFREY, J	1	967	CHAVES, M I A; CARVALHO, H C	1
936	CASTRO-FILHO, J A; DAVID, P B	1	968	CHEN, H. T	1
937	CATANI, A M; OLIVEIRA, J F. DOURADO, L F	1	969	CHESNAIS, F	1
938	CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.	1	970	CHEVALLARD, Y; BOSCH, M; GASCÓN, J	1
939	CATAPAN, A H	1	971	CHIAZZOTTI, A.	1
940	CATTANI, ANTONIO D	1	972	CHOMSKY	1
941	CAVALCANTE, L	1	973	CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N.	1
942	CAVALCANTI, J D B; CAMARA	1	974	CHURCHMAN	1
943	CAVALCANTI, J D B; SANTOS, M C	1	975	CIAVATTA, M.; RAMOS, M.	1
944	CECCIM, R B; CARVALHO, P R. A	1	976	CILLIERS, P	1
945	CECCIM, R; FONSECA, E S	1	977	CITELLI, A	1
946	CECÍLIO, S; SANTOS, J F	1	978	CLARK E MAASS	1
947	CEPIK, M; EISENBERG, J	1	979	CLARK, C M; PETERSON, P I	1
948	CERDEIRA, J P	1	980	CLARK, D	1
949	CERQUEIRA, JEAN FÁBIO B	1	981	CLARK, J U	1
950	CERQUEIRA, T C S	1	982	CLARK, W.	1
951	CERTEAU	1	983	CLARKE, A C	1
952	CERVO, A L; BERVIAN, P A	1	984	CLARKE, J	1
953	CHAMBERS, E A; RAE, S A	1	985	CLAUDIO, D M; CUNHA, M L	1
954	CHAMPANGNATTE, D.	1	986	CLAY SHIRKY	1
955	CHAN	1	987	CLOUTIRER, J	1
956	CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D	1	988	CLYNES, E. MANFRED; KLINE, N	1
957	CHARCZUK, S B; MENEZES, C S	1	989	COBO, R C E PARDO, K H	1
958	CHARCZUK, S B; NEVADO, R A	1	990	COBRA, MARCOS.	1
959	CHARCZUK, S B; ZIEDE, M L	1	991	COCCO, G	1
960	CHARDIN, P T	1	992	COELHO, A B	1
961	CHARLES CHAPLIN	1	993	COELHO, I M	1
962	CHARMAZ, K	1	994	COELHO, N N	1
963	CHARTIER, D	1	995	COELHO, T.	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
996	COGO, A L P	1	1028	COSTA, E V	1
997	COIÇAUD, S	1	1029	COSTA, F C	1
998	COLL, C E COMOMINA, R	1	1030	COSTA, J.	1
999	COLL, C E SOLÉ, I	1	1031	COSTA, J R DE M	1
1000	COLL, C S;	1	1032	COSTA, L; GRAÇA, M	1
1001	COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A	1	1033	COSTA, S R	1
1002	COLL, C; POZO, J; SARABIA, B; VALLS, E	1	1034	COURTINE, JJ	1
1003	COLLARES, D	1	1035	COUTINHO, A DE A; MIGUEL, L F.	1
1004	COLLI, G	1	1036	COUTINHO, C N. TEIXEIRA, A P	1
1005	COLTRO, A	1	1037	COUTINHO, L	1
1006	COMENIO, J A	1	1038	COUTIRIER, R; BODIN, A; GRAS, R	1
1007	COMÊNIO, J	1	1039	COUTO ET AL	1
1008	CONFORTO, D; SANTAROSA, L M C	1	1040	COUTO, E S E MENEZES, J A S	1
1009	CONTRERAS, J	1	1041	COUTO, E S.; OLIVEIRA, M C. ; ANJOS, R M P	1
1010	COOMBS, P. H	1	1042	COUTO, E S AT AL	1
1011	COOPER, A	1	1043	COUTO, E S; OLIVEIRA, R M C DE. ET AL.	1
1012	CORAGGIO, J. L	1	1044	COUTO, E S; ROCHA, TELMA B	1
1013	CORDEIRO, L	1	1045	COXFORD, A F; SHULTE, A P	1
1014	CORDEIRO, S S; COELHO, M P	1	1046	CREMONESE, B. C. ET AL	1
1015	CORIAT, B	1	1047	CRESWELL, CLARK; GUTMANN, HANSON	1
1016	CORNILS, P	1	1048	CRIDER, M	1
1017	CORREA, C H W	1	1049	CROCOMO, FERNANDO A	1
1018	CORREIA DIAS, Â Á; MOURA, K DA S	1	1050	CRONBACH, L. J	1
1019	CORREIA, T S L	1	1051	CROOK, C	1
1020	CORTELAZZO, M	1	1052	CROWLEY, M L	1
1021	CORTELLA, M S	1	1053	CRUZ, D M; BARCIA, R M	1
1022	CORYN, C. L. S, AT ALL	1	1054	CRUZ, D M; MORAES, M; BARCIA, R M	1
1023	COSCARELLI, C V	1	1055	CRUZ, R	1
1024	COSTA, A C R	1	1056	CUBA, E G; LINCOLN, Y S	1
1025	COSTA, A G	1	1057	CUNHA FILHO, PC; NEVES, A	1
1026	COSTA, A.	1	1058	CUNHA, C; DEFOURNY, V	1
1027	COSTA, C	1	1059	CUNHA, H	1

	AUTOR	Nº DE TESES		AUTOR	Nº DE TESES
1060	CUNHA, M I; FERNDANDES, C M B	1	1095	DAVÍDOV, VV	1
1061	CUNHA, M I; LEITE, D B C	1	1096	DAYRELL, J	1
1062	CUNHA, M. I	1	1097	DE LUCA, R	1
1063	CUNHA, S R G	1	1098	DE MASI	1
1064	CURY, H N	1	1099	DE MAUSE	1
1065	CURY, JR C	1	1100	DE TOMMASI, LÍVIA	1
1066	CYSNE ET AL	1	1101	DE VRIES ET AL	1
1067	CZIKSZENTMIHALYI, M	1	1102	DE WEVER, SCHELLENS, KEER V	1
1068	CÁCERES, JESÚS G	1	1103	DEAN, J	1
1069	CÁDMA, F R	1	1104	DEARY, T	1
1070	CÁNEPA, LAURA.	1	1105	DEL AROIO, M.	1
1071	D`AMORE, B	1	1106	DEL BEN, L M	1
1072	DA SILVA, E.; BRASIL, L.; COSTI, L	1	1107	DELA-SILVA, SILMARA C	1
1073	DALBERIO, M C B	1	1108	DELEUZE E GUATTARI	1
1074	DALCIN, P DE T R; SILVA, F A DE A	1	1109	DELGADO, CARLOS J	1
1075	DALCIN, P DE T R	1	1110	DELIZOICOV, D E PERNAMBUCO, M M	1
1076	DALL`ASTA, R J	1	1111	DELUIZ, N	1
1077	DALLARI, D DE A	1	1112	DELVAL	1
1078	DALL`ASTA. R J	1	1113	DENICOLI, S E SOUSA, H	1
1079	DAMASCENO E BESERRA	1	1114	DENZIN, NORMA, K.; LINCOLN, YVONNA S	1
1080	DAMIANI, E	1	1115	DETOUZOS, M	1
1081	DAMIÃO, E B; ANGELO, M	1	1116	DEVLIN, K	1
1082	DANTAS JR H S	1	1117	DEWEY E BENTLEY	1
1083	DANTAS, D M P	1	1118	DEÁK, C	1
1084	DANTAS, H	1	1119	DIANI, M. & CLARK, J. ALAIN T	1
1085	DANTAS, M A. T	1	1120	DIAS SOBRINHO, J	1
1086	DANTE, L R	1	1121	DIAS, A C	1
1087	DARSIE	1	1122	DIAS, A C G E TAILLE, Y	1
1088	DAVENPORT, T E PRUSAK, L	1	1123	DIAS, L C	1
1089	DAVENPORT, T H; PRUSAK, L	1	1124	DIAS, P	1
1090	DAVID, P B	1	1125	DIAS, S B S	1
1091	DAVIDOFF, L	1	1126	DIAZ BORDENAVE, JUAN E	1
1092	DAVIDSON, E. J	1	1127	DICIONÁRIO HOUOISS	1
1093	DAVIS, C E OLIVEIRA, Z	1	1128	DIEUDONNÉ, J	1
1094	DAVIS, F	1	1129	DILTHEY, W	1

1130	DITOLVO, M	1	1161	DUFFY, T; JONASSEM, D H	1
1131	DIXON, R S	1	1162	DUFOUR, D	1
1132	DOBARRO, S	1	1163	DUPAS, G	1
1133	DOLL JR. WILLIAM E.	1	1164	DURAN, D	1
1134	DOLL, JR	1	1165	DURAN, D; VIDAL, V	1
1135	DOLLE, J M	1	1166	DWECK	1
1136	DONALDSON, S. I	1	1167	DYE, T D	1
1137	DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M	1	1168	DÉBRAY, R	1
1138	DORNELLES	1	1169	DÓREA	1
1139	DOSI, G.	1	1170	D'AMBRÓSIO, UBIRATAN	1
1140	DOTTA, S	1	1171	EASTERBY-SMITH E ARAÚJO	1
1141	DOTTA, S C; GIORDAN, M	1	1172	EBOLI, T	1
1142	DOUADY, R	1	1173	ECO, U E BONAZZI, M	1
1143	DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C	1	1174	EDWARDS, W.; NEWMAN, J. R	1
1144	DOURADO, L F; OLIVEIRA, J F DE	1	1175	EISENSTEIN, E	1
1145	DOURADO, L F; OLIVEIRA, J F DE. CATANI, A M	1	1176	EKMAN, P	1
1146	DOURADO, LUIZ F; SANTOS, C DE A	1	1177	EKMAN, P; FRIESEN, W V	1
1147	DOWBOR, L	1	1178	ELIASQUEVICI, M K	1
1148	DOWNES, E J;MCMILLAN, S D	1	1179	ENGELMANN, A	1
1149	DOYLE, W	1	1180	ENGERS, M E A	1
1150	DRAIBE, S. M.	1	1181	ENRICONE, D	1
1151	DREYER-EIMBCKE, OSWALD	1	1182	ENZENSBERGER, H M	1
1152	DRISCOLL, M	1	1183	ERNEST, P	1
1153	DU GAY, P	1	1184	ESTRÁZULAS, M	1
1154	DUARTE, J; SANGRÁ, A	1	1185	EZPELETE, J E ROCKWELL, E	1
1155	DUARTE, R	1	1186	FAJARDO, L C	1
1156	DUARTE, S V; FURTADO, M S V	1	1187	FALKEMBACH, G A M	1
1157	DUBINSKY E HAREL	1	1188	FANTIN, M; GIRARDELLO, G.	1
1158	DUBINSKY, E; HAREL, G	1	1189	FARIA, G	1
1159	DUBOIS, J	1	1190	FASCIONI, L.	1
1160	DUDZIAK, E	1	1191	FAVERO, J	1
1192	Felipe e Guizzo	1	1193	FELIPE, A.	1
1194	FAVERO, M L A	1	1195	FAVERO, R V M; FRANCO, S R K	1

