

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

ALINE DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO CARDOSO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes

Porto Alegre

2010

ALINE DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO CARDOSO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes

Porto Alegre

2010

ALINE DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO CARDOSO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Aprovada em _____ de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof. Dr.^a Marília Costa Morosini (PUCRS)

Prof.^a Denise Silveira (UFPel)

AGRADECIMENTOS

Ao terminar um trabalho tão significativo para mim, que contribuiu para meu crescimento, para análise das minhas práticas, que propôs momentos de dúvidas, convicções e muitas reflexões, deparo-me com a oportunidade de agradecer àqueles que estiveram presentes, perto ou longe, mas sempre junto comigo em mais esta etapa.

Algumas pessoas dividiram comigo a expectativa do trabalho a ser realizado, outras trouxeram palavras e gestos carinhosos, incentivadores e outras ainda colaboraram entendendo as minhas freqüentes ausências. Todas estas pessoas, a sua maneira, me apoiaram e acreditaram no meu estudo.

Todas foram importantes e a elas agradeço profundamente:

Aos meus pais, Luiz Carlos e Vera Lúcia, carinhosos, dedicados, incentivadores do estudo, exemplos de vida. Proporcionaram a mim uma base familiar que foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao Henrique, meu marido, companheiro, compreensivo e que sempre está presente, apoiando minhas escolhas e compartilhando meus sonhos.

À minha irmã, Andréa; Juliano, meu cunhado e os sobrinhos André Luiz, Murilo, Bruno e Júlia por todas as lindas manifestações de carinho, cuidado e por acreditarem em mim.

À amiga Rosemeri Fraga pelo apoio constante e incansável.

À amiga Anilda Souza, conselheira e estimuladora de minha vida acadêmica e profissional.

À Gecione Trevisan, pessoa que conheci no início desta trajetória, acreditou e ficou na torcida pela realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho Danilo Reis de Freitas Franco, Marinilda Pires, Karla Isoppo e Juliana Hautzinger pelo auxílio manifestado, através da *partilha* de ações desenvolvidas na escola.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, minha orientadora que acolheu com muita atenção, dedicação e carinho minhas dúvidas e necessidades. Com seu olhar comprometido, fui provocada a novas leituras, reflexões e produções. Obrigada por todos os momentos de afirmação e negação de idéias e concepções, pois eles tornaram meu trabalho consistente.

Aos professores do Programa de Mestrado da PUCRS, em especial às professoras Dr^a. Maria Inês Corte Vitória, Dr^a. Marília Costa Morosini e Dr^a. Nadja Hermann por serem exemplos de vida acadêmica, pelas manifestações acolhedoras e, ao mesmo tempo exigentes, que foram propulsores para o exercício da pesquisa.

Às secretárias, especialmente Anahí do Santos, pelo atendimento às minhas dúvidas.

À Escola onde realizei este estudo, especialmente as duas professoras sujeitos da pesquisa, dispostas e solícitas à participação neste estudo.

Finalmente, agradeço a Deus por colocar cada uma dessas pessoas em minha vida, pela Sua presença contínua ao meu lado derramando suas bênçãos para que mais este sonho se tornasse realidade.

*Gente não nasce pronta e vai se gastando;
gente nasce não-pronta e vai se fazendo.*

Mario Sergio Cortella

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de compreender como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada no NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais. A abordagem metodológica escolhida foi de cunho qualitativo, numa perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico, pois desejava conhecer, observar, dialogar e participar das práticas pedagógicas com a intenção de entender o que e como ocorria este processo pedagógico na Escola. Na coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e observações da ação docente no dia-a-dia escolar. Para a análise dos dados coletados optei pela análise textual discursiva. Os resultados apontam que as interlocutoras da pesquisa, além de participar das formações continuadas no NTE, compartilharam suas aprendizagens construídas e mudaram a proposta de suas aulas, inserindo o uso das tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico e, aos poucos, conseguem mobilizar os demais colegas através de um trabalho interdisciplinar, respaldado pelo Projeto Político Pedagógico da Instituição. Os principais teóricos e autores que apóiam esse trabalho são Paulo Freire, Maurice Tardif, Mario Sérgio Cortella, Ira Shor, Cleoni Barboza Fernandes, José Manuel Moran, Therezinha Rios dentre outros.

Palavras-chave: formação continuada – professores – tecnologias de informação e comunicação

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo comprender como se da la inserción de las tecnologías de información y comunicación en la práctica cotidiana del profesor que está en constante proceso de formación continuada en el NTE – Núcleo de Tecnologías Educativas. Se eligió el abordaje metodológico cualitativo, con la perspectiva de estudio de caso tipo etnográfico, pues se deseaba conocer, observar, dialogar y participar de las prácticas pedagógicas con la intención de entender lo qué y cómo ocurría este proceso pedagógico en la escuela. En la colecta de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, análisis del Proyecto Político-Pedagógico de la escuela y observaciones de la acción docente en el cotidiano escolar. Para el análisis de los datos colectados, se optó por el análisis textual discursivo. Los resultados apuntan que las interlocutoras de la pesquisa, además de participar de las formaciones continuadas en el NTE, compartieron sus aprendizajes construidos y cambiaron las propuestas de sus clases, insiriendo el uso de las tecnologías de información y comunicación como recurso pedagógico y, poco a poco, consiguieron movilizar los demás compañeros a través de un trabajo interdisciplinario, respaldado por el Proyecto Político-Pedagógico de la institución. Los principales teóricos y autores que apoyan este trabajo son Paulo Freire, Maurice Tardif, Mario Sérgio Cortella, Ira Shor, Cleoni Barboza Fernandes, José Manuel Moran, Therezinha Rios, entre otros.

Palabras-clave: formación continuada – profesores – tecnologías de la información y comunicación

ABSTRACT

The present study has the objective to understand how the integration of information and communication technologies in everyday practice of the teacher who is in constant process of continuing education in NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais. The methodological approach chosen went qualitative, with a view of a case study of ethnographic, wanting to know, observe, discuss and participate in teaching practices with the intent to understand what happened and how this learning process at School. In the data collection were used semi-structured interviews, analysis of the Political Pedagogical Project School and observations of teachers' action in day-to-school day. For the analysis of data collected opted for discursive textual analysis. The results indicate that the interlocutors of the research, and participate in continuing education in the NTE, built and shared their learning changed the proposal to their classes, inserting the use of information technologies and communication as a teaching resource, and gradually, they can mobilize classmates through an interdisciplinary work, supported by the Political Pedagogical Project of the Institution. The major theorists and writers who support this work are Paulo Freire, Maurice Tardif, Mario Sergio Cortella, Ira Shor, Cleoni Barboza Fernandes, José Manuel Moran, Therezinha Rios among others.

Keywords: continuing education - teachers - information and communication technologies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A <i>situação</i> da Análise Textual Discursiva.....	49
--	----

SUMÁRIO

1 ORIGENS DO ESTUDO.....	11
2 UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	18
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	21
3 A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE.....	30
4 UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ANPED.....	33
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS.....	34
4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ANPED.....	37
4.3 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO.....	40
4.4 APONTAMENTOS SOBRE O QUE OBSERVEI NA ANPED.....	42
5 METODOLOGIA.....	44
5.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA.....	44
5.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	45
5.3 O CENÁRIO E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	46
5.3.1 Inserção no campo empírico.....	46
5.3.2 Interlocutoras da pesquisa.....	46
5.4 A COLETA DE DADOS.....	47
5.5 TECENDO IDEIAS SOBRE OS DADOS COLETADOS.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECITURA DE SABERES APRENDIDOS.....	59
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	70
ANEXOS.....	93

1 ORIGENS DO ESTUDO

A vontade de ser professora nasce ainda na infância através das brincadeiras com cadernos, livros, quadros de giz e logo na primeira série, descobri a alegria de ler e escrever frases maiores e o fascínio em ajudar os colegas, o que sempre foi muito valorizado tanto pela professora quanto pelos meus pais. No decorrer da minha vida escolar esta foi sendo uma marca que, aos poucos, foi me constituindo professora e quando concluí o Ensino Fundamental, minha escolha era cursar o Magistério.