1196	FEREIRA, N T	1	1233	FLORES, T M V	1
1197	FERNADES ET AL	1	1234	FLORES, T M V; BONELLA, N E D	1
1198	FERNANBACK E THOMPSON	1	1235	FIGUEIREDO, P N	1
1199	FERNANDES, A S A	1	1236	FILATRO, A	1
1200	FERNANDES, A S; SARMENTO, T; FERREIRA, F I	1	1237	FILGUEIRAS, L	1
1201	FERNANDES, C M B	1	1238	FILHO, D	1
1202	FERNANDES, D G, SANTANA, V F, SANTOS, R F	1	1239	FILMUS, DANIEL F	1
1203	FERNANDES, E	1	1240	FINI, M I	1
1204	FERNANDES, F	1	1241	FINLEY, M	1
1205	FERNANDES, R	1	1242	FINO, C N; SOUSA, J M	1
1206	FERNANDES, R C A	1	1243	FISHER ET AL	1
1207	FERRARI	1	1244	FISHKIN, JAMES S	1
1208	FERRARI, F B; LAPOLLI, E M	1	1245	FITAS, A J S; VIDEIRA, A P	1
1209	FERRAZ, C	1	1246	FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R	1
1210	FERREIRA JR, A; BITTAR, M	1	1247	FLORIANI, A W; MORIGI, V J M	1
1211	FERREIRA, A G. A; VECHIA, A	1	1248	FLORIANI, J V	1
1212	FERREIRA, F T	1	1249	FLÔRES E TAROUCO	1
1213	FERREIRA, M K L	1	1250	FOERSTER, H	1
1214	FERREIRA, M. S	1	1251	FONSECA, C S	1
1215	FERREIRA, M DE A	1	1252	FONSECA, D M	1
1216	FERREIRA, N T	1	1253	FONSECA, D O C L	1
1217	FERREIRA, R A	1	1254	FONSECA, D O DA C. L.; COUTO, E S	1
1218	FERREIRA, S DE L	1	1255	FONSECA, D; COUTO, E S	1
1219	FERREIRA, S L; LIMA, M F M E PRETTO, N L	1	1256	FONSECA, M C F R	1
1220	FERREIRA, S P E DIAS, M G	1	1257	FONSECA, M. C. F. R.; LOPES, M. P.; BARBOSA, M. G. G	1
1221	FERRETI, J C	1	1258	FONSECA, R	1
1222	FERRETTI, C. J. ET AL. (ORG.)	1	1259	FONSECA, V	1
1223	FERRÃO, M E; FERNANDES, C	1	1260	FONTANELLE, I A	1
1224	FEUERSTEIN E FEERSTEIN	1	1261	FONTES, M M	1
1225	FIALCOFF, D	1	1262	FONTES, V	1
1226	FIALHO, JF; ANDRADE, ME A	1	1263	FORD, H	1
1227	FICHEMAN, I K; AT AL	1	1264	FORT, M C	1
1228	FICHER, R M B	1	1265	FOSSA, J A	1
1230	FIGUEIREDO, L C	1	1266	FOSSA, J A; MENDES, I A	1
1232	FLORES, J; TOMÁS N	1	1267	FOUCAMBERT, J	1

1267	FRAGALE FILHO	1	1302	GAGNÉ, R M	1
1268	FRAGOSO ET AL	1	1303	GAGO, P C	1
1269	FRAGOSO, SUELY; RECUERO, RAQUEL; AMARAL, A	1	1304	GALEANO, E	1
1270	FRAWLEY, W	1	1305	GALEFFI, D	1
1271	FREDERICO, M F B	1	1306	GALIAZZI, M C; MORAES, R	1
1272	FREIRE FILHO, J; HERSCHMANN, M	1	1307	GALINDO, D; BASSETO, J	1
1273	FREIRE FILHO, JOÃO; FERNANDES, FERNANDA M	1	1308	GALLOTA, A	1
1274	FREIRE, A M;	1	1309	GANDIN, D	1
1275	FREIRE, F M P	1	1310	GANDIN, L A G	1
1276	FREIRE, P; GUIMARÃES, S	1	1311	GARCEZ, P M	1
1277	FREIRE, W; AT ALL	1	1312	GARCIA E DOLANN	1
1278	FREIRE-MEDEIROS, BIANCA.	1	1313	GARCIA, R L; MOREIRA, A F B	1
1279	FREITAS, A V	1	1314	GARCIA, S R O	1
1280	FREITAS, D S; HALMANN, A L	1	1315	GARCIA, T C	1
1281	FREITAS, D; VILLANI, A PIERSON, A; FRANZONI, M	1	1316	GARCIA, W E	1
1282	FREITAS, J L M	1	1317	GARDOUA, G	1
1283	FREITAS, K S; ARAUJO, B.; FERNANDES, R.	1	1318	GARNHAM, C; KALETA, R	1
1284	FREITAS, K. S	1	1319	GAROIAN, C. R., & GAUDELIUS, Y. M	1
1285	FREITAS, M C	1	1320	GARONCE, F V	1
1286	FREITAS, M T A	1	1321	GARRISON, D R	1
1287	FREITAS, M T DE A; COSTA, S R	1	1322	GARRISON, D R; KANUKA, H	1
1288	FREITAS, M T; SOUZA, S J; KRAMER, S	1	1323	GASPAR, J; AFONSO, N; ALVES, T	1
1289	FREY K	1	1324	GATTI, A P.	1
1290	FRIEDMAN, T L	1	1325	GATTI, B A E BARRETO, E S S	1
1291	FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M	1	1326	GAUTHIER, C	1
1292	FRIGOTTO, G.; SANDER, B.; PACHECO, E. M	1	1327	GAUVAIN	1
1293	FRITH, S	1	1328	GENEREUS, A, THOMPSON, W	1
1294	FROMM, E	1	1329	GENTILI, P.; SILVA, T.T	1
1295	FURTADO, M C DE C; LIMA, R A G	1	1330	G, B F W; B, M	1
1296	FURTADO, M S S	1	1331	GERGEN, M M.; GERGEN, K J.	1
1297	FUSARI, M F DE R	1	1332	GEROSA, M	1
1298	FÁVERO, M. L. A	1	1333	GERZSON, V R S	1
1299	GABATZ, R I B; RITTER, N R	1	1334	GHEDIN, E	1
1300	GADOTTI, M; ROMÃO, J E	1	1335	GHIRALDELLI, P J	1
1301	GADOTTI, M; TORRES, CA	1	1336	GIBSON, J	1

1337	GIBSON, W	1	1372	GONZÁLEZ, J A	1
1338	GIDDENS, A; BECK, U; LASH, S	1	1373	GONÇALVES E GALIAZZI	1
1339	GUERRA, J H L	1	1374	GONÇALVES, F S	1
1340	GIES, F; GIES, J	1	1375	GONÇALVES, M R.	1
1341	GILBRAN, K	1	1376	GOODY, J	1
1342	GILLERAN, A	1	1377	GORDON, E	1
1343	GIMENO SACRISTÁN, J.	1	1378	GOULART, A T	1
1344	GIMONET, J C	1	1379	GOULART, C	1
1345	GINDRE, G	1	1380	GOUNET, T	1
1346	GIORDAN	1	1381	GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C I	1
1347	GIOVANNI, G; SOUZA, A N	1	1382	GRACINDO, R. V	1
1348	GIRALDO	1	1383	GRAFF, H	1
1349	GIRARDELO, G; OROFINO I	1	1384	GRANDO, R	1
1350	GIROUX, H A.; MCLAREN, P L	1	1385	GRANJER, G G	1
1351	GIROUX, H A.; SIMON, R	1	1386	GRANOTT	1
1352	GLASSNER; S	1	1387	GRANT, R M	1
1353	GODINHO, V M	1	1388	GRASSI, A	1
1354	GOELLNER	1	1389	GRAVINA, M A	1
1355	GOERGEN, P	1	1390	GRAZIANO, J	1
1356	GOETHE; J W	1	1391	GREENE, J. C	1
1357	GOFFMAN, J	1	1392	GRIGNON, C	1
1358	GOHN, D M	1	1393	GRILLO, M	1
1359	GOLDENBERG	1	1394	GRINGS, E S; MALLMANN, M T; DAUT, S I	1
1360	GOLDENBERG E MARZUSKI	1	1395	GROPPO, L.A.	1
1361	GOLDIM, J R; FRANCISCONI, CARLOS F	1	1396	GROUT, D; PALISCA, C V	1
1362	GOLDSTEIN, I L	1	1397	GRUBER, H E; VANÈCHE, J	1
1363	GOMES, C A C	1	1398	GRÁS, R; AMOULOUD, S	1
1364	GOMES, F E MOURA, D	1	1399	GRÉGOIRE, J	1
1365	GOMES, R	1	1400	GUATTARI, F; ROLNIK, S	1
1366	GOMES-FILHO, J	1	1401	GUAZINA, L; MOTTA, L.	1
1367	GOMSE, REGO E VÍLLARDI	1	1402	GUBA, E. G	1
1368	GONDAR, JÔ; DODEBEI, V	1	1403	GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S	1
1369	GONICK, L.	1	1404	GUBERNIKOFF, G.	1
1370	GONTIJO, S.	1	1405	GUEDES, A	1
1371	GONZALES, R.	1	1406	GUEDES, G	1

1406	GUERRA, J H L	1	1441	HARDY, G. H	1
1407	GUERRA, R	1	1442	HARRES, J B S	1
1408	GUILFORD	1	1443	HARRIS, K	1
1409	GUIMARÃES JR, F P E GALIAZZI, M C	1	1444	HARTLEY, J	1
1410	GUIMARÃES, C	1	1445	HAUSMAN, R	1
1411	GUIMARÃES, C; SORG, L	1	1446	HAYEK, F	1
1412	GUIMARÃES, G	1	1447	HEBERT, Y; HARTLEY, W J	1
1413	GUIMARÃES, G C	1	1448	HECKEL, P	1
1414	GUIMARÃES, V S	1	1449	HECTOR, J G	1
1415	GUIZZO, B S	1	1450	HECTOR, J H	1
1416	GUMES, N V C; JANOTTI, J; LIMA, T; PIRES, V	1	1451	HEIDE, A; STILBORNE, L	1
1417	GUNAWARDENA, LOWE E ANDERSON	1	1452	HEIM, M	1
1418	GUNTER	1	1453	HEIMANN, P	1
1419	GUSDORF, G	1	1454	HEINSENBERG, W	1
1420	GUTIERREZ, S	1	1455	HENRI; LUNDGREN-CAIROL	1
1421	GUTIÉRREZ, J E DELGADO, J M	1	1456	HENRIQUES, A	1
1422	GÓMEZ, M G	1	1457	HERCULANO, M, ROCHA, A D.	1
1423	GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I	1	1458	HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M	1
1424	HADDAD, SÉ	1	1459	HERRERO, S P	1
1425	HADJI, C	1	1460	HERSCHMANN, M	1
1426	HADJI, C	1	1461	HEYWOOD, C	1
1427	HAESBAERT, R	1	1462	HILDAGO, A M	1
1428	HAGER, J C; EKMAN, P	1	1463	HIRATA, H	1
1429	HALBWACHS, M	1	1464	HOBBS, T	1
1430	HALMANN, A L; PRETTO, N	1	1465	HOBSBAWM, E.	1
1431	HALMANN, TORRES, E OLIVEIRRA	1	1466	HOCHMAN, G A; M MARQUES, E	1
1432	HALMOS, P R	1	1467	HOEL, P G	1
1433	HAMBLIN, A C	1	1468	HOGBEN, L	1
1434	HAMBURGER, ESTHER.	1	1469	HOHENWARTER, M	1
1435	HAMILTON, D	1	1470	HOINEFF, N	1
1436	HAMMAN, R	1	1471	HOLANDA, S	1
1437	HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P	1	1472	HOLZNER, B	1
1438	HAMPTON, K N	1	1473	HOMI BHABHA	1
1439	HANDKE, P	1	1474	HOSFTADTER, D	1
1440	HARAWAY, D	1	1475	HOSSLER E VESPER	1

1476	HOUAISS, A; VILLAR, M S	1	1511	JANTSCH, A P; BIANCHETTI, L	1
1477	HOUAISS, A; VILLAR, MS	1	1512	JAPIASSU, A	1
1478	HOUAISS, ANTÔNIO; CARDIM, I	1	1513	JARDIM, J E CARVALHO, W	1
1479	HOWE E STRAUSS	1	1514	JARDÉ, A	1
1480	HU, O; TRIGIANO, P; CROZAT, S	1	1515	JARETA, G	1
1481	HUBERMAN, M	1	1516	JENSEN, J	1
1482	HUETE, J C S; BRAVO, J A F	1	1517	JESSOP, R.	1
1483	HUGHES, CHRISTINA, MALCOLM, TIGHT	1	1518	JESUS, ANTÔNIO.	1
1484	HUIZINGA, J	1	1519	JESUS, E; URIART, M ; RAABE, AL A	1
1485	HUNT E. K.; SHERMAN, H. J.	1	1520	JOBIN E SOUZA, S	1
1486	HUPFER, M LR.	1	1521	JOHN BRANSFORD	1
1487	HUTCHINS	1	1522	JOHNSON, D W &JOHNSON, F T	1
1488	HUTT, S J; HUTT, C	1	1523	JONASSEN	1
1489	HUTTON, S; WIESENBERG, F	1	1524	JOSSO, M C	1
1490	HYMES, D	1	1525	JOVCHELOVITCH, S; BAUER,M	1
1491	HYMES, D	1	1526	JURACY, C; VITOR, A; PACHECO, E; CALDAS, LA	1
1492	HÖFLING, E M	1	1527	KADJER, S E BULL, G	1
1493	IAHN; L F	1	1528	KAGAN, S	1
1494	IBERNÓN, F	1	1529	KAPLAN, A	1
1495	INHELDER, B; BOVET, M; SINCLAIR, H	1	1530	KASTRUP, V.	1
1496	INHELDER, B; PIAGET, J	1	1531	KATO, F B. G; SANTOS, S A; MARTINS, T B	1
1497	IPEA	1	1532	KEARNEY, P	1
1498	IRALA, E. A. F.; TORRES, P.	1	1533	KEEGAN, D	1
1499	IRIART E ORLEANS	1	1534	KEELER, M A; DENNING, S M	1
1500	ISAIA, S M A	1	1535	KEINERT, T M M	1
1501	ISAIA, S M A; BOLZAN, D P V	1	1536	KELLE, U	1
1502	ISAKSEN, DORVAL E TREFFINGR	1	1537	KELLNER E SHARE	1
1503	ISOTANI, S; BRANDÃO, L O	1	1538	KELLNER, D; SHARE, J	1
1504	ISOTANI,S; MIZOGUCHI, R	1	1539	KEMP, J E LIVINGSTONE, D	1
1505	J. LAVE	1	1540	KHUN E UDELL	1
1506	JACYLIN	1	1541	KIM, D	1
1507	JAMBEIRO, O.; RAMOS, F	1	1542	KINCHELOE E BERRY	1
1508	JAMBEIRO, O; BOLANO, C BRITTOS, V	1	1543	KINCHELOE, J E STEINBERG, S	1
1509	JANOTTI JUNIOR, JEDER S	1	1544	KINJÔ, MARINA E	1
1510	JANSTCH, A P; BIANCHETTI, L	1	1545	KIRKPATRICK, D L	1

1546	KLEIMAN, Â	1	1581	LABARCA, G	1
1547	KLEIN, N	1	1582	LABORDE, C; CAPPONI, B	1
1548	KLENE, M	1	1583	LABORDE, J M; BELLEMIN, F; BAULAC, Y	1
1549	KNAPP, L N; HALL, J	1	1584	LACOSTE	1
1550	KNEIPP, V	1	1585	LADIM, C M F	1
1551	KNELLER	1	1586	LADISLAU DOWBOR	1
1552	KNOBEL, M	1	1587	LAJOLO, M	1
1553	KOCH, I V	1	1588	LAKATOS, EVA M	1
1554	KOCH, I V; LIMA, M L C	1	1589	LAKATOS, EVA MARIA; MARCONI, MARINA DE A	1
1555	KOCH, TRAVAGLIA	1	1590	LAMBERTON, R D; ROTROFF, S I	1
1556	KOFFKA, K	1	1591	LAMY, M; GOODFELLOW, R	1
1557	KOHELER, S. E	1	1592	LANDIM, C	1
1558	KOLB	1	1593	LANVILLE, C; DIONE, J.	1
1559	KOLB E KOLB	1	1594	LAPA, A. B.	1
1560	KOMITO, L	1	1595	LARA, I C M	1
1561	KONDER, L	1	1596	LARA, M L G; CONTI, V L	1
1562	KOSTKA, S	1	1597	LARA, M R	1
1563	KOTLER, PHILIP; KELLER, KEVIN LANE.	1	1598	LARRÉGOLA, G	1
1564	KOVÁCS, MARIA J	1	1599	LASSWEL, H D	1
1565	KRAHE, E D	1	1600	LASTRES, H M M; ALBAGLI, S	1
1566	KRASILCHIK, M	1	1601	LATOUR, B	1
1567	KROEF, A B G	1	1602	LATOUR, B; WOLLGAR, S	1
1568	KROPOTIKIN, P	1	1603	LAVE E WENGER	1
1569	KRUGER	1	1604	LAVE, J	1
1570	KRUGER E HARRES	1	1605	LAVE, J; WENGER, E C	1
1571	KRUGER, S E; AT ALL	1	1606	LAVILLE, C	1
1572	KRUGER, S E; FRITSCH, E; VICCARI, R M	1	1607	LE BRETON, D	1
1573	KRUPPA, S. M. P	1	1608	LEAL FILHO, L L	1
1574	KUENZER, A; MACHADO, L	1	1609	LEAL, B	1
1575	KUHN, D	1	1610	LEAL, M G M	1
1576	KULLMANN, M	1	1611	LEAL, S A G	1
1577	KUNZRU, H	1	1612	LEHER, R; LOPES, A	1
1578	KUPFER, M C	1	1613	LEI, D; HITT, M; BETTIS, R	1
1579	KUPFER, M C	1	1614	LEITE, D B; GENRO, M E H; BRAGA, A M	1
1580	KÖHLER, W	1	1615	LEITE, J C	1

1616	LEITE, L. S.	1	1651	LINS, R C; GIMENEZ, J	1
1617	LEITE, S B; ANDRÉ, M,	1	1652	LIPOVETSKTY, G	1
1618	LEITE, S M; BEHAR, P A	1	1653	LIPOVETSKY, G; SERROY, J	1
1619	LEITE, S P M	1	1654	LITTO	1
1620	LEITE, S F.	1	1655	LITTO, FREDRIC; M FORMIGA, M	1
1621	LEITE,D	1	1656	LIVESEY, C	1
1622	LEITE,D; TUTIKIAN, J; HOLZ, N	1	1657	LIVINGSTONE, M	1
1623	LEMONS, A E CUNHA, P	1	1658	LIVIO, M	1
1624	LEMONS, A.; CARDOSO, C.; PALÁCIOS, M.	1	1659	LO, M M	1
1625	LEMONS, A; PALÁCIOS, M.; CARDOSO, C	1	1660	LOBO, S F E MORADILLO, EF	1
1626	LEMONS, A; RIGITANO, E; COSTA L	1	1661	LOMBARDI, C; SAVIANI, D	1
1627	LEMONS, R	1	1662	LOMBARDI, J C; SAVIANI, D; SANFELICE, J L	1
1628	LEMONS, R; SANTAELLA, L	1	1663	LOPES, A R C	1
1629	LEONTIEV, A N	1	1664	LOPES, A. C.	1
1630	LERMAN, S	1	1665	LOPES, A. C.; MACEDO, E.	1
1631	LESSARD, C; TARDIF, M	1	1666	LOPES, D	1
1632	LEVI, B	1	1667	LOPES, I S	1
1633	LEVIN, E.	1	1668	LOPES, L B F; SILVA, I M S	1
1634	LEVIN, J	1	1669	LOPES, S F S	1
1635	LEVY-STRAUSS, C	1	1670	LORDÊLO, J A	1
1636	LEWIS E MARCH	1	1671	LORTIE, D C	1
1637	LEÃO, L; PRADO, M	1	1672	LOUREIRO, ANA; BITTENCOURT, T	1
1638	LIBERATO, L V M	1	1673	LOURO	1
1639	LIBÂNEO, J C; PIMENTA, S G	1	1674	LOWY, M.	1
1640	LIEDTKA, J WEBER, C, WEBER, J	1	1675	LUCARELLI, E	1
1641	LIMA JUNIOR, A S E ALVES, L R G	1	1676	LUCCI, E A	1
1642	LIMA JÚNIOR, A. S. DE; PRETTO, N. DE L.	1	1677	LUCENA, B	1
1643	LIMA, A B	1	1678	LUCENA, C	1
1644	LIMA, C M	1	1679	LUCENA, M.; LUCENA, C. J. P.	1
1645	LIMA, M A	1	1680	LUDKE, M; ANDRE, M E D	1
1646	LIMA, M S L	1	1681	LUFT, C P	1
1647	LIMA, R	1	1682	LUKE	1
1648	LIMA, S P DE; RODRIGUÉZ, M V	1	1683	LUNA, S V	1
1649	CARDOSO, M L	1	1684	LUNDVALL, B A; JOHNSON, B	1
1650	LINDQUIST; MM; SHULTE, A P	1	1685	LUNGARZO, C	1

1686	LURIA, A R; YUDOVICH, F I	1	1721	MAGRONE, E	1
1687	LUZ, A. M. C.; JESUS, T. R	1	1722	MAHEIRIE K.	1
1688	LUZ, A. M. DE C.; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R.	1	1723	MAHONY, M; SULLIVAN, T; MCSHANE, K	1
1689	LYLES, M	1	1724	MAIA, C; MATTAR, J	1
1690	LYNN, A	1	1725	MAIA, I F	1
1691	LYON, D	1	1726	MAIA, R C M	1
1692	LYRA, MCDP	1	1727	MAINGUENAU	1
1693	MAAR, WOLFGANG.	1	1728	MAIO, A Z F	1
1694	MAARQUES, M	1	1729	MALAGUITI, M; CARVANHOLO, R A E CARCANHOLO, M D	1
1695	MACE, E; AQUINO, M	1	1730	MALATÉR, LUCIANI.	1
1696	MACEDO, A L; BEHAR, P A	1	1731	MALLOY, JAMES M.	1
1697	MACEDO, L N. ET AL	1	1732	MANCEBO, D; VALE, A	1
1698	MACEDO, R B	1	1733	MANEVY, A	1
1699	MACHADO, A M N	1	1734	MANFREDI, S. M.	1
1700	MACHADO, I A.	1	1735	MANGUEL, A	1
1701	MACHADO, J N	1	1736	MANN, PH	1
1702	MACHADO, L	1	1737	MANNHEIM	1
1703	MACHADO, N J	1	1738	MANOJ, R.V	1
1704	MACHADO, N J	1	1739	MANSUR, A A	1
1705	MACHADO, R	1	1740	MAQUIAVEL, N	1
1706	MACHADO, S D	1	1741	MARAFON, M R C	1
1707	MACHADO, S D A	1	1742	MARAGALL, P	1
1708	MACHADO, S P A	1	1743	MARANDINO, SELLES, ESCOVEDO	1
1709	MACHADO, U	1	1744	MARANHÃO	1
1710	MACIEL, L S B; NETO, A S	1	1745	MARAS E GALIAZZI	1
1711	MACNALLY	1	1746	MARC AUGÉ	1
1712	MADSEN, K	1	1747	MARCONDES FILHO, C. J. R.; CORTE, B.;AT ALL	1
1713	MAFRA, S M	1	1748	MARCONDES, E; MONTES, G S; BIANCO, A C	1
1714	MAGALHÃES, A S	1	1749	MARCUSHI, L A	1
1715	MAGALHÃES, C M	1	1750	MAREK, K	1
1716	MAGALHÃES, S J; WANDERLEY, H M; ROCHA, J	1	1751	MAREN, J M V D	1
1717	MAGALHÃES, S M O	1	1752	MARGULIS, M	1
1718	MAGER, R F	1	1753	MARIN, A J	1
1719	MAGINA, S	1	1754	MARINA, JOSÉ A	1
1720	MAGNIA, S ET AL	1	1755	MARINHO, R	1