Ao fazer este resgate em minha memória, percebo que no curso de Magistério tive muitas realizações, construí laços de amizade verdadeiros, aprendi muitas coisas que fazem a diferença na minha vida; uma delas talvez tenha sido o envolvimento em projetos que além de promover a aprendizagem resgatavam a cidadania, a afetividade entre alunos e instituições parceiras. Lá também tive professoras que têm lugar reservado na minha história, aquelas que foram (e são) fonte de inspiração, motivação, não pelo que falavam, mas por suas ações. Também foi este um período de muito estudo, dedicação e aprendizagens onde eu descobria minha vontade de ir além, de estudar mais, percebia a necessidade de continuar e o desejo de estar em uma sala de aula com *meus* alunos.

Dessa forma, iniciei minhas atividades como professora em 2000 – na época era recém formada Curso de Magistério e cursava o segundo semestre da faculdade de Letras. Ingressei numa prefeitura municipal do Litoral Norte através de concurso público para as séries iniciais, fiquei lotada numa escola de periferia e assumi a regência de uma turma de Educação Infantil.

Desde os primeiros contatos com aquelas crianças, surgiu o encantamento e a necessidade de buscar capacitações para melhor atendê-las. A Mantenedora oportunizava estas formações e, a cada encontro, eu verificava uma grande resistência por parte de muitos colegas, quando eram sugeridas algumas mudanças no que se referiam as suas práticas.

Esta situação, infelizmente, foi se confirmando nas demais instituições de ensino que trabalhei. Percebia que freqüentavam cursos de formação continuada, mas a mudança, a ressignificação de sua prática, no trabalho junto aos alunos, pouco mudava. Até mesmo os próprios alunos notavam esta postura dos professores, principalmente os alunos das Séries Finais – Ensino Fundamental e do Ensino Médio; eles observavam e se queixavam que a aula era sempre a mesma.

E, se pararmos para pensar, eles têm razão. Será que um pré-adolescente de 4^a ou 5^a série estaria interessado em copiar um texto sobre a Era Vargas no Brasil? Saber os termos de uma oração? Ou, tudo sobre potenciação? Parece ser tudo muito abstrato, distante da realidade

que o cerca, pois na maioria das vezes não é estabelecido uma relação destes fatos com o que acontece na atualidade ou, o que talvez seja pior, estes conhecimentos não estão relacionados às condições de produção da qual se cercaram.

Diante destas questões, perguntava-me o que fazer, onde buscar inspiração para transformar a escola num lugar para aprender algo que as novas gerações desejam e necessitam?

Encontro em Cortella (2008) uma possibilidade, quando este autor afirma que

a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar. (p. 102)

Acredito que o caminho para uma escola diferenciada comece por aí, baseada na interação, no diálogo e colaboração entre professores e alunos e desses com outras comunidades. É preciso perceber que fora dos muros escolares existe a perspectiva de um “novo mundo”, uma vida ativa, dinâmica, mediada em trocas colaborativas.

Nesse sentido, Ira Shor em conversa com Freire, explicita:

O que fazemos em classe não é um momento isolado, separado do mundo “real”. Está totalmente vinculado ao mundo real, e este mundo real é que constitui o poder e os limites de qualquer curso crítico. (1986, p. 37)

Retomando a minha trajetória profissional, de 2000 a 2005, tive regência de classe nos diferentes níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com Língua Portuguesa, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Já em 2006, fui convidada para assumir a Supervisão Escolar de uma escola da rede pública estadual e também para ser professora multiplicadora do NTE/RLN – Núcleo de Tecnologia Educacional / Região Litoral Norte. Este ano foi de suma importância para mim. Num primeiro momento tive receio de afastar-me da sala de aula, mas em contrapartida, surgia uma oportunidade de vivenciar experiências novas com situações que sempre almejei trabalhar.

Nessa situação, acreditando na possibilidade de promover mudanças significativas na prática pedagógica dos professores, planejamos ações que considerávamos vitais para a interação entre professores e de professores com alunos.

A primeira idéia, depois de ter pesquisado junto ao grupo de professores, foi a de rever os planos de estudos propondo uma mudança de foco deste currículo, até então pré-estabelecido, para tornar professores e alunos ativos no processo e fazer das disciplinas um meio para debates, reflexões e construção de conhecimentos mais significativos. Neste momento constatava na prática o que Ira Shor, em diálogo com Freire, (1986) já afirmava:

Poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem. Nós internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral de sala de aula. (p. 100)

Isto é, a dificuldade do professor de mudar essa postura que até então sempre *funcionou* muito bem, gerou muita angústia e em alguns casos, não houve mudança – apenas uma remodelagem de como transferir informações aos alunos; o medo ou a indisposição de arriscarem-se prevaleceu.

Como nos diz Paulo Freire: “Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam” (1986, p. 69). Aos poucos percebia que para provocar mudanças era preciso que os professores se apropriassem da proposta e reconhecessem seus limites, dificuldades e possibilidades, justamente porque só assim conseguiríamos derrubar algumas *certezas* internalizadas e solidificadas.

Depois do trabalho com os planos, nossa equipe criou condições para que o laboratório de informática fosse realmente utilizado, uma vez que os alunos pediam freqüentemente para utilizá-lo. Como o NTE ocupava o mesmo espaço físico desta escola, começamos fazendo um trabalho de sensibilização, no laboratório de informática, com os professores para que se apropriassem das Tecnologias da Informação e da Comunicação e usassem-nas no cotidiano com seus alunos. A partir deste momento, nós dávamos conta de que poucos passaram a utilizar o laboratório de informática como extensão da sala de aula, pois diziam sentirem-se despreparados para tal atividade.

Nesta experiência, percebi que, muitas vezes existe um discurso *vazio* nos espaços escolares por onde passamos, ou seja, os professores desculpam-se por não fazerem tentativas, seja porque não têm tempo, ou porque os alunos não participam, ou ainda porque estão muito cansados. Diante desses discursos, ficou para mim a questão: como um professor pode não cansar se passa um dia inteiro repetindo a mesma aula. Como suportar isso?

Creio que seja necessário rever a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, resgatar sua identidade, reavaliando a estrutura e o funcionamento de cursos de formação. Nesta questão, Marcelo García traz um conceito importante:

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p.26).

Conforme nos mostra o autor, a formação de professores é uma área do conhecimento e investigação que estuda os processos (já que potencializa mudanças, evolução) pelos quais os professores aprendem; logo, as ações formativas devem levar à conquista, melhoramento ou enriquecimento de conhecimentos que mobilize as competências profissionais dos docentes envolvidos nestas tarefas. É preciso articular ações que contribuam para a capacitação de um professor suficientemente instrumentado e comprometido, mas essencialmente, disposto a *aprender a aprender*, para que tenha condições de mediar e conduzir o processo de aprendizagem do aluno.

É com este olhar, pensando em mudanças promissoras na escola que as TICs *batem* a nossa porta. Estas tecnologias precisam ser utilizadas como um elemento potencializador, estimulando a relação professor/aluno, currículo/escola possibilitando a criação de novas formas de pensar e aprender. É mais uma ferramenta à disposição do professor e do aluno, que pode auxiliar, e muito, na construção do conhecimento de ambos; entretanto, é preciso aceitar o desafio, colocar-se na condição de aprendente e apropriar-se do uso destas ferramentas.

Muitos de nossos colegas que já têm larga experiência no Magistério, não estão habituados ao uso das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula, são os chamados *imigrantes digitais*¹, o que é compreensível já que estes artefatos são mais recentes; todavia, observamos esta dificuldade também em professores em formação. Notamos que a dificuldade, muitas vezes, não está em *manejar* um computador, por exemplo, mas sim em como explorá-lo com uma turma de alunos.

¹ Expressão utilizada por Eliane Schelemmer para caracterizar as pessoas da chamada geração analógica, ou seja, as pessoas que estão inserindo o uso das tecnologias no seu cotidiano.

Vivemos um período de intensa produção e disseminação tecnológica voltadas para a comunicação, busca e uso da informação e neste contexto destaca-se a velocidade e o caráter universal do acesso à informação; mas até que ponto esta produção tecnológica intensa é positiva para a educação do ser humano? Neste arsenal de informações, será que a escola e, mais precisamente, o professor, está sabendo aproveitá-la em benefício de uma Educação de qualidade?

Bem, acredito que para responder a estas questões é interessante abordar um ponto fundamental: a diferença entre informação e conhecimento.