1756	MARINHO, S P	1	1791	MATTELART, A; MATTELART, M	1
1757	MARQUES, A P; MOREIRA, R	1	1792	MATTERN, F	1
1758	MARQUES, J	1	1793	MATTEWS, G	1
1759	MARQUES, M. O	1	1794	MATTISON, D	1
1760	MARQUES, M. R	1	1795	MATTOS, C L G	1
1761	MARQUES, M O	1	1796	MATTOS, F L C	1
1762	MARQUES, R	1	1797	MATTOS, S	1
1763	MARRACH, S	1	1798	MATTOS, S	1
1764	MARROU, H I	1	1799	MATURANA, D' AVILA	1
1765	MARTIN, A S	1	1800	MATUZAWA, F. L	1
1766	MARTIN, M	1	1801	MAUSS, M	1
1767	MARTINS, J; BIANCHETTI, L	1	1802	MAXWELL, K	1
1768	MARTINS, A R	1	1803	MAY, T	1
1769	MARTINS, A R; MOÇO, A	1	1804	MAYER, P	1
1770	MARTINS, F M E DA SILVA, J M	1	1805	MAZZEU, F J C	1
1771	MARTINS, G. DE A.; TEOFILO, C. R	1	1806	MAZZOTTI, T B	1
1772	MARTINS, J; BICUDO, M A V	1	1807	MC NEIL; STONES; KOZMA	1
1773	MARTINS, J; FARINHA, M F; DICHTCHEKENIAN, B	1	1808	MCBRIDE, R; FULLER, F; GILLAN, R	1
1774	MARTINS, J V P	1	1809	MCDOUGALL, M; BEATIE, R S	1
1775	MARTINS, L.R. R	1	1810	MCFERRIN, K; FURR, P	1
1776	MARTINS, M A	1	1811	MCNALLY, D.	1
1777	MARTINS, M L	1	1812	MCNAMARA	1
1778	MARTINS, M.F	1	1813	MCPHEETERS, D	1
1779	MARTINS, R	1	1814	MEAD, G H	1
1780	MARTINS, M L; NOMA, A K	1	1815	MECER, N	1
1781	MARTTELART, A E MARTTELART, M	1	1816	MEDEIROS, M	1
1782	MASCARELLO, F	1	1817	MEDEIROS, R C	1
1783	MASINI ET AL	1	1818	MEDRANO, E; VALENTIM, L	1
1784	MASINI, E	1	1819	MEINSTER, J C	1
1785	MASSETTO, V	1	1820	MEIRA, L; LERMAN, S	1
1786	MATILLA, A G	1	1821	MEIRIEU, P	1
1787	MATOS, K S L E VIEIRA, S L	1	1822	MELATTI, S P	1
1788	MATTA, A E R; CARVALHO, A V	1	1823	MELO, J M	1
1789	MATTA, A E	1	1824	MELO, J M; SATHLER, L	1
1790	MATTA, J P R	1	1825	MENA, M	1

1826	MENDES, A M	1	1861	MONARCHA, C	1
1827	MENDES, I A; FOSSA, J A	1	1862	MONIZ, L V	1
1828	MENDES, J R	1	1863	MONLEVADE, J	1
1829	MENEGOLLA, M; SANT'ANNA I M	1	1864	MONTANGERRO, J	1
1830	MENEZES, E T; SANTOS, T H	1	1865	MONTARDO, S P; PASSERINO, L M	1
1831	MERCER E WEGERIF	1	1866	MONTARDO, S. P., ROCHA, P. J	1
1832	MERLEAU PONTY	1	1867	MONTEIRO, D M; RIBEIRO, VMB; STRUCHINER, M	1
1833	MESQUITA, CARLA	1	1868	MONTEIRO, P	1
1834	MEYER E SOARES	1	1869	MONTEIRO, R C	1
1835	MEYNAUD J	1	1870	MONTEIRO, S B; ALMEIDA, C S	1
1836	MEZAN, R	1	1871	MONTERO, A CG	1
1837	MEZAN, R	1	1872	MONTESQUIEAU, C L S	1
1838	MIALARET, G	1	1873	MONTESSORI, M	1
1839	MICHEL DE CERTEAU	1	1874	MONTEZ, C; BECKER, V	1
1840	MICHELAZZO, P	1	1875	MONTEZ, C; BECKER, V	1
1841	MIDDLETON	1	1876	MONTGOMERY, K; WYNKOOP, M	1
1842	MIGUEL, A; MIORIN, M A	1	1877	MOOKA, R	1
1843	MIGUEL, L F	1	1878	MORA J F	1
1844	MILETTO, E M; FLORES, L V; PIMENTA, M S; VICARI, R	1	1879	MORAES, A A;	1
1845	MILHEIM E SACHAS	1	1880	MORAES, M C.;LA TORRE, S	1
1846	MILTON SANTOS	1	1881	MORAES, R	1
1847	MIORIN, M A	1	1882	MORAES, R	1
1848	MIRA, M C	1	1883	MORAES, R A; FIORENTINI, L M R; DIAS, A A C	1
1849	MIRANDA, R M	1	1884	MORAES, R DE A.; SCHNEIDER, M. B. D; SOUZA, N P	1
1850	MIRAS E ORUBIA	1	1885	MORAES, R DE A; DIAS, Â. C; FIORENTINI, L M R	1
1851	MIRZOEFF, N	1	1886	MORAES, R A; SANTOS, G L	1
1852	MISKULIN, R G S	1	1887	MORAES, R; GALIAZZI, M C	1
1853	MISKULIN, R G S; AMORIM, J A.; SILVA, M R C	1	1888	MORAES, ROQUE; GALIAZZI, MARIA DO C	1
1854	MITCHELL, W J.	1	1889	MORAES; G; RAMOS	1
1855	MITTLER, P	1	1890	MORAIS, C	1
1856	MLODINOW, L	1	1891	MORAIS, F	1
1857	MOCROCKY, L F	1	1892	MORAIS, J F R	1
1858	MOITA, F M G S C; ANDRADE, F C B	1	1893	MORATO, E F	1
1859	MOLL, J	1	1894	MORATO, E M	1
1860	MOMO	1	1895	MORAVEC , H	1

1896	MOREIRA, A F B	1	1931	MOWSHOUWITZ, A	1
1897	MOREIRA, A F B; SILVA, T T DA	1	1932	MOYASES, L	1
1898	MOREIRA, A F	1	1933	MUCHAIL, S T	1
1899	MOREIRA, A F; CANDAU, V M	1	1934	MUCIDA, A	1
1900	MOREIRA, A F; SILVA, T T	1	1935	MUCIDA, A	1
1901	MOREIRA, G D L B	1	1936	MULLET, K; SANO, D	1
1902	MOREIRA, M	1	1937	MUNFORD, L	1
1903	MOREIRA, P C	1	1938	MUNGUBA, M C	1
1904	MORETO, V P	1	1939	MURICY, K	1
1905	MORETTIN, E V	1	1940	MUÑOZ, T G	1
1906	MORETTO, V	1	1941	MYERS, D G	1
1907	MORGADO, A C O; CARVALHO, J B P; CARVALHO, P C P; FER-NANDEZ, P	1	1942	MÉDOLA, ANA SILVIA LOPES D	1
1908	MORGADO, L	1	1943	MÉSZARÓS	1
1909	MORIGGI, E M	1	1944	NAGIB, LÚCIA; ROSA, ALMIR	1
1910	MORIN, A	1	1945	NAGLE, J	1
1911	MORIN, A; GADORIA, G; E POTVIN, G	1	1946	NAISBITT, J	1
1912	MORIN, E, CIURANA, E R., MOTTA, RAÚL D	1	1947	NAPOLITANO, M	1
1913	MORIN, J M	1	1948	NASCIMENTO, A C A	1
1914	MORITZ, R D	1	1949	NASCIMENTO, C G	1
1915	MORO, E L S	1	1950	NASCIMENTO, M I M	1
1916	MORO, E L S; ESTABEL, L B; SANTAROSA, L M C	1	1951	NASCIMENTO, M I M	1
1917	MORO, E L S; ESTABEL, L B	1	1952	NASCIMENTO, R A	1
1918	MORO, E L S; SANTAROSA, L M. C	1	1953	NASSER, L	1
1919	MOROSINI, M C	1	1954	NASSER, L; SANT'ANNA, N P	1
1920	MOROSINI, M C; MOROSINI, L	1	1955	NATÁRIO, E; WAJNMAN, S	1
1921	MORSE, M	1	1956	NAZARETH, C A	1
1922	MOSSÉ, C	1	1957	NEGRÃO, J J	1
1923	MOTA, C	1	1958	NERICI, I G	1
1924	MOTA, C A M G; CRUZ, M G M B	1	1959	NETO, H E BORGES, S	1
1925	MOTA, M R DE P; TOME, T	1	1960	NETO, J A. M	1
1926	MOTTA, P R	1	1961	NETO, L C	1
1927	MOURA E BARBOSA	1	1962	NEVADO, R A; MENEZES, C S; CARVALHO, M J S	1
1928	MOURA, C M; BITTENCOURT, C C	1	1963	NEVES, J L	1
1929	MOURA, D G; BARSOBSA, E F	1	1964	NEVES, L M W	1
1930	MOURA, R A; CRUZ, D M	1	1965	NEVES, M A C M	1

1966	NEVES, M C P	1	2001	OKADA, A L P	1
1967	NEWMAN, D; GRIFFIN, P; COLE, M	1	2002	OLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, CLAISY M.; BARREYRO, G	1
1968	NEYERERE, J K	1	2003	OLIVEIRA JR, M M	1
1969	NICOLA, R	1	2004	OLIVEIRA SOBRINHO, J B	1
1970	NIELSEN, J	1	2005	OLIVEIRA, C C; COSTA, J W; MOREIRA, M	1
1971	NIETZSCHE, F.	1	2006	OLIVEIRA, C; COSTA, J; MOREIRA, M	1
1972	NIQUINI, D P	1	2007	OLIVEIRA, D	1
1973	NISKIER, A	1	2008	OLIVEIRA, D A; MELO, S D G	1
1974	NITZKE, JULIO A	1	2009	OLIVEIRA, E	1
1975	NOBLE	1	2010	OLIVEIRA, F	1
1976	NOBRE, MARCOS	1	2011	OLIVEIRA, I E A	1
1977	NOGUEIRA, D	1	2012	OLIVEIRA, J A ; ROCHA, J D T.	1
1978	NOGUEIRA, E S	1	2013	OLIVEIRA, J D R; RODRIGUES, A J C	1
1979	NOGUEIRA, J T E DAGNINIO, R	1	2014	OLIVEIRA, L A F	1
1980	NOGUEIRA, M. A.	1	2015	OLIVEIRA, M B	1
1981	NOJIMA, V	1	2016	OLIVEIRA, R M C O	1
1982	NONAKA, I	1	2017	OLIVEIRA, V Z	1
1983	NORONHA, A. B.; VIEIRA, A. R.	1	2018	OLIVER, W M M A.; SCHWARZELMÜLLER, A. F. AT ALL	1
1984	NORONHA, C. V	1	2019	OLIVERIA, M K	1
1985	NORTHCOTT, P	1	2020	OLIVIERI, C	1
1986	NOVAES, A	1	2021	OLSON, D R	1
1987	NOVAK E HANESIAN	1	2022	ONG, W J	1
1988	NOVAK, G M; PATTERSON, E T; GAVRIN, A D	1	2023	ORBOLATO, R G	1
1989	NOVÉ-JOSSERAND	1	2024	ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F	1
1990	NUNES, C M	1	2025	OROFINOM, M I	1
1991	NUNES, I	1	2026	ORRES, P. L.; ALCANTARA, P R.; IRALA, E A FR	1
1992	NÁSIO, J	1	2027	ORTELLI, H	1
1993	NÁSIO, J	1	2028	ORTIZ, O A L	1
1994	NÉRIS, J C; LOIOLA, E	1	2029	OSGUTHORPE, TR; GRAHAM, R C	1
1995	NÓVOA, A	1	2030	OSWALD, M LM B; FERREIRA, H M C	1
1996	NÖTH, W	1	2031	OTRANTO, C. R	1
1997	OBDÁLIA SILVA	1	2032	OTTENHEIMER, H J	1
1998	OBICI, GIULIANO L	1	2033	OZO, J I	1
1999	OFFE, C	1	2034	O'REILLY, TIM	1
2000	OKADA, A L P; SANTOS, E O	1	2035	PAAS, L C	1