Ter acesso e obter informações não é sinônimo de ter conhecimento. A disponibilidade de livros, jornais, revistas, documentários e até mesmo a Internet, garantem o acesso à informação; não ao conhecimento. Uma informação não se transforma em conhecimento de forma imediata, é preciso que o indivíduo a compreenda, a interprete e estabeleça um sentido para a mesma.

Piaget, por exemplo, nos fala do conhecimento como resultante de um *processo de adaptação* através de equilíbrios e re-equilíbrios constantes entre acomodação e assimilação das estruturas cognitivas, mediante a interação do sujeito com o objeto e do objeto com o sujeito.

Sabemos que a Educação não pode estar à mercê de tudo que a tecnologia de informação e comunicação pode nos oferecer; entretanto, é fundamental que a comunidade escolar contemple em sua proposta pedagógica uma prática que se aproprie dos recursos já disponíveis, para torná-la atualizada, dinâmica e fomentadora do diálogo, de fato.

A escola é lugar de mudanças e transformações e não apenas de transmissão e preservação da cultura, aqui concebida como o conceito de Cortella (2008) que define “conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho” (p.37). Portanto, temos mudanças que propõe desafios: temos novos espaços e materiais diferenciados que provocam dúvidas, incertezas quanto às práticas: como ensinar e aprender?

Vieira (2002), em seu texto, *As funções e papéis da tecnologia*, ressalta que a tecnologia pode gerar vários benefícios no trabalho pedagógico com o aluno, mas “este trabalho só se concretiza quando o professor domina os conceitos e as práticas relacionadas com a tecnologia, transpondo-os para o seu trabalho pedagógico e aplicando nos momentos cotidianos da sala de aula” (p. 35).

Em suma, para as práticas de uso das tecnologias em escolas, é possível observar que os educadores assumem novos papéis: precisam ser organizadores de informações e criadores

de significados², apoiando suas atividades no estudo de fontes externas e na realização de atividades colaborativas para a produção de conhecimentos relacionados com a resolução de problemas concretos do contexto. Esta compreensão para trabalhar a formação continuada de professores favorece o enfrentamento dos desafios de nossos tempos, os quais precisam se tornar prioridade de programas e de instituições formadoras.

Trabalhei no setor pedagógico de uma Coordenadoria Regional de Educação e tínhamos uma grande preocupação com a formação continuada de professores, hoje, na vice-direção de uma escola pública a inquietação permanece a mesma. Vejo que é necessário uma ressignificação do fazer pedagógico e, para isto, é primordial que nós, professores, sejamos autores, sujeitos ativos em constante busca na construção, reconstrução – e, porque não dizer, desconstrução – de conhecimentos.

Tendo como horizonte esta perspectiva e considerando os momentos mais significativos da minha formação e atuação profissional, ingressei no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa de Formação, Políticas e Práticas em Educação porque acredito ser fundamental uma reflexão em torno da formação continuada de professores, bem como a busca de alternativas para qualificá-la.

Tenho percebido que uma das alternativas é *sintonizar* professores à realidade escolar, isto é, à realidade do mundo onde nossos alunos estão inseridos. Porém, preciso deixar claro que considerar as necessidades dos alunos não é sinônimo de ficar preso a elas e mais uma vez recorro a Cortella: “partir das preocupações dos alunos não é o mesmo que nelas *permanecer* indefinidamente; ademais, *levar em conta* é bem diverso de acatar passivamente” (2008, p. 102).

Talvez um dos elos que possa ser ainda muito explorado neste contexto é a inserção das tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores. Por isso, muitas interrogações permeiam este estudo: Como os professores vêem a inserção das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica? Em que momento os professores buscam uma capacitação para o uso das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula? Como está sendo o fazer diário a partir das idéias/conhecimentos abordados durante a formação continuada no NTE? Como o professor articula os elementos da organicidade de aula, planejados e distribuídos dos vários momentos, tendo a perspectiva da inserção das tecnologias de informação e comunicação?

² Aqui compreendida na perspectiva da construção pedagógica do conhecimento (FERNANDES, 1999) tratando o conhecimento de modo contextualizado nas condições objetivas do mundo da vida, tanto em relação ao passado quanto ao presente histórico, social e cultural dos sujeitos onde se produzirão as aprendizagens.

Estes questionamentos tornaram-se recorrentes na minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa, como vice-diretora, como assessora técnica-pedagógica e também como professora do NTE-RLN (Núcleo de Tecnologia Educacional – Região Litoral Norte).

Ao analisar estes questionamentos, tenho constatado que muitas vezes os professores querem fazer uso das tecnologias de informação e comunicação e por não terem certeza de como fazê-lo, acabam por não utilizar. Neste contexto, existe o nosso aluno que tem o contato diário com celulares, MP3, computadores, Internet, etc. e, na maioria das vezes, não tem a oportunidade de utilizá-los na escola.

O diálogo com minha própria prática e a reflexão teórica com autorias e com pesquisas já feitas foram movimentos fundantes para a realização deste estudo. Minha inserção no campo empírico foi centrada na análise da prática de professores atuantes na rede pública estadual de ensino que participaram de formações continuadas no NTE. Tenho como objetivo desta pesquisa, compreender como está sendo a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor.

Para este trabalho investigativo convidei intelectuais da educação como Vieira Pinto, Freire e Shor, Cortella, Marcelo García, Hernández, Tardif, Moran, entre outros para o diálogo com a pesquisa.

2 UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Por que, pois a passividade ante as tremendas conseqüências da ignorância? Ou o Brasil a encara como uma calamidade nacional e lhe acode com o socorro imediato ou estará irremediavelmente batido na concorrência com as nações cultas. (MIGUEL COUTO, 1927, p. 10)

Falar em Educação³ sempre foi e ainda é uma prática recorrente nos diferentes segmentos da sociedade, principalmente nos órgãos gestores da estrutura de um país, pois quando pensamos em analisar ou propor ações para o desenvolvimento de um território, resgatamos, passamos e/ou até mesmo paramos no modelo educacional vigente já que parece-nos inescapável reconhecer que nos educamos em sociedade e a educação reflete a relação que temos com essa mesma sociedade. Prova disso já está no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que recomenda:

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional. (2003, p.67).

Vale dizer que desde muito cedo, antes inclusive da Independência, no Brasil já havia uma constatação: “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 1996, p.55), ou seja, desde o princípio o acesso à educação era para poucos; primeiro para os meninos e, na maioria das vezes, exclusiva aos mais abastados. Vemos que esta foi a postura elitista que se solidificou no processo educacional do país, contribuindo para a centralização do poder e ausência de uma distribuição equânime social e econômica no país, acarretando numa *gritante* desigualdade social.

Neste aspecto, o foco da Educação no Brasil é fundamentalmente, da escola pública, deve assumir uma nova atribuição, um novo princípio que contemple este dinamismo a todos os cidadãos. Como nos sugere Cortella:

A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da Escola Pública (...) com uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social. Esses três pólos, a resultarem também do trabalho dos educadores, precisam comportar a garantia de que as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam dele se apropriar

³ Aqui concebida como “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por conseqüência, educação é formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (VIEIRA PINTO, 1997, p. 29-30).

(tornarem-se proprietários), sem que esse acesso seja impositivo e nem restrito a uma formação erudita... (2008, p. 15)

Seguindo este raciocínio, percebemos a necessidade de flexibilização das estruturas curriculares, a formação continuada de professores, o uso das novas tecnologias na educação e principalmente uma prática pautada pelo diálogo e vivências refletidas. Nesta ótica, o Ensino Médio, por exemplo, não deve ser mais visto como fase terminal de aprendizagem, mas sim como uma possibilidade de novas aprendizagens e que acima de tudo, prepare para o mundo da vida.

Outro aspecto que chama atenção no processo de construção da educação brasileira é a forma como os seus órgãos públicos foram constituídos, constatando que “muitas vezes o ministério foi usado como moeda de troca no jogo político” (SOUZA, 2005, p. 31). Para elucidar essa afirmativa é necessário recorrer à História. Foi o primeiro governo da República que criou um Ministério Especial de Instrução Pública, com o intuito – vale destacar – de acomodar Benjamin Constant, que não se “adequava” no Ministério da Guerra, como nos fala Veríssimo:

[D]eterminaram a criação do Ministério da Instrução Pública feita pelo Governo Provisório mesquinhas questiúnculas de gabinete, em uma palavra a necessidade ou conveniência de afastar do Ministério da Guerra o respectivo titular, que nele, parece, se havia mostrado incapaz... (1985, p. 14)

Sendo assim, mesmo antes de ser concebido como Ministério da Educação, propriamente dito, é constatado que o famoso ‘jeitinho brasileiro’ já interferia em questões fundamentais para a organização social, muito provavelmente se não existisse essa necessidade política pessoal, não seria criado este Ministério na época.

Para além disso, a História revela que é de longa data este posicionamento (de grande parte dos nossos representantes) de que para gerenciar a educação não é preciso conhecimento na área, basta ter boa vontade. Contudo, na prática com o passar dos anos, o que vimos foi um aumento na demanda de alunos do Ensino Fundamental e, por consequência, do Ensino Médio, realmente, mas não uma valorização e qualificação significativas para os professores.

Sobre este assunto, Romero já apontava em um de seus textos, intitulado *Notas sobre o Ensino Público* (1901), por meio de uma linguagem bastante crítica, com a propriedade de quem teve a vivência em espaços escolares, que só haverá qualidade de ensino se os professores forem qualificados e valorizados:

Entendemos, portanto que o dever do nosso governo se ele quer bem servir o país, é tornar efetiva e amplíssima na lei a liberdade completa e radicalíssima de doutrinas e métodos no ensino, deitando por terra as compreensões de um suposto ensino oficial por um lado, e, portanto, para que esta liberdade seja uma realidade, levantar a classe do magistério, oferecendo-lhe mais atrativos e maiores garantias de independência, exigindo-lhe em troca instrução sólida. (1901, p. 03)

No decorrer destas linhas, à medida que apontei os elementos mais significativos das origens – se assim posso chamar – da identidade educacional brasileira, cruzamos idéias de outros grandes pensadores e estudiosos da educação no Brasil com o intuito de dar-mos conta de que muitas das discussões em torno da educação são baseadas, na maioria das vezes, pelos mesmos tópicos e contextos.

Desde 1927 – ano da citação que inicia este texto – até os dias de hoje, a nossa educação já passou por intensas reformas, seja na estrutura legal quanto na operacionalização de práticas e métodos pedagógicos. Primeiro a educação era privilégio da burguesia e não tínhamos sequer políticas públicas voltadas à educação; depois, precisávamos garantir a escola gratuita a todos, diminuir os altos índices de analfabetos, formar professores, estimular a educação técnica, investir em recursos para as escolas e fomentar iniciativas para um educação de qualidade⁴.

Enfim, os problemas foram e são diversos; e possivelmente, até os que vemos atualmente podem ser reflexos da forma como a educação foi constituída em nosso país, pois toda essa trajetória deixou marcas profundas no desenvolvimento cultural, social e econômico de nosso território.

De todas as discussões, possíveis soluções, reflexões e questionamentos provocados até aqui, considero essencial resgatar o que Azevedo, citado por Ghiraldelli Jr, nos diz:

De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes grãos estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento (1932, p. 235).

Considero fundamentais as palavras deste autor e o estudo que se inicia nestas páginas pretende, senão defender, ao menos valorizar esta convicção. Enxergando o potencial de alunos e professores no processo de ensinar e aprender.

⁴ Sem adentrar na discussão da qualidade da Educação, resgato a visão de Qualidade Social na Educação de Cortella (2008), especialmente pela concepção de que a Educação é um direito objetivo da cidadania envolvendo a democratização do saber, o acesso e a permanência de alunos no sistema escolar e das condições objetivas do mundo do trabalho. (FERNANDES, 2010).

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A literatura analisada, neste estudo, revela que a formação continuada de professores tem sido uma das temáticas mais discutidas quando falamos em educação no Brasil. Também muitas vezes reconhecida como uma espécie de *antídoto* contra a expansão da pobreza⁵. Nesta lógica, torna-se necessário investir na compreensão de que esta formação integra um processo de desenvolvimento profissional, tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva/institucional.

Constato por estas análises que ainda devemos uma educação de qualidade social para toda a população. Há uma tendência em creditar a falta de uma boa educação à má formação de professores e principalmente, a lacunas de formações continuadas oferecidas a esses profissionais.

Nessa questão, muito se fala em abordar na formação continuada a inovação, os métodos e atividades diferenciadas na prática pedagógica para que os professores tornem seus alunos sujeitos autônomos, criativos, críticos, capazes de trabalhar em equipes, cidadãos para o exercício *pleno* da cidadania. Entretanto, o que temos para refletir e questionar envolve as condições que os professores têm no decorrer de suas práticas pedagógicas e se há mudanças significativas para o processo educativo dentro e fora da escola (SNYDERS, 1989).

Aqui é importante resgatar o sentido de formação de professores já mencionado anteriormente. Neste trabalho, retomo o conceito de Marcelo García, que a reconhece como uma área do conhecimento que estuda o processo como os professores continuam aprendendo.

Sabemos, nós professores, que além do conhecimento do seu campo específico de atuação, da compreensão e de uma dita *segurança* para lidar com a mediação do processo de ensino e aprendizagem, o professor ainda precisa *conversar* com outras áreas do conhecimento e desenvolver convicções em relação à ética e valores; “afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização” (CORTELLA, 2008, p. 103).

Ou seja, o professor é alguém que, em essência, tem a possibilidade de trazer a cultura, a reflexão, novas formas de pensar e ver o mundo, o que obrigatoriamente vai apontando para novos aspectos da realidade. Por isso, no espaço de formação continuada de professores estas

⁵ Ressalvo nesta idéia a ausência de contextualizar as condições objetivas do mundo da vida e do trabalho dos professores.

questões precisam ser discutidas com intensidade, assumindo o professor como colaborador da formação social, política e pedagógica de seu aluno.

Neste foco, refletir sobre a escola, com o objetivo de analisá-la é algo extremamente complexo. Procurar *ver* como professores e alunos estão inseridos neste espaço pode trazer surpresas, nem sempre agradáveis. Os questionamentos são diversos: O que o professor entende por escola? Como o professor vê a sua prática pedagógica⁶? Qual a função do professor? Qual é o objetivo da escola? O que o aluno espera desta escola?

No dicionário, veremos as seguintes definições para a mesma: “estabelecimento de ensino coletivo. Sistema ou doutrina filosófica, científica etc., criada por pessoa notável. Experiência, vivência” (XIMENES, 2001)

Fazendo referência ao significado acima exposto e à realidade de uma escola, verificamos que o ocorrido em grande parte destas instituições é um ensino *massificador*, pois em geral não são valorizadas as singularidades dos alunos, suas necessidades e expectativas. Os alunos são tratados como se fossem todos iguais, submetidos a um currículo pré-definido que ignora as diferenças individuais e socioculturais, o que implica considerá-los *vazios* de saberes e de experiências de vida, como se fora possível que todos aprendessem ao mesmo tempo.

Nesta realidade, o aluno dificilmente conseguirá motivar-se para sua própria aprendizagem até porque muitos de nós, professores, ainda agem como se a escola fosse o único lugar onde se aprende e o professor, o sabedor mor. O problema está essencialmente neste ponto. Muitos professores aprenderam (e talvez ainda aprendam) a repassar os conhecimentos pertinentes ao seu componente curricular, obedecendo a uma ordem já estabelecida pelos ditos currículos, sem considerar o que Freire chama de ciclos do conhecimento, aspecto fundamental numa aprendizagem colaboradora e significativa.

[S]e observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. (...) Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. (1986, p. 18)

⁶ Prática Pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática – teoria – prática, conteúdo – forma, sujeitos – saberes – experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES. Prática pedagógica. In: MOROSINI e outros. Enciclopédia de Pedagogia. UNIVERSITÁRIA: Glossário. Brasília: INEP. 2006. p, 447.

Em outras épocas, o professor era considerado um transmissor de conteúdos ou até mesmo de ofícios, pois a escola era o único espaço para transmissão de conhecimentos e a organização da sociedade esperava sujeitos *preparados* para a realização de tarefas rotineiras. Em geral tínhamos um grupo de alunos da ‘elite’ e outro de trabalhadores, isto é, o primeiro aprendia a pensar e o segundo, a fazer, reproduzindo a visão platônica que separava sujeito/objeto; mente/matéria; trabalho intelectual/manual.