2036	PAAVOLA E HAKKARAINEN	1	2071	PEIRCE, C S	1
2037	PABLOS, J	1	2072	PEIXOTO, F; PRIOLLI, G	1
2038	PACHANE, G G	1	2073	PEMBERTON, J; AT AL	1
2039	PACHECO, E; TASSARA	1	2074	PENA, F	1
2040	PACHECO, E	1	2075	PENAFRIA, MANUELA	1
2041	PACHECO, J A	1	2076	PENNA, M	1
2042	PAIVA, C	1	2077	PENNINGTON	1
2043	PAIVA, V	1	2078	PEQUENO, M	1
2044	PAIVA, V.L.M.O	1	2079	PERAYA, D	1
2045	PALACIOS, M	1	2080	PEREIRA, E W	1
2046	PALHARES, R	1	2081	PEREIRA, E.; TEIXEIRA, E	1
2047	PALLOFF, R M	1	2082	PEREIRA, ELANDIA A	1
2048	PALÁCIOS	1	2083	PEREIRA, EVA W	1
2049	PARANAGUÁ, P	1	2084	PEREIRA, EVA W; MORAES, R A	1
2050	PARAÍSO, M. A.	1	2085	PEREIRA, F	1
2051	PARENTE, C	1	2086	PEREIRA, I C. A	1
2052	PARENTE, L T S	1	2087	PEREIRA, J E D	1
2053	PARRA, C	1	2088	PEREIRA, L; LIMA, M	1
2054	PARRA, C; SAIZ, I	1	2089	PEREIRA, LCBP; SPINK, P	1
2055	PARREIRAS, V A	1	2090	PEREIRA, S. A. C	1
2056	PASSARINHO	1	2091	PEREIRA, V A	1
2057	PASSOS, L A	1	2092	PEREIRA, V. O	1
2058	PATON, R; PETERS, G; QUINTAS, P	1	2093	PEREIRAL, L A C	1
2059	PATTO, M H S	1	2094	PEREZ, F G E CASTILLO, D P	1
2060	PAUGAM, S	1	2095	PEREZ, J E MUGNY, G	1
2061	PAULA, E M A T	1	2096	PERKINS	1
2062	PAULA, N M; MORAES, R A	1	2097	PERONI, V	1
2063	PAULY, E	1	2098	PERRIAULT, J	1
2064	PAVANELLO, R M	1	2099	PETERS, B G	1
2065	PAVIANI, J	1	2100	PETRELLA, R	1
2066	PEA, R	1	2101	PETRY, A S	1
2067	PEDROSA, I	1	2102	PETRY, L C	1
2068	PEDROSA, L.D.	1	2103	PETRY, L C; TONÉIS, L C	1
2069	PEDROSO, M B	1	2104	PETTA, E	1
2070	PEIRCE, C	1	2105	PETTY ET AL	1

2106	PEZZINI, A A; GRINGS, E S; MALLAMANN, M T	1	2141	PORTO, M	1
2107	PEÑA, ANTÔNIO O	1	2142	PORTO, T	1
2108	PHILLIPIS, J J	1	2143	PORTO, Y S	1
2109	PHILLIPIS, J J; STONE, R D	1	2144	POSSARI, L H V	1
2110	PICANÇO, A. DE A	1	2145	POSSEBON, S	1
2111	PIETRO, H	1	2146	POSTMAN, N	1
2112	PIETROCOLA, M	1	2147	POUTS-LAJUS, S; RICHÉ-MAGNIER, M	1
2113	PILLAY E ELLIOT	1	2148	PRADO, M E B B; AMEIDA, M E B	1
2114	PIMENTA, S G; GUEDIN, E	1	2149	PRADOS, R	1
2115	PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L	1	2150	PRAHALAD, C K; HAMEL, G	1
2116	PIMENTEL, F P	1	2151	PREECE, J	1
2117	PIMENTEL, M G; ANDRADE, L C V	1	2152	PREMO, B	1
2118	PIMENTEL, M; GEROSA, M A.; FUKS, H	1	2153	PRETTO, N DE L; LIMA JR. A S	1
2119	PIMENTEL, N. M	1	2154	PRETTO, N DE L; SILVEIRA, S A	1
2120	PINHEIRO, L V R	1	2155	PRETTO, N E PINTO, C	1
2121	PINHEIRO, M	1	2156	PRETTO, N L; AT AL	1
2122	PINHEIRO, T. S. M AT AL	1	2157	PRETTO, N L; SILVEIRA, S A	1
2123	PINHO, M J	1	2158	PRETTO, N. L.; CARVALHO, M. I. S. S	1
2124	PINTO, A L S A	1	2159	PRETTO, N. L; RICCIO, N. C. R.; PEREIRA, S. A. C.	1
2125	PINTO, F. C	1	2160	PRETTO, N.; ASSIS, A.	1
2126	PINTO, U DE A	1	2161	PRETTO, N L;PICANÇO, A	1
2127	PIRES, C M C	1	2162	PRIGOGINE, I	1
2128	POCHAMANN, M	1	2163	PRIGOGINE, I; STENGERS, I	1
2129	POLI, M C	1	2164	PRIMO E RECUERO, R C	1
2130	POMBO, O	1	2165	PRIMO, A F T E CASSOL	1
2131	POMMIER, G	1	2166	PRIOLLI, G	1
2132	POMMIER, G	1	2167	PUCCI, BRUNO	1
2133	PONTE, J P	1	2168	PUNTES, R V; AQUINO, O F; QUILLICI NETO, A	1
2134	PONTUAL, V; LEITE, J	1	2169	PUGALEE, D K; ROBINSON, R	1
2135	POPKEWITZ, T S	1	2170	PUNTAMBEKAR	1
2136	POPPER, K	1	2171	PUTNOKI, J C	1
2137	POPPER, K E ECCLES, J	1	2172	PÁDUA, E M M	1
2138	PORTAL, L L	1	2173	PÉREZ, F G; CASTILHO, D P	1
2139	PORTELA, A L	1	2174	QUARESMA, V B; JUREMA, S	1
2140	PORTILHO, E E ALMEIDA, S	1	2175	QUARTIERO, E M	1

2176	QUEIROZ, F A P V	1	2211	REVISTA ISTO É	1
2177	QUEIROZ, J. D.	1	2212	REVISTA SUPER MENIA	1
2178	QUERINO, A C	1	2213	REVISTA ÉPOCA	1
2179	QUEVEDO, L A	1	2214	REY	1
2180	QUIAMZADE E MUGNY	1	2215	REY, G	1
2181	RABAÇA, C A BARBOSA, G G	1	2216	REZENDE, A M	1
2182	RABELO, E. H	1	2217	REZENDE, F E BARROS, S S	1
2183	RAGO, L M; MOREIRA, E F.P	1	2218	REZENDE, P A D	1
2184	RALEIRAS, M	1	2219	RHEINGOLD	1
2185	RAMALDES, D	1	2220	RHEINGOLD, H	1
2186	RAMALHO, V	1	2221	RIBEIRO, A P G; ROXO, M; SACRAMENTO, I	1
2187	RAMONET, I	1	2222	RIBEIRO, A E	1
2188	RAMOS, F; MOURA, R	1	2223	RIBEIRO, C	1
2189	RAMOS, M G	1	2224	RIBEIRO, J C	1
2190	RAMOS, M C; MARTINS, M	1	2225	RIBEIRO, J S	1
2191	RAMOS, R J	1	2226	RIBEIRO, J S; BAIRON, S	1
2192	RANOYA, G	1	2227	RIBEIRO, J C; LEITE, L; SOUSA, S	1
2193	RAPKIEWICZ, C E	1	2228	RIBEIRO, M. G. M	1
2194	REALE, G	1	2229	RIBEIRO, S S; BEGANIMI, B E BARBOSA, W	1
2195	REALIN, J	1	2230	RIBEIRO, SERGIO C	1
2196	REBOUL, O	1	2231	RICARDO, E	1
2197	REGATTIERI E CASTRO	1	2232	RICARDO, E J; VILARINHO, L R G	1
2198	REGO, R G	1	2233	RICARDO, S M B	1
2199	REICH, E R	1	2234	RICH, B	1
2200	REIMER, E	1	2235	RICKES, S E STOLZMANN	1
2201	REIS FILHO, C	1	2236	RICKES, S; STOLZMANN, M	1
2202	REIS, D S	1	2237	RICOEUR, P	1
2203	REIS, E M; LINHARES, M P	1	2238	RIFKIN, J	1
2204	REIS, R R	1	2239	RINCÓN, O	1
2205	RENTAMBEKAR	1	2240	RISTOFF, D	1
2206	RESENDE, V. DE M.; RAMANHO, V	1	2241	RISTOFF, D. GIOLO, J. O	1
2207	RESNIC ET AL	1	2242	RITA PEREIRA	1
2208	RESNICK	1	2243	RIVERO, C M L; GALLO, S.	1
2209	RESNICK, LEVINE E HIGGINS	1	2244	ROCCO, M T F	1
2210	REVANS, RW	1	2245	ROCHA, C M F	1

2246	ROCHA, D; DEUSDARÁ, B	1	2281	ROMPATTO, M	1
2247	ROCHA, E M; SILVA, C R DE O	1	2282	RONCARI, L	1
2248	ROCHA, F	1	2283	RONDELLI, E	1
2249	ROCHA, H	1	2284	ROSA, A C P DA S	1
2250	ROCHA, H V	1	2285	ROSA, F. G. M. G	1
2251	ROCHA, I X	1	2286	ROSA, F R	1
2252	ROCHA, J D T	1	2287	ROSA, S	1
2253	ROCHA, J D T; COUTO, E S	1	2288	ROSE, N	1
2254	ROCHA, R C	1	2289	ROSEMBERG, D. S.	1
2255	ROCHA, S	1	2290	ROSENFELD, A	1
2256	ROCHA, S C	1	2291	ROSHELLE	1
2257	ROCHA, T B	1	2292	ROSNAY, J	1
2258	RODRIGUES, A	1	2293	ROSSET, A; DOUGLIS, F; FRAZEE, R	1
2259	RODRIGUES, A D; ABEICHE, R	1	2294	ROSSETTO, DF; MORAES, MC	1
2260	RODRIGUES, A T	1	2295	ROSSI, P	1
2261	RODRIGUES, C A C	1	2296	ROSSLER, J H	1
2262	RODRIGUES, C I	1	2297	ROSZAK	1
2263	RODRIGUES, C	1	2298	ROTHEN, J. C	1
2264	RODRIGUES, J	1	2299	ROUANET, S P	1
2265	RODRIGUES, M M	1	2300	ROUSSEAU, J J	1
2266	RODRIGUES, R	1	2301	RUA, M G	1
2267	RODRIGUES, R H	1	2302	RUBIN, E	1
2268	RODRIGUES, W M; VERONESE, J R P	1	2303	RUIZ, N	1
2269	ROGERS E ODER	1	2304	RUMBLE, G	1
2270	ROGERS, C R	1	2305	RUSSEL, B	1
2271	ROGERS, M; ODER, N	1	2306	RUY, K; SILVA, D	1
2272	ROGOFF	1	2307	RÊGO, R G	1
2273	ROGOFFF, B	1	2308	RÜDIGER, F	1
2274	ROJAS, E	1	2309	SABA, F	1
2275	ROJAS, M A R	1	2310	SABAT, R	1
2276	ROLLMAN, A AT ALL	1	2311	SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G	1
2277	ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V.	1	2312	SADER, E	1
2278	ROMANOWSKI, J P	1	2313	SAFRANSKI, H	1
2279	ROMERO, D	1	2314	SAINT-ONGE; WALLACE	1
2280	ROMM, PLISKIN E CLARKE	1	2315	SAITO, F S; SOUZA, N	1