Atualmente, não temos um tempo único e exclusivo para aprender e outro para trabalhar; essas ações são complementares umas as outras, pois em todos os momentos estamos interagindo com as pessoas e a aprendizagem acontece justamente nessas relações colaborativas. Daí a importância da sala de aula e da necessidade do professor compreendê-la como um espaço privilegiado do processo educativo.

Com este contexto, a aula transforma-se em um espaço de desafios e possibilidades já que muitos de nós professores aprendemos, quando alunos, que a aula era dada dentro de um espaço convencional - a sala de aula - e que os professores levavam as propostas prontas, já que aos alunos cabia receber e memorizar tais temáticas transmitidas; muitas vezes ainda há uma reprodução desta postura quando estamos dando a nossa aula (RIOS, 2008). Todavia, a mudança é necessária e repensar o que é a aula no atual contexto social é imprescindível. Oliveira (2008, p. 192) traz um novo conceito de aula abordado por Masetto:

Aula: espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem. (2003, p. 48)

Este espaço/momento, marcado pela troca de saberes e amparado na concepção de que a dialogicidade é essencial nos provoca diversas inquietações: Como realizar esta aula? Que métodos desenvolver? Quais recursos ocupar? Como valorizar o conhecimento do aluno? Como levá-lo a participar?

Nós, que somos envolvidos com o fazer pedagógico, já sabemos que não existe uma receita ou resposta pronta e que obviamente a aula pressupõe a existência de uma relação partilhada entre seus pares, que na maioria das vezes são alunos e professores. Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a concepção da aula no Brasil, observa-se que esta começou através dos jesuítas que tinham o intuito de introjetar nos colonizados os valores e culturas de Portugal – a famosa catequese – e passou por diferentes enfoques a partir da expulsão dos

jesuítas até a *configuração* que temos hoje, num contexto de profundas mudanças sociais e tecnológicas.

Hoje a aula não pode ser mais vista como uma mera reprodução de conceitos, onde o aluno não se manifesta e apenas recebe notícias trazidas pelo professor de forma quase mecânica. Ao invés disso, como nos aponta Freire e Shor: “O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento” (1986, p. 54).

Nesse enfoque, Fernandes concebe a aula como uma

teia de relações em um espaço-tempo privilegiado da comunicação didática – comunicação multidimensional e pluriépistêmica -, por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e de aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e desencontros e possibilidades de construir a capacidade humana (...). Relações em que aprendemos que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana intencionada e horizontal, o que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e de aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática. (2008, p. 152)

Com esta perspectiva, a aula, hoje, não tem necessariamente um espaço e um tempo definitivos, uma vez que as provocações podem começar tanto num ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, na sala de aula virtual, como durante uma saída de campo, ao assistir um filme ou até mesmo numa simples ida ao mercado, assim como pode se concluir além do espaço e tempo definidos pela escola. Ao encaminhar trabalhos de pesquisa para casa, por exemplo, estamos dando continuidade à aula.

Acredito, assim como os autores, que o diálogo pautado numa relação de autonomia responsável precisa ser a perspectiva de trabalho do professor, já que promover a simples memorização não é mais suficiente; o conhecimento se modifica muito rapidamente e tanto a produção quanto o acesso à informação são cada vez mais intensos.

Nesse sentido, talvez o mais desafiador na escola e para os professores principalmente, seja o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito, transitar nesta grande quantidade de informações, transformando-as em conhecimento.

É preciso destacar que as informações *transitam* por todos os espaços, porém “a aula se realiza em um espaço e em um tempo demarcados, mas apresenta uma composição de unidades, que pressupõe uma estruturação entre objetivo, finalidade, conteúdo, método e técnica de ensino, tecnologia e avaliação” (ARAÚJO, 2008, p. 59). Ou seja, a aula é um ato intencional que agrega diversas unidades, que só se concretizam na relação desencadeada entre cada uma delas.

A aula, em relação à sua dinâmica interna, exprime a operacionalização de um curso, “que se traduz em disciplinas escolares, que se desenham por um conjunto de aulas, que não podem ser compreendidas como se fossem ilhas à margem do currículo ou dele isoladas” (ARAÚJO, 2008, p. 60).

Portanto, durante os processos de formação continuada de professores, a aula não deve ser abordada como se resumisse apenas a sala de aula, pois sua concretização envolve diversos elementos e faz parte de uma rede de relações muito maior; temos uma complexidade e uma pluralidade social que anda junto com a aula. Como ainda queremos trabalhar nossos conteúdos como se fossem *sozinhos* no mundo? Não é mais possível, tudo – inclusive a aula – acontece nas interações.

Observando essa situação é muito comum ouvirmos professores comentarem que estão aplicando o projeto ‘X’ em suas turmas, geralmente, sobre assuntos repetitivos: alimentação, vitaminas, higiene corporal, os esportes – só para citar alguns exemplos – temas típicos de serem abordados nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental.

Minha intenção aqui não é condenar tais assuntos, nem ao menos dizer que não são valiosos e que não devem ser trabalhados nas respectivas séries. O que eu pretendo chamar atenção é a forma como tais temáticas são escolhidas e abordadas na sala de aula, pois a maioria deles é escolhida e direcionada por nós, professores.

Sendo assim, o objetivo do trabalho é estabelecido por nós, professores, que em geral, *derrubamos* informações prontas, sem ao menos observar se essas informações estão tendo sentido para nosso aluno. Este tipo de projeto, entendido como projeto de ensino, estabelece relações hierárquicas onde o professor e/ou grupo diretivo da escola determina atividades e os alunos executam-nas e, mais uma vez, há uma pura transmissão de conhecimentos.

Acredito que um dos empecilhos da mudança do modo de ensinar e aprender na escola começa por aqui: muitos professores ainda acreditam que seus alunos aprendem a partir da repetição de tarefas, cópia de textos do livro para o caderno e do caderno para um trabalho, ou seja, daquilo que eles trazem prontos para a sala de aula. Mas falar e copiar apenas, não estabelece significado para o outro; tornam-se atividades mecânicas. É por meio das ações que os indivíduos reconhecem, associam e assimilam idéias.

É preciso dar conta de que “pode haver ensino sem haver aprendizagem”, como diz a professora Léa Fagundes em seu texto: *Projeto? O que é? Como se faz?*,

(...) que aprendizagem *latu sensu* se confunde com desenvolvimento; e desenvolvimento resulta em atividade operatória do sujeito, que constrói

conhecimento quando está em interação com o meio, com os outros sujeitos e com os objetos do conhecimento de que ele deseje apropriar-se. (1998)

Além disso, ainda há uma credulidade de que o professor ensina e o aluno aprende. Professores não costumam colocar-se na situação de aprendente. Tenho a idéia de que isso, na maioria das vezes, incomoda e talvez seja essa uma das causas de o espaço escolar ser tão *engessado*; não são oportunizados muitos momentos e movimentos de questionamentos, de interação para não surgirem situações conflitantes no que foi planejado pelo *mestre* e que deverá ser executado pelos alunos, isolando as contradições do próprio percurso da vida no ato educativo.

Como foi possível perceber ao longo dessa pesquisa, considero que essa imobilização não cabe mais para o contexto escolar. É fundamental que professores e alunos sejam ativos no processo de ensino e aprendizagem, que tenham possibilidades de interagir, questionar, problematizar e encontrar alternativas, soluções para que a aprendizagem aconteça.

A escola é um espaço rico, cheio de vidas que pode e deve ser dinâmico. Cada um de nós, que faz parte desta instituição, carrega sua história, suas vivências, conhecimentos, dúvidas, certezas e incertezas. Não somos ‘caixas vazias’ quando chegamos à escola. Com certeza já temos uma bagagem que deve ser considerada; nós aprendemos, desenvolvemos diversas habilidades de forma assistêmica, construindo o que Piaget (1981) citado por Macedo (1994) chama de esquemas de ação.

Cada um de nós gerencia sua aprendizagem de formas diferenciadas, daí a relevância de se trabalhar com uma educação dialógica e libertadora (FREIRE, 1996) onde alunos e professores aprendem em uma troca constante, imbuída de análises e críticas sobre a realidade.

Reencontro-me com Freire em diálogo com Shor, para compreender com maior clareza a educação libertadora:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (1986, p. 46).

Neste enfoque consideramos o conhecimento prévio do aluno, isto é, reconhecemos que ele já ‘pensa’ e sabe agir antes de chegar à escola. “E é a partir de seu conhecimento prévio que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações para se apropriar do conhecimento específico” (FAGUNDES, 1998, p. 59). Aqui,

são criadas condições para que sejamos todos autônomos e ativos na construção do conhecimento.

Uma prática pautada por este princípio surge (e mais uma vez ressalto, não permanece neste patamar) das indagações dos próprios alunos – que serão os *autores* de seus projetos - e não puramente dadas ou impostas pelo professor. Uma prática em que o professor tem uma função primordial, uma vez que ele é o orientador/mediador deste trabalho.

Na possibilidade em que se mudam as ações do professor ele encontrará formas para auxiliar na busca e seleção de informações, organizará o conhecimento e até mesmo, refutará dados trazidos para que os sujeitos comprovem ou não as respostas encontradas para suas questões-problema. Esta orientação é essencial para que a pesquisa seja aprofundada e para que a aprendizagem seja realmente significativa para o aluno.

Dessa forma, em uma sala de aula o trabalho provavelmente será muito mais produtivo, abrem-se um *leque* muito maior de possibilidades para a construção de conhecimentos, sem contar que facilita a interação/troca entre os alunos e professores, proporcionando a todo o momento, a busca, a construção e reflexão do saber adquirido. E, associado a isto se aprende através da colaboração, cooperação e respeito mútuo entre os sujeitos.

Diante de todo este olhar sobre o que significa construir uma aula, podemos dizer que ser professor se tornou difícil e isso justifica a mudança necessária na formação de professores, pois a escola também é parte do contexto social. Precisamos entender que quando nossos alunos chegam à escola, já têm muitas vivências, têm leituras de mundo, já conhecem muitas coisas e que na maioria das vezes, não estão sendo aproveitadas no espaço escolar. Nesse viés, Fernandes ressalta a importância de resgatar a memória educativa dos alunos, pois esta

constitui-se no fio inicial para que uma teia de relações seja tecida por dentro de um conhecimento vivo (...) e que, ao atravessar essas narrativas, chamando-se pelo nome, alunos e professores pensem seus saberes e comecem a se reconhecer sujeitos e não objetos da disciplina do curso, fazendo uma ruptura inicial importante com um paradigma dominante de ensino – professor *dador* (RIOS, 2001) de aulas, estudante *recebedor* de aulas (2008, p. 147).

A autora caracteriza a memória educativa como

a leitura primeira da realidade na construção da consciência dos alunos e do professor como sujeitos na organização do coletivo em sala de aula. (...) A memória educativa, tal como a compreendo, está alicerçada na possibilidade reconstruir na singularidade de cada experiência a busca da pluralidade das totalidades históricas,

firmando, então, o espaço para a construção da identidade desse grupo. (FERNANDES, 2008, p. 148)

Concordo com a autora, pois sabemos que ninguém chega vazio na escola, nem o professor nem o aluno; logo, para termos uma aprendizagem significativa é preciso articular o conhecimento com interação e colaboração, proporcionando comunidades de aprendizagem⁷, que se constroem com a participação e intervenção do aluno e do professor durante o processo de ensinar e aprender, que justamente por isso estarão mediados “entre um processo de conscientização com o mundo produzido na aula e o mundo lá fora, possibilitando um diálogo entre alunos, professores e esses mundos” (FERNANDES, 2008, p.150).

Na perspectiva de que o professor precisa estar em constante aprendizagem e refletindo sobre a mesma, considerando a necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e a relevância de desenvolver a autonomia junto com nossos alunos, há a proposta do NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais – que são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de professores multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município), no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software).

O público-alvo do NTE são professores, equipe diretiva, funcionários e comunidade escolar de todas as Escolas da Rede Estadual que possuem Laboratório de Informática e suas principais funções⁸ são:

- sensibilizar e motivar as escolas para a incorporação da tecnologia de informação e comunicação no seu Projeto Político Pedagógico;
- estruturar um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, visando o máximo de qualidade e eficiência;
- desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do estado e do país a oportunidades de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação a distância;
- preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação e comunicação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das

⁷ Aqui compreendida como criação de nichos ecológicos, como aborda Fernandes; no sentido biológico do termo: costume de encontro, organização e aconchego para a produção da sobrevivência e do trabalho. (1999, p.18)

⁸ As funções do NTE descritas aqui, constam na Proposta do respectivo núcleo e foram retiradas da página da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica;

- acompanhar avaliar *in loco* o processo instaurado nas escolas.

Tal proposta objetiva, além do desafio de sensibilizar gestores e coordenadores pedagógicos para a introdução das tecnologias na escola, o compromisso de propiciar o domínio de recursos dessas tecnologias aplicáveis às atividades de todo corpo docente, principalmente no que se refere ao ensinar e aprender.

Sabemos que os recursos tecnológicos existentes no interior das escolas como laboratório de informática, Internet, TV, vídeo, entre outros, mesmo utilizados por professores, alunos e comunidade, ainda não garantem a finalidade principal do processo pedagógico que é a de fazer uso dos meios tecnológicos para propiciar aprendizagem a todos.

Também observamos nas escolas o uso da Internet para pesquisa sobre diferentes temas, jogos, e-mail, sob orientação de alguns professores; poucas a utilizam para publicação e/ou socialização de suas experiências. A proposta para que esta realidade se modifique existe; todavia, a mudança no interior da escola só é se houver dos envolvidos nessa proposta pedagógica a atribuição de sentidos verdadeiramente concebidos e desejados pela comunidade escolar.

3 A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Quando falamos em tecnologia, logo pensamos em todos os aparatos elétricos e eletrônicos que estão a nossa disposição nos dias atuais; mas esquecemos que todos os artefatos que foram elaborados e construídos para ajudar a superar as limitações do homem, são tecnologias. Nas palavras de Almeida (2005):

Tecnologia é um conceito com múltiplos significados, que variam conforme o contexto (REIS, 1995). Por isso, a tecnologia pode ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos etc. Japiassu e Marcondes (1993, p. 232) acentuam o sentido da palavra técnica na ciência moderna como a “aplicação prática do conhecimento científico teórico a um campo específico da atividade humana”.

Tecnologia, então, é um termo usado para atividades de competência humana, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e/ou ferramentas que possibilitam mudanças aos meios do fazer natural, ocasionando uma evolução na capacidade das atividades do homem. Partindo deste pressuposto, livros, calças, meias, canetas, lápis etc., fazem parte do acervo tecnológico, assim como televisão, giz, celulares, computadores, DVD, câmeras digitais. A diferença é que estes últimos são recursos mais avançados, o que de certa forma, nos comprova que na atualidade vivemos um período de intensa produção tecnológica.

Sabemos que toda a novidade provoca mudanças, e se tratando de Educação o problema está justamente aí. Muitas vezes nós, professores, estamos muito acomodados, sem vontade de agir, fazer as coisas acontecerem e mesmo assim nos deparamos com as Tecnologias de Informação e Comunicação⁹ *adentrando* o espaço escolar.

Dessa forma, alguns professores vêem a informática como instrumento pedagógico e grande parte dos alunos enxergam como lazer. Todos nós ficamos fascinados com tudo o que a Internet nos oferece, mas ainda não entendemos como ocorre a aprendizagem neste novo ambiente.

⁹ Esta terminologia *TIC* (tecnologias de informação e comunicação), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.

Muitos alunos, os *Homo Zappiens*¹⁰, por sua vez, acreditam que agora não precisam mais pensar, elaborar e re-elaborar atividades, são resistentes para aprofundar conhecimentos, pois como aponta Moran (2000, p. 52): “É mais atraente navegar, descobrir coisas novas, do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial do acidental, hierarquizando idéias, assinalando coincidências e divergências”.

Junto com esta característica de grande parte dos alunos, temos outro aspecto que destoa na prática docente: enquanto professores trabalham (na maioria das vezes) de modo linear, os alunos não usam a linearidade; enquanto estes vão desenvolvendo as ações e se tiverem problemas, recorrem à Internet ou ao amigo, aqueles primeiro entendem como se processa a ação para depois desenvolvê-la. (VEEN e VRAKING, 2009).

Com isto, o novo desafio que se constitui aos professores não é garantir quantidade de informações, mas sim de colaborar para a formação de pessoas que se tornem dispostas a ‘aprender a aprender’, isto é, indivíduos que saibam lidar com o conhecimento advindo por meio das tecnologias de informação e comunicação. Para alcançar este objetivo o professor torna-se um mediador pedagógico, entendido como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2000, p. 144-145).