2316	SALES, S R	1	2351	SANTOS, L A	1
2317	SALGADO, R E JOBIM E SOUZA, S	1	2352	SANTOS, L C	1
2318	SALLES, J M	1	2353	SANTOS, L G	1
2319	SALOMON	1	2354	SANTOS, M; SOUZA, S E SCARLATO F C	1
2320	SALSBURG, D	1	2355	SANTOS, N	1
2321	SAMPAIO, M M F; MARIN, ALDA J	1	2356	SANTOS, S; SILVEIRA, É	1
2322	SAMUELS, J S	1	2357	SANTOS, T S	1
2323	SANDHOLTZ, J H	1	2358	SANTOS, V; CANDELORO, R J	1
2324	SANDS, P	1	2359	SANTOS, V; FACHINETTO, L	1
2325	SANFELICE, J L	1	2360	SANTOS, VLB	1
2326	SANT'ANNA	1	2361	SANTOS, W L P AT AL	1
2327	SANTAELLA E NOTH	1	2362	SANTOS; E. O.; RICCIO, N.C.R	1
2328	SANTAELLA, L; NOTH, W	1	2363	SANZ, A P	1
2329	SANTAROSA, L M COSTI; BASSO, L O	1	2364	SARAIVA, K	1
2330	SANTO AGOSTINHO	1	2365	SARAIVA, L	1
2331	SANTOMÉ, J T	1	2366	SARAMAGO, J	1
2332	SANTORI, R	1	2367	SARAVIA, R C	1
2333	SANTOS ET AL	1	2368	SARTRE	1
2334	SANTOS, A A C E SOUZA, M P R	1	2369	SASSEN, S	1
2335	SANTOS, A F T	1	2370	SAUSSURE, F	1
2336	SANTOS, B A	1	2371	SAUTU, R	1
2337	SANTOS, B S; FILHO, N A	1	2372	SAVAZONI; COHN	1
2338	SANTOS, B	1	2373	SAVIANI, D; GEORGEN, P	1
2339	SANTOS, B S	1	2374	SAVIANI, DERMEVAL.	1
2340	SANTOS, C	1	2375	SCAFF, E A	1
2341	SANTOS, C. A. S. ET AL.	1	2376	SCAFF, E. A. S	1
2342	SANTOS, E. O; ARAUJO, M. M. S.	1	2377	SCAFF, ELISÂNGELA ALVES DA S	1
2343	SANTOS, E; ALVES, L	1	2378	SCHENEIDER E SOUZA	1
2344	SANTOS, G L; BRAGA, B C	1	2379	SCAPIN, D L	1
2345	SANTOS, G L; MORAES, R A	1	2380	SCAPIN, D L; BASTIEN, J M C	1
2346	SANTOS, I M	1	2381	SCARDAMALIA E BEREITER	1
2347	SANTOS, J F	1	2382	SCATTOLIN, I	1
2348	SANTOS, J A	1	2383	SCHEIBE, L; AGUIAR, M A	1
2349	SANTOS, J D	1	2384	SCHEINERMAN	1
2350	SANTOS, L	1	2385	SCHELEMMER E BACKES	1

2386	SCHIRE	1	2421	SEVCENKO, N A	1
2387	SCHLEMMER, TREIN E OLIVEIRA	1	2422	SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R.	1
2388	SCHLIEMANN, A; CARRAHER, D	1	2423	SHAFF	1
2389	SCHLÜNZEN JUNIOR	1	2424	SHAFFER, C; ANUNDSSEN, K	1
2390	SCHMIDT, B	1	2425	SHARKANKSKY, I	1
2391	SCHNEIDER	1	2426	SHEWBRIDGE E BERGE	1
2392	SCHNEIDER, M B D; SOUZA, N P DE; E MORAES, R A	1	2427	SHIRKY	1
2393	SCHNITMAN	1	2428	SHIRKY, C	1
2394	SCHUBERT	1	2429	SHIROMA, E O.; GARCIA, R M. C.; CAMPOS, R, F	1
2395	SCHUBRING, G	1	2430	SHNEIDERMAN, B	1
2396	SCHULLER, D	1	2431	SIBILIA, P	1
2397	SCHULTZ, T W.	1	2432	SIBILIA, PAULA. ET ALL	1
2398	SCHUTZ, A	1	2433	SIGNATES, L	1
2399	SCHVARZMAN, SHEILA	1	2434	SIKILERO, RH	1
2400	SCHWARTZ, S	1	2435	SILVA JUNIOR, J DOS R; KATO, F B; S, S A	1
2401	SCHWARTZ, Y	1	2436	SILVA JÚNIOR, G	1
2402	SCHWARTZMAN, S	1	2437	SILVA JÚNIOR, J R	1
2403	SCIME	1	2438	SILVA, A DE S	1
2404	SCOLARI, C	1	2439	SILVA, A M C	1
2405	SCWRTZ, S B	1	2440	SILVA, A B	1
2406	SEABRA, T	1	2441	SILVA, B A	1
2407	SEARLE, J	1	2442	SILVA, B	1
2408	SEGENREICH, STELLA CECILIA D	1	2443	SILVA, C A P	1
2409	SELIGMAN	1	2444	SILVA, C S B	1
2410	SELIGMAN E CZIKSZENTMIHALYI	1	2445	SILVA, E	1
2411	SELLI	1	2446	SILVA, E L ; MENEZES, E M, M	1
2412	SEMERARO, G.	1	2447	SILVA, E L; CUNHA, M V	1
2413	SENELLART, M	1	2448	SILVA, E F	1
2414	SENGE	1	2449	SILVA, E M	1
2415	SEPULVEDA E EL-HANI	1	2450	SILVA, F L	1
2416	SERAFIN, M L E PIMENTEL, F S C; Ó, A P S	1	2451	SILVA, F L E	1
2417	SERPA, F	1	2452	SILVA, H C	1
2418	SERPA, L F P	1	2453	SILVA, J A M	1
2419	SERPA, M	1	2454	SILVA, J G	1
2420	SERRA, P	1	2455	SILVA, J R S; ALMEIDA, C D; GUINDANI, J F	1

2456	SILVA, J J	1	2491	SIMSON, R	1
2457	SILVA, J T	1	2492	SIMÕES, JORGE MANUEL S	1
2458	SILVA, L H	1	2493	SINCLAIR, J; COULTHARD, M	1
2459	SILVA, M G M	1	2494	SINGH, S	1
2460	SILVA, M. A	1	2495	SIQUEIRA	1
2461	SILVA, M;	1	2496	SIQUEIRA, H S G E PEREIRA, M	1
2462	SILVA, M; SANTOS, E	1	2497	SIRGADO, ANGEL P	1
2463	SILVA, M; TAMINATO, M	1	2498	SIST, A; IRIARTE, G	1
2464	SILVA, M A F	1	2499	SKIDMORE, THOMAS E	1
2465	SILVA, M A	1	2500	SMALL, G	1
2466	SILVA, O M	1	2501	SMOLKA; A L B.; GÓES, M C R	1
2467	SILVA, O S F	1	2502	SMYSER, B M	1
2468	SILVA, R M G; FERNANDES, M A	1	2503	SNOW, C P	1
2469	SILVA, S M; LUCAS, M A O F	1	2504	SOARES, J F	1
2470	SILVA, S R O	1	2505	SOARES, LFG; CASANOVA, M	1
2471	SILVA, S C	1	2506	SOARES, M	1
2472	SILVA, V C.; COUTO, E. S.	1	2507	SOARES, M. B	1
2473	SILVA,P C; BASTOS, G G	1	2508	SOARES, M. S. A	1
2474	SILVA. C. J. R	1	2509	SOARES, S G	1
2475	SILVEIRA	1	2510	SOBRAL, A	1
2476	SILVEIRA E CASSINO	1	2511	SODRÉ, N W	1
2477	SILVEIRA JUNIOR, L G	1	2512	SOMMER, LH	1
2478	SILVEIRA, C R	1	2513	SORJ E GUEDES	1
2479	SILVEIRA, R M	1	2514	SORJ, B E LISSOVSKY, M	1
2480	SILVEIRA, R M H	1	2515	SOUSA, E	1
2481	SILVEIRA, S	1	2516	SOUSA, M W	1
2482	SILVEIRA, S A; CASSIANO, J	1	2517	SOUZA A M M; MACHADO O T	1
2483	SILVERSTONE, R	1	2518	SOUZA E SILVA, A	1
2484	SIMEÃO, E.; MIRANDA, A	1	2519	SOUZA, C	1
2485	SIMIS, A	1	2520	SOUZA, D	1
2486	SIMON, R I	1	2521	SOUZA, D S; SANTOS, L MS	1
2487	SIMONDON, G	1	2522	SOUZA, E. P; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R.	1
2488	SIMONS, U	1	2523	SOUZA, F H DE M; RIBEIRO, M DAS G M	1
2489	SIMONTON	1	2524	SOUZA, K I	1
2490	SIMPLÍCIO, F	1	2525	SOUZA, M J A	1

2526	SOUZA, M J A; MARQUES, JL F	1	2561	SUCHMAN, L A	1
2527	SOUZA, M. A. F ET AL.	1	2562	SUTHERS	1
2528	SOUZA, N P; SCHNEIDER, M; MORAES R A	1	2563	SVEIBY, K	1
2529	SOUZA, P R	1	2564	SWANWICK, K	1
2530	SOUZA, R A	1	2565	SÁ, S P	1
2531	SOUZA, S	1	2566	TACCA	1
2532	SOUZA, S J	1	2567	TACLA, C L; FIGUEIREDO, P N	1
2533	SOUZA, V. B. A	1	2568	TAFFAREL ET AL	1
2534	SOY E LISSOVSKY	1	2569	TAJRA, SANMYA F	1
2535	SPENDER, J C	1	2570	TALL E BAKAR	1
2536	SPINK	1	2571	TALL E VINNER	1
2537	SPIRO ET AL	1	2572	TALL, D	1
2538	SPIRO, FELTOVITCH, JACOBSON E COULSON	1	2573	TANURI, L M	1
2539	STAA, B V	1	2574	TARAPANOFF, K. M. A. ; FERREIRA, J. R	1
2540	STAHL, G	1	2575	TARDIN, V	1
2541	STAKE, R.E	1	2576	TAROUCO E DUTRA	1
2542	STANGL, A	1	2577	TAROUCO, FABRE E KONRATH, M	1
2543	STEDILE, J P	1	2578	TAROUCO, L M R	1
2544	STEHR, N	1	2579	TASSI, R	1
2545	STEINBERG E KINCHELVE	1	2580	TAVARES, D A L	1
2546	STEINBERG, S.	1	2581	TAVARES, R	1
2547	STEMBERG E LUBART	1	2582	TAYLOR, F W	1
2548	STEPHENSON, J	1	2583	TAYLOR, F W	1
2549	STERNE, J	1	2584	TEASLEY	1
2550	STIGLITZ, J	1	2585	TEASLEY E ROSCHELLE	1
2551	STOER, S R; CORTESÃO, L	1	2586	TEDESCO, J C	1
2552	STOKINGER	1	2587	TEIXEIRA ET AL	1
2553	STONE, L	1	2588	TEIXEIRA FILHO	1
2554	STRAUB, S L WL	1	2589	TEIXEIRA, A	1
2555	STRAUSS, ANSELM; CORBIN, J	1	2590	TEIXEIRA, A C	1
2556	STRAVISNKY, I	1	2591	TEIXEIRA, F G	1
2557	STRECK, REDIN E ZITKOSKI	1	2592	TEIXEIRA, J	1
2558	STREET, B	1	2593	TEIXEIRA, N	1
2559	STRIJBOS ET AL	1	2594	TELES, L; HARASIM, L; TUROFF, M; HILTZ, S	1
2560	SUBIRATS, M	1	2595	TENÓRIO, F G	1