O autor ainda pontua algumas características da mediação pedagógica das quais destaco “trocar experiências; debater dúvidas, (...) cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado” (*idem*).

Para assumir esta perspectiva em que a prática pedagógica com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação é concebida como um processo de reflexão-ação, o professor precisa ser capacitado para dominar os recursos tecnológicos, elaborar atividades de aplicação desses recursos, escolhendo os mais adequados ao alcance dos objetivos pedagógicos, analisando as conseqüências e/ou efeitos produzidos em seus alunos.

A escola também necessita construir uma proposta dinâmica para conseguir priorizar a formação contínua de seus professores e contemplar a inserção das TICs no seu Projeto Político Pedagógico. Não basta ter máquinas para fazer as mesmas coisas. Qual seria o

¹⁰ De acordo com Wim Veen e Bem Vrakking (2009) esta é uma nova geração que aprendeu a lidar com as novas tecnologias, pois cresceu usando os múltiplos recursos tecnológicos desde a infância, como o controle remoto, os telefones celulares...

sentido? O interessante é ‘tematizar’ – como diz Lino de Macedo -, ou seja, refletir sobre como a máquina pode favorecer a autonomia, à busca dos alunos.

Tematizar é, por isso, reconstruir em um nível superior aquilo que já realizamos em outro nível. Tematizar é construir um novo conhecimento, para um velho e ignorado saber, reduzido a sua boa ou má função instrumental. (1994, p.16)

A tematização trazida por Macedo vem ao encontro do que Moran enfatiza sobre o papel da escola:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (2000, p. 36).

As considerações acima sustentam a idéia de que, em um mundo influenciado pelas tecnologias, a escola possui grande relevância seja para o fornecimento dos meios já existentes ou para a qualificação de outros, pois por mais que a educação se transforme com o uso das tecnologias de informação e comunicação e/ou com o emprego de metodologias diferenciadas, somos nós, professores, quem efetivamos a utilização dessas ferramentas. Somos nós quem mediamos a interação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, livrando-os da passividade frente à máquina.

4 UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ANPED

Consciente das tantas novidades produzidas pelos avanços tecnológicos e por novas formas de comunicação, percebo que continuamos com uma escola distante desta realidade que ainda tem como referência um ensino fragmentado de conteúdos abordados na sala de aula.

Com o intuito de modificar esta realidade observada hoje nos espaços escolares, é preciso analisar, discutir e entender, através de um aprofundamento crítico e reflexivo, não só o desenvolvimento de tecnologias aplicadas à Educação, mas especialmente como se dá a formação de professores neste cenário de mudanças constantes.

A partir deste olhar cuidadoso, nas linhas a seguir, discuti algumas questões acerca da formação continuada de professores e a inserção das tecnologias de informação e comunicação na Educação, considerando o que está sendo produzido em encontros de relevância na área, neste caso, na 32ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Nessa perspectiva trago como uma tematização necessária, a experiência de adentrar no campo teórico de minha pesquisa, analisando tendências da produção acadêmica, tendo como pressuposto a significativa contribuição da disciplina do Seminário Estado do Conhecimento¹¹ e sua interlocução com o objeto da dissertação.

Esta interlocução analisou através de uma pesquisa bibliográfica, os trabalhos, num primeiro momento por meio de uma leitura flutuante, dos grupos de trabalho 08 – Formação de Professores e 16 – Educação e Comunicação, justamente porque o foco de pesquisa envolve essas duas esferas. Dos vinte e um trabalhos constantes no GT – 08 foram analisados dois e do GT 16, outros dois trabalhos que nos mostram aspectos importantes para a discussão. Contudo, no decorrer da pesquisa surgiram interrogantes sobre os documentos normativos relativos à formação de professores no país e, por este motivo, os achados nessa análise provocaram a busca de mais um texto; este retirado do GT 05 – Estado e Política Educacional.

Destaco ainda que me restringi ao entendimento dos principais conceitos apontados nos referidos trabalhos, com o objetivo de observar como vêm sendo abordada a formação de

¹¹ Disciplina denominada Seminário Metodológico Instrumental: Construindo o Estado de Conhecimento de sua Dissertação ou Tese, ministrada pela prof. Dr. Marília Morosini e cursada por mim no decorrer do primeiro semestre letivo de 2010.

professores e o uso das tecnologias na Educação sob o olhar de diferentes pesquisadores no Brasil.

Enfatizo um aspecto fundamental à discussão na área da formação de professores e o uso das tecnologias: a consonância existente (em boa parte dos textos estudados) entre eles no que diz respeito aos teóricos usados como referência e à constatação de que a inserção das tecnologias no espaço escolar não é a resolução das mazelas no processo de ensinar e aprender.

Reforço a importância dessa pesquisa bibliográfica na contribuição para a discussão sobre as perspectivas para a formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho educativo.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS

Sabemos que o acesso à Educação em países com alto índice de analfabetismo como o Brasil, por exemplo, é uma das principais políticas afirmativas para garantir o desenvolvimento econômico. Também é de nosso conhecimento que a necessidade de trabalho e de mão-de-obra qualificada a partir da década de 1990 no Brasil colaborou para uma reestrutura educacional; pois deparávamo-nos com mudanças significativas no que se referia aos modos de produção de uma sociedade capitalista.

Nessa concepção, onde o volume de informação cresce demasiadamente e surgem avanços na capacidade e meios de comunicação, não há mais um espaço específico para aprender, outro para fazer e um terceiro para ensinar; os indivíduos devem aprender a aprender nas relações estabelecidas no cotidiano. Por isso, como nos diz Lidianie Mazzeu, em seu texto, *A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos*,

a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. (2009, p. 02)

Dessa forma, a década de 1990, em nosso país, é marcada por reformas educacionais que compreendem a elaboração de “documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais

destacamos: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL e PNUD” (MAZZEU, 2009, p. 02).

O que cabe destacar aqui, diz respeito às concepções adotadas pelos organismos citados acima, pois todos eles têm pelo menos um ponto em comum: vêem os investimentos na educação – e mais precisamente a Educação Básica – como alternativa de desenvolvimento econômico e de redução da pobreza.

Neste viés surge, ainda na década de 1990, o documento elaborado pelo Ministério da Educação que indica a aceitação de orientações dos organismos multilaterais – o Plano Decenal de Educação para Todos que se destinava a cumprir,

no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". (MENEZES, 2002)

No referido documento o Brasil assume uma série de compromissos cujo objetivo maior é “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (MENEZES, 2002). Contudo, dentre os sete objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica expressos no referido Plano, em nenhum há menção explícita sobre a formação docente.

Mesmo assim a formação de professores, por ter um papel importante no processo educativo, acabou conquistando espaço e também sofrendo modificações. Algumas iniciativas como planejar e usar as modalidades de educação à distância, desenvolver projetos de formação continuada e investir mais na capacitação em serviço, são exemplos de tais alterações, pois organismos como o Banco Mundial e a UNESCO consideraram esta a alternativa mais promissora tanto para resultados positivos no desempenho escolar quanto com relação às despesas financeiras para o custeio de tais iniciativas.

No que diz respeito a formação em serviço e em uma formação continuada, a UNESCO através da elaboração do seu relatório, intitulado no Brasil como: *Educação: um tesouro a descobrir*, aborda a Educação como um aprender a aprender na perspectiva de quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em razão disso, um dos principais documentos que normatizam a Educação Básica no Brasil – os Parâmetros Curriculares Nacionais – apontam como referência para o trabalho

docente o uso destes quatro pilares calcados no trabalho de habilidades e competências para a resolução de problemas na vida cotidiana; afinal

no contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais percebem a educação escolar como um requisito para desenvolver sujeitos capazes de atuarem e relacionarem-se bem com a sociedade. Por isso, tratam os conteúdos como ferramentas para este sucesso; entretanto, ao mesmo tempo em que há um tratamento específico das áreas do conhecimento considerando a relevância instrumental de cada uma, também propõe a integração entre elas. Tudo isso, permeado pela problematização e análise de questões sociais relevantes, tais como: saúde, meio ambiente, ética, entre outras. Nesse sentido, os PCNs apontam:

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. (BRASIL, 1997, p. 41).

Tomando como base estes parâmetros expressos, a formação do professor também é vista sob outro paradigma¹² uma vez que para a implementação de tais iniciativas principalmente na Educação Básica, era fundamental um novo perfil de professor, disposto a conjugar suas vivências em sala de aula com a pesquisa. Então, mais uma vez, como nos mostra Lidiane Mazzeu,

com relação à preparação do professor o relatório endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas) como eixos articuladores dos processos formativos tendo como norte a reflexão sobre a prática. (2009, p. 06).

Esta menção trazida por Mazzeu fica nítida no próprio texto do relatório quando orienta:

¹² Apóio-me em Bertrand e Valois para entender paradigma como idéias e pressuposições delineadas, teorizadas que constituem-se em estruturas determinantes não só para a concepção de sociedade e educação como também para compreender a teoria e a prática.

O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. [...] Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. [...] Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade. (DELORS. 2003, p. 162).

Diante dessas exigências estabelecidas para a formação docente, num contexto complexo e de transformação constante, surge como alternativa, o discurso reformador que “propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência” (MAZZEU, 2009, p. 06).

Neste contexto é formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 que traz nos seus artigos 61, 62 e 63 as possibilidades de formação e *lança* a formação do professor de educação básica para o ensino superior, preferencialmente. Mais tarde, também são criados os Referenciais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), ambos apontando um modelo de formação docente que “toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores” (MAZZEU. 2009, p. 10).

Em síntese, percebemos que os documentos apontados acima foram elaborados seguindo orientações dos organismos internacionais apropriando-se inclusive de “conceitos e orientações metodológicas preconizados para a formação docente” (MAZZEU. 2009, p. 12), o que justifica uma sintonia entre seus preceitos. Todavia, ao analisar tais normalizações é preciso atenção, pois se corre o risco de considerar a formação de professores num saber-fazer cotidiano simplificado, guiados por competências profissionais e análise da prática, descuidando-se ou da formação teórica, pedagógica e acadêmica.

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ANPED

A formação de professores sempre foi uma temática recorrente dentro da Educação e, no Brasil como vimos anteriormente, a partir da década de 1990, este tema conquistou mais espaço. Contudo, falar em formação docente pressupõe discutir concepções, autores, métodos, paradigmas e (talvez o mais importante) contextos diversos. Dessa forma, as reuniões da

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – e mais especialmente o Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores vem analisando que tipo de produção é feita na área, que autores têm sido estudados, quais as práticas discutidas entre outras questões.

Nessa perspectiva é elaborado o texto: *Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003 – 2007*, de Luis Eduardo Alvarado Prada, Vânia Oliveira e Andréa Maturano que nos propicia uma reflexão sobre o conceito de formação de professores em diferentes perspectivas. A primeira delas ressalta que esta ação vai além de abordar o uso de técnicas e métodos, uma vez que no decorrer da prática do professor, surgem situações complexas onde é necessário usar outros conhecimentos, como nos dizem os autores, baseados em pensadores da Educação:

Numa tentativa de superar tal limitação alguns autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHENER, 2003; entre outros) reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. Tal compreensão funda-se na perspectiva da racionalidade prática, na qual prevalece a concepção de que pelo conhecimento na ação, pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, conceitos elaborados por Schön (1992), o professor assume-se como profissional reflexivo. (PRADA *et al.*, 2009, p. 03-04).

Tomando como referência esta concepção, os autores chamam nossa atenção para o fato de que a reflexão sobre sua prática deve estar calcada no exercício crítico da (e na) profissão e formação. Notemos aqui uma semelhança com o que observamos durante a análise de alguns aspectos normativos da formação docente no país, já que mais uma vez há ênfase na formação pautada pela concepção de professor reflexivo.

Outro aspecto abordado ainda neste texto acerca da formação de professores é a Formação Continuada de Professores em Serviço, “entendida como sendo realizada pelo coletivo docente no contexto do trabalho, isto é na instituição escolar como um todo” (2009, p. 05). Sabemos da importância deste tipo de formação nas escolas, pois contribui para a compreensão da realidade em que estão inseridos e proporciona uma pesquisa voltada para situações específicas ao contexto em que o grupo interage, oportunizando a adequação entre teoria e prática.

No decorrer do texto os autores ainda pontuam alguns aspectos sobre a formação de professores e, em seguida, iniciam o *levantamento*¹³ propriamente dito do que foi encontrado em cada edição da ANPED de 2003 a 2007.

Com base nas percepções dos autores, percebemos ainda que, na produção dos trabalhos apresentados no decorrer dos cinco anos, as referências dos autores usados são mais no sentido de amparo do pesquisador do que para aprofundar ou questionar conceitos, revelando que na maioria das vezes tais citações não são interrogadas e também não parecem tão preocupadas com a realidade local, logo; com a transformação social.

Já no texto *A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008*, de Ezicléia Tavares Santos, discute-se sobre professores em formação inicial, continuada, em serviço, formação promovida pelos próprios pesquisadores procurando entender como os professores aprendem a utilizar as tecnologias digitais e as incluem em suas práticas de forma significativa. Nesse enfoque, esta autora nos afirma que:

É fato que as exigências postas pela sociedade contemporânea, permeada de tecnologias, estão pautando uma nova dinâmica para a atuação docente e questionando a eficiência das políticas públicas de formação de professores para enfrentarem essa realidade. Se, por um lado, a sociedade da informação exige a apropriação dos conhecimentos nessa área pelo professor, por outro, as políticas públicas ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas no mundo digital e, nos processos formativos de docentes, tais questões não encontram muito espaço. Assim, o professor tem dificuldade de conceber as tecnologias da informação e comunicação (TICs) como condição de produção e, paradoxalmente, sintonizar-se com a cultura digital dos alunos. (200, p. 02).

Nesta contextualização, Tavares Santos entende a necessidade da inserção destas tecnologias na prática docente e ao analisar os trabalhos do referido período, constata que mesmo que as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – façam parte de nosso cotidiano e tenham sido implementadas políticas públicas para a inclusão dessas nas instituições escolares, através de projetos como: UCA – Um Computador por aluno, UAB – Universidade Aberta do Brasil e NTEs – Núcleo de Tecnologias Educacionais, na escola essas tecnologias ainda não são usadas de forma efetiva e os espaços de formação de professores ainda não exploram tais ferramentas como recursos tecnológicos, o que desencadeia problemas durante sua *implantação* na escola.

Este posicionamento da autora é o reflexo do que vimos na maioria das escolas no Brasil, pois os professores precisam ser capacitados para entender e usar os recursos

¹³ Os aspectos mais relevantes, ano a ano, referidos pelos autores foram apontados, por mim, no Apêndice I.

tecnológicos, elaborar atividades de aplicação desses meios, escolhendo os mais adequados ao alcance dos objetivos pedagógicos e, ao mesmo tempo, analisando as conseqüências produzidas em seus alunos.

Sabemos que ter laboratórios de informática, por exemplo, em espaços escolares não significa a inclusão das TICs no fazer pedagógico é necessário que tais recursos sejam usados para ampliar nosso conceito de aula, de espaço, de tempo e até mesmo audiovisual. Mas, para isso o professor deve, primeiramente, apropriar-se destas possibilidades em processos de formação tanto inicial quanto continuada.

4.3 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO

As tecnologias em geral podem nos ajudar a realizar o que já sabemos fazer ou o que desejamos; portanto, se estamos *abertos* a mudanças, elas ajudam a ampliar nossa comunicação, se somos *presos*, possibilitam um controle maior em nossas atividades. Da mesma forma ocorre com o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola; seu uso com êxito depende muito da abordagem feita pelo professor e exploração dos alunos.

Para analisar e tentar compreender um pouco essa relação no que diz respeito ao uso das TICs, Eduardo Santos Junqueira, em seu artigo: *Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática*, aborda situações em que o computador dificultou ou até mesmo bloqueou a escrita dos alunos, para isso o autor questiona “que elementos interferem com o uso dos computadores pelos alunos que possam estar comprometendo a aprendizagem escolar deles” (2009, p. 01).

O autor utiliza autores como Larry Cuban, Andrews (2004) e faz referências ao SAEB para justificar seu objeto de estudo. Em seguida, resgata uma perspectiva teórica sobre o estudo de computadores na escola, formulada por Hugh Mehan:

Para o sociólogo, “não são as capacidades inerentes à máquina, mas o que as pessoas