2596	TEODORO, A	1	2630	TYLER, R. W	1
2597	TFOUNI, L V	1	2631	TÁVOLA	1
2598	THEISEN, J; FUCHS, H	1	2632	TÜRCKE, C	1
2599	THIESEN, J S	1	2633	USISKIN, Z	1
2600	THING, L	1	2634	V A V ASSORI, F. B.; RAABE, A. L. A.	1
2601	THOMAS, H	1	2635	VALENCIA, A G	1
2602	THORNE, K	1	2636	VALENTE, C E MATTAR, J	1
2603	TIGURE, P B	1	2637	VALENTE, I; ROMANO, R	1
2604	TIZIANI, V	1	2638	VALENTE, J A. MORAN, J M M	1
2605	TOLEDO, M R	1	2639	VALENTE, J A; PRADO, M E	1
2606	TOMAÉL, MARIA I	1	2640	VALENTINI, C. B.; SACRAMENTO SOARES, E. M.	1
2607	TOMLINSON E CAMPUBEL	1	2641	VALENTINI, C B., FAGUNDES, L C	1
2608	TONET, I	1	2642	VALENZUELA, J M	1
2609	TONÉIS, C N; PETRY, L C	1	2643	VALLE, L.	1
2610	TOOM, A	1	2644	VALLIAS, A	1
2611	TORIS, R	1	2645	VALOIS, D	1
2612	TORO, B	1	2646	VAN LIER, L	1
2613	TORRES SANTOMÉ, J	1	2647	VANOYE, F; GOLIOT-LÉTÉ, A	1
2614	TORRES, P; VELDHUIS-DEORMANSE, E	1	2648	VARLOTTA, Y. M. C.	1
2615	TOURAINÉ, A	1	2649	VASCONCELOS, E M	1
2616	TRAGTENBERG, M	1	2650	VASCONCELOS, G	1
2617	TRAQUINA, N	1	2651	VAZQUEZ, A	1
2618	TRAUTH E JESSUP	1	2652	VCCELLO ET ALI	1
2619	TRAVAGLIA, L C	1	2653	VEERMAN E VELDHUIS E DIERMANSE	1
2620	TRILLA-BERNET, J	1	2654	VEIGA - NETO, A J	1
2621	TRINDADE, D F	1	2655	VEIGA, I P A	1
2622	TRISTÃO, M; MUSSE, C	1	2656	VEIGA, I P A.; AT AL	1
2623	TROHA, F J	1	2657	VEIGA, I P A; SILVA, E F DA. A	1
2624	TUCKER, R; WHITING, J	1	2658	VEIGA, I P A; VIANA, C M Q. Q	1
2625	TUCKMAN, B W	1	2659	VEIGA, J L	1
2626	TUDGE, J	1	2660	VELHO, G	1
2627	TULL, D S; HAWKINS, D I	1	2661	VERKROOST, M; MEIJERINK, L; LINTSEN, H; VEEN, W	1
2628	TURINO, C	1	2662	VERNAUD	1
2629	TUTTY, J; DARLEY, L	1	2663	VERSPoor, A	1

2664	VIANA	1	2699	WEBSTER, F	1
2665	VIANA JUNIOR, G S	1	2700	WEDEMEYER, C A	1
2666	VIANA, J	1	2701	WEGERIF ET AL	1
2667	VIANA, N	1	2702	WEINBERG, M; RYDLEWSKI	1
2668	VIANNA, H M	1	2703	WEISER, M.	1
2669	VIEIRA BARROS, D M	1	2704	WEISS, A M L	1
2670	VIEIRA, A M D P; GOMIDE, A G	1	2705	WENGER E SNYDER	1
2671	VIEIRA, C E M E NICOLEIT, E R	1	2706	WENGER, E C	1
2672	VIEIRA, E	1	2707	WEREBE, M J	1
2673	VIEIRA, F	1	2708	WERNECK, G	1
2674	VIEIRA, J D	1	2709	WERTHEIMER, M	1
2675	VIEIRA, R C C	1	2710	WERTHEIN, J; CUNHA, C	1
2676	VIEIRA, S L	1	2711	WERTHEIN, J; CUNHA, C	1
2677	VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S	1	2712	WERTSCH, J	1
2678	VILAR	1	2713	WESTON, A	1
2679	VILARIM, G. DE O	1	2714	WEVER ET AL	1
2680	VILAS BOAS, G K	1	2715	WHEATLEY E KELLNER -ROGERS	1
2681	VILCHES, L	1	2716	WIELEWSKI, G D	1
2682	VILLALOBOS, A. P. O.	1	2717	WIENER. N	1
2683	VILLANI, M K	1	2718	WILEY, D A	1
2684	VILLAR, M B C V	1	2719	WILLIAMS	1
2685	VILLARDI	1	2720	WILLIAMS E COTHREL	1
2686	VILLAS BOAS, B	1	2721	WILLIAMS, R	1
2687	VILUTIS, L	1	2722	WILLIAMS, R; TOLLET, J	1
2688	VINTRÓ, E	1	2723	WIN WENDERS	1
2689	VIZEU, C A	1	2724	WISNER, A	1
2690	VIÉGAS, L S	1	2725	WISNIK, J M	1
2691	VOGT, C	1	2726	WISNIKI, G	1
2692	VOOS, R	1	2727	WOHLGEMUTH, J	1
2693	VUGMAN, F	1	2728	WOOD, BRUNER E ROSS	1
2694	VÁZQUEZ, A S	1	2729	WOOD, E M	1
2695	WADSWORTH	1	2730	WOOD, P	1
2696	WALLON, H	1	2731	WOOD, S	1
2697	WATSON-GECEO, K	1	2732	WORTMANN; VEIGA NETO	1
2698	WEBB E PALINSCAR	1	2733	WURMAN, R. S.	1

2734	XAVIER, I	1
2735	XIAO, M; YANG, X	1
2736	XIMENES, J M A; OLIVEIRA, A M	1
2737	YAMAUTI, NN	1
2738	YARZÁBAL, L	1
2739	YAZBEK, A C	1
2740	YELLAND, N E MASTERS, J	1
2741	YIN,	1
2742	YOCHAI BENKLER	1
2743	YOON, S; LIM, D H	1
2744	YOUNG, J R	1
2745	YUDICE, GEORGE.	1
2746	YÚDICE	1
2747	ZAGURY, T	1
2748	ZAMBUTTI, M E M	1
2749	ZANI, R	1
2750	ZARIFIAN, P	1
2751	ZENTGRAF, M C	1
2752	ZHANG J	1
2753	ZHILING, M; GANHUI, L	1
2754	ZIEGLER, B	1
2755	ZIRLÁ, B	1
2756	ZIZEK, S	1
2757	ZOPPI-FONTANA, MÓNICA G	1
2758	ZORZI, J L	1
2759	ZORZO, C M; SILVA, L D DA. POLENZ, T	1
2760	ZOZZOLI, JEAN	1
2761	ZUGAIB, A P C	1
2762	ZULATTO, R B A; BORGA, M C	1

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2016.

## APÊNDICE D

Quadro 7: Teses analisadas

	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	TEMA
1	UFBA	2013	Criança na Cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo	José Américo Santos Menezes	Edvaldo Souza Couto	O uso que as crianças fazem das tecnologias no ciberespaço.
2		2013	e-Jovens, e-Músicas, e-Educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões	Valdirene Cássia da Silva	Edvaldo Souza Couto	Práticas dos jovens na cibercultura.
3		2012	A Televisão Universitária na Web: Um estudo sobre a TV UESC	Rita Virginia Alves Santos Argollo	Edvaldo Souza Couto	Web TV / TV universitária.
4		2012	Autoria de Conteúdos Digitais por Professores em Formação: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas	Adriane Lizbehnd Halmann	Nelson de Luca Pretto	A construção de conteúdos digitais para a EAD na formação de professores.
5		2011	Relações entre Estado, Sociedade e TIC: uma análise das tensões a partir do modelo proposto pelos Pontos de Cultura	Doriedson Alves de Almeida	Maria Helena Silveira Bonilla	Políticas públicas para o acesso às tecnologias.
6		2011	As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação	Rosa Meire Carvalho de Oliveira	Edvaldo Souza Couto	Cibercultura e as práticas educacionais.
7		2010	Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade	Nícia Cristina Rocha Riccio	Nelson De Luca Pretto	O uso de ambientes virtuais na educação a distância.
8		2009	A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona	José Damiano Trindade Rocha	Edvaldo Souza Couto	O currículo da formação de professores para o uso das tecnologias.

			contemporânea.						
9		2008	A formação de professores e a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Bahia - Campus II - Alagoinhas-BA	Daisy da Costa Lima Fonseca	Daisy da Costa Lima Fonseca		Formação de professores e o uso das TIC.		
10		2008	Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil	Simone de Lucena Ferreira	Nelson De Luca Pretto		TV digital e a educação.		
11		2013	Do laptop ao jogo interacional: sentidos circulantes no fórum de discussão do programa conexão professor (2008 - 2010)	Maria Inês Rocha de Sá	Raquel Goulart Barreto		O trabalho docente e o uso das tecnologias.		
12	<b>UERJ</b>	2013	A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural	Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte	Raquel Goulart Barreto		Sentidos atribuídos ao papel do professor e da escola presentes nos filmes brasileiros.		
13		2008	Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação	Ligia Karam Corrêa de Magalhães	Raquel Goulart Barreto		O trabalho docente e as políticas educacionais na formação de professores.		
14		2013	A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no youtube	Cintia Ines Boll	Margarete Axt		Prática dos jovens na cibercultura.		
15		2013	Trajatórias de saberes : a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	Roberta Pasqualli	Marie Jane Soares Carvalho		Formação continuada de professores e a EAD.		
16		2012	O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil	Jociane Rosa de Macedo Costa	Marie Jane Soares Carvalho		Políticas públicas da EAD.		

17		2012	Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem	Vanice dos Santos	Rosane Aragón de Nevado	Relação entre professor e aluno em ambientes virtuais na EAD.
18		2012	Interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia	Simone Bicca Charczuk	Rosane Aragón de Nevado	EAD e a interdisciplinaridade.
19	<b>UFRGS</b>	2011	Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose	Eliane Lourdes da Silva Moro	Lucila Maria Costi Santarosa	Prática dos jovens na cibercultura.
20		2011	Prática pedagógica em EAD : uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores	Maira Bernardi	Patricia Alejandra Behar	Formação continuada de professores em cursos oferecidos na EAD.
21		2010	Da presença virtual: um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância	Iranice Carvalho da Silva	Rosane Aragón de Nevado	Relação entre professor e aluno na EAD.
22		2009	Tomada de consciência sobre o trabalho com projetos a partir da utilização de um objeto de aprendizagem integrado a um ambiente virtual de aprendizagem	Sílvia Ferreto da Silva Moresco	Patricia Alejandra Behar	Formação continuada de professores em cursos oferecidos na EAD.
23		2008	Princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais : um olhar fundamentado no paradigma do pensamento complexo	Marcial Paul Waquil	Patricia Alejandra Behar	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
24	<b>UnB</b>	<b>2013</b>	Cartografias da formação e da prática na perspectiva da comunicação em rede	Karina da Silva Moura	Angela Alvares Correia Dias	Formação docente e a EAD.
25		<b>2013</b>	Os processos comunicacionais na Pedagogia a Distância na UnB-UAB	Magalis Bésler Dorneles Schneider	Raquel de Almeida Moraes	Formação inicial de professores em cursos a distância.
26		<b>2013</b>	Letramento digital e Pressupostos teórico-	Elson Marcolino da Silva	Raquel de Almeida Moraes	Prática docente com tecnologias.

			educacionais. Neotecnicismo pedagógico ?				
27			Programa TV Escola: um olhar crítico sobre suas múltiplas relações	Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	Raquel de Almeida Moraes		Políticas públicas e a formação continuada de professores na EAD.
28			A Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC: uma complementaridade Libertadora para a Educação do campo?	Natalina Pereira de Souza	Raquel de Almeida Moraes		Prática docente e a EAD.
29			Um estudo sobre a relação entre o uso das NTICE na Educação Corporativa e a Gestão do Conhecimento de uma instituição pública: o caso do TCU	Emmily Flugel Mathias	Gilberto Lacerta dos Santos		Educação cooperativa e a EAD.
30			Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons	Stella Maris Carmona	Lúcio França Teles		A prática juvenil e as tecnologias.
31			Os papéis docentes nas situações de webconferência: um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada	Francisco Vieira Garonce	Gilberto Lacerta dos Santos		A prática docente e o uso das tecnologias na educação presencial e a distância.
32			A formação inicial de professores on-line: possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005	Fábia Magali Santos Vieira	Raquel de Almeida Moraes		Formação inicial de professores em cursos a distância.
33			Crianças de dois anos no ciberespaço: interatividade possível?	Nanci Martins de Paula	Raquel de Almeida Moraes		Prática dos jovens na cibercultura.
34		UnB	Mediação docente em processos colaborativos de produção de conhecimentos na web	Deller James Ferreira	Gilberto Lacerta dos Santos		Ambiente Virtual de Aprendizagem na EAD.
35		UFC	Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância	Tania Saraiva de Melo Pinheiro	Wagner Bandeira Andriola		Instrumentos de avaliação, de cursos a distância

37	<b>2011</b>	Construções geométricas no ambiente virtual de ensino TeleMeios com mediação na Sequencia Fedathi	Adelmir de Menezes Jucá	Herminio Borges Neto	Ensino de Geometria no AVA.
38	<b>2010</b>	Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem.	Priscila Barros David	José Aires de Castro Filho	Ensino de Matemática no AVA.
39	<b>2010</b>	Formação Musical de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Gerardo S. Viana Júnior	José Aires de Castro F	O uso do AVA na formação semi-presencial
40	<b>2010</b>	Aplicações da Sequência Fedathi no ensino e aprendizagem da Geometria mediado por tecnologias digitais	Maria José Araújo Souza	Herminio Borges Neto	Uso de softwares educacionais no ensino de matemática.
41	<b>2010</b>	Proposição de Modelo Teórico para avaliar a coesão interna de Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CAV) no Ensino Superior	Robson Carlos Loureiro	Wagner Andriola	Comunidades virtuais de aprendizagem e a EAD.
42	<b>2009</b>	A Análise da Compreensão do Conceito de Função Mediada por Ambientes Computacionais	Antônio Luiz de Oliveira Barreto	José Aires de Castro Filho	Ensino de Matemática no AVA.
43	<b>2008</b>	Tecnologias digitais e ensino de matemática: compreender para realizar	Elizabeth Matos Rocha	Herminio Borges Neto	Ensino de Matemática no AVA.
44	<b>2008</b>	Ação educativa e tecnologias digitais: Análise sobre os saberes colaborativos	Tereza Cristina Batista de Lima	Herminio Borges Neto	Práticas educacionais na EAD.
45	<b>2008</b>	Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem	Gildásio Guedes Fernandes	José Aires de Castro Filho	Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, eProInfo e Solar).

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

## APÊNDICE E

Quadro 8: Grupos de pesquisa encontrados

Universidade	Identificação	Nome do grupo	Ano de criação do Grupo	Nº de Teses encontradas
UFBA	BAGP01	Educação, Comunicação e Tecnologias	1996	15
	BAGP02	Metodologias, práticas educativas e tecnologias educacionais na universidade	2010	0
UERJ	RJGP03	Currículos, redes educativas e imagens	2008	0
	RJGP04	Educação e comunicação	2004	4
	RJGP05	Currículo, narrativas audiovisuais e diferença	2013	0
	RJGP06	GPDOC – Grupo de pesquisa docência e cibercultura	2008	0
	RJGP07	Linguagens, leituras e tecnologias na escola	2009	0
	RJGP08	ROCA – Rede Operativa de Conhecimento e Aprendizagem	2002	0
UFRGS	RGSGP09	Grupo de pesquisas sobre educação e análise do discurso	1999	0
	RGSGP10	LELIC – Estudos em linguagem interação cognição: metodologias para formação em rede/EAD, sentido e autoria, criação em hipermídia	1999	1
	RGSGP11	Informática na educação especial	1996	1
	RGSGP12	NUTED – Núcleo de tecnologia digital aplicada à educação	2000	5
	RGSGP13	Núcleo de estudos em tecnologias digitais na educação	2006	1
	RGSGP14	TEIAS – Tecnologias em educação para inclusão e aprendizagem em sociedade	2011	0
	DFGP15	Ábaco – Grupo de pesquisas interdisciplinares	1994	4
	DFGP16	Aprendizagem colaborativa online	2011	1

UNB	DFGP17	Aprendizagem, tecnologias e educação a distância	1994	6
	DFGP18	Educação hipertextual nas produções culturais e nas práticas sociais	2003	1
UFC	CEGP19	GPEGE UFC Virtual – Grupo de pesquisa e ensino em gestão escolar através de EAD do instituto UFC virtual	2009	2
	CEGP20	Laboratório de pesquisas multimeios	1998	5
	CEGP21	Tecnologias digitais na educação	2003	5

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

## APÊNDICE F

Quadro 9: Palavras-chave encontradas

	PALAVRAS-CHAVE	Nº DE TESES ENCONTRADAS
1	Educação a distância	10
2	Formação de professores	7
3	Ambientes virtuais de aprendizagem	5
4	Educação	5
5	Tecnologias Digitais	4
6	cultura digital	2
7	Políticas Públicas	2
8	Estado	2
9	currículo	2
10	tecnologias	2
11	Tecnologias da Informação e da Comunicação	2
12	sentidos	2
13	trabalho docente	2
14	web 2.0	2
15	objeto de aprendizagem	2
16	epistemologia genética	2
17	cooperação	2
18	EaD	2
19	Diálogo	2
20	Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	2
21	Matemática	2
22	Cibercultura	1
23	conteúdos digitais	1
24	autoria	1
25	Políticas culturais	1
26	corpo	1
27	Infância	1
28	Sociedade Civil	1
29	gestão	1
30	burocracia	1
31	pontos de cultura	1
32	programa cultura viva	1
33	tensões	1
34	Burlas	1
35	Território	1
36	e-música	1
37	E-música	1
38	E-educação	1
39	aprendente cyborgue	1
40	espaços de aprendizagem	1
41	Consumo	1
42	autonomia	1
43	tecnologias de informação e comunicação	1
44	redes	1
45	pedagogia	1
46	comunicação	1

47	Estudantes	1
48	licenciaturas	1
49	tecnologia da informação e comunicação	1
50	TV digital	1
51	lúdico	1
52	redes de colaboração	1
53	Educação científica	1
54	movimentos culturais populares	1
55	jogo interacional	1
56	Educação profissional e tecnológica	1
57	Institutos federais	1
58	análise crítica do discurso	1
59	ciclo de políticas	1
60	Produção Fílmica	1
61	Indústria cultural	1
62	hegemonia	1
63	escola e professor no cinema brasileiro contemporâneo	1
64	dualidade escolar	1
65	Enunciação estética	1
66	juventude	1
67	vídeo escolar	1
68	atrator	1
69	adolescente	1
70	fibrose cística	1
71	arquitetura pedagógica	1
72	Modelo Pedagógico	1
73	Ambiente de aprendizagem – Ambiente virtual	1
74	Pesquisa científica	1
75	Pensamento complexo	1
76	Morin, Edgar	1
77	tomada de consciência	1
78	formação continuada de professores	1
79	projetos educacionais	1
80	Saberes Docentes	1
81	Profissionalização Docente	1
82	Inovações Pedagógicas	1
83	Pedagogia Universitária	1
85	interdisciplinaridade	1
86	Psicanálise	1
88	Educação Corporativa	1
89	NTICE	1
90	Gestão do Conhecimento	1
91	Organizações Informacionais	1
92	educação presencial conectada	1
93	tecnologias na educação	1
94	webconferência	1
95	papéis docentes	1
96	modalidade híbrida de educação	1
97	transposição didática	1
98	transposição midiática	1
99	Expressividades	1

100	adolescentes telemáticos	1
101	estética midiática	1
102	políticas educacionais	1
103	valor ético-político e pedagógico	1
104	conhecimento	1
105	Comunicação Emancipadora e Educação à Distância	1
106	Letramento Digital	1
107	Neotecnicismo Pedagógico	1
108	Neoliberalismo	1
109	Análise de Conteúdo	1
110	TV Escola	1
111	Organismos multilaterais	1
112	Educação do Campo	1
113	Pedagogia Freiriana	1
114	Pedagogia da Alternância	1
115	EaD mediada pelas TIC para o campo	1
116	Educação infantil	1
117	Ciberespaço e educação dialógica	1
118	Crianças	1
119	Cartografias Hipertextuais	1
120	Formação e Prática docente	1
121	Narrativas	1
122	Experiências	1
123	ensino superior	1
124	avaliação de cursos	1
125	avaliação institucional	1
126	Avaliação	1
127	Comunidades	1
128	Coesão	1
129	Sequência Fedathi	1
130	TeleMeios	1
131	Ambientes Virtuais de Ensino	1
132	Ensino de Matemática	1
133	Construções Geométricas	1
134	Ensino	1
135	colaboração	1
136	mediações pedagógicas	1
137	saberes colaborativos	1
138	Didática	1
139	Sequência Fedathi	1
140	Educação Matemática	1
141	Ambientes Computacionais	1
142	Funções	1
143	Educação Musical	1
144	Ensino semipresencial	1
145	Interação	1
146	Interação Contingente	1
147	Educação e novas tecnologias	1
148	ergnomia pedagógica	1
149	Interface humano-computador	1

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

## APÊNDICE G

**Quadro 10: Artefatos mais citados nas teses analisadas**

	ARTEFATOS	N DE TESES
1	Internet	40
2	computador	31
3	software	18
4	TV	14
5	web	10
6	Blog	9
7	chat	8
8	facebook	8
9	orkut	8
10	celular	5
11	DVD	5
12	fórum de discussão	5
13	moodle	5
14	Twitter	5
15	vídeo	5
16	CD	4
17	jogos	4
18	MSN	4
19	rádio	4
20	site	4
21	AVA	3
22	software livre	3
23	wiki	3
24	bate-papo	2
25	datashow	2
26	game/videogame	2
27	messenger	2
28	redes sociais	2
29	second life	2
30	skype	2
31	software educativo	2
32	tablet	2
33	Videoconferência	2
34	ambiente virtual	1
35	calculadora	1
36	câmera	1
37	email/correio eletrônico	1
38	filmadora	1
39	filme	1
40	grupos de discussão	1
41	ipod	1

42	mídias	1
43	máquina fotográfica	1
44	plataforma online	1
45	projektor multimídia	1
46	TV Digital	1

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.

## APÊNDICE H

Quadro 11: Termos utilizados para designar a tecnologia

Termos utilizados para designar a tecnologia		Ocorrências
1º	Tecnologias de Informação e Comunicação / TIC	21
2º	Tecnologias digitais	18
3º	Educação a distância (EAD)	17
4º	Ciberespaço	11
5º	Cibercultura	8
6º	Novas tecnologias	6
7º	Tecnologias Informação e da comunicação	5
8º	Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	4
9º	Recursos digitais	3
10º	Objetos de aprendizagem	3
11º	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	3

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2015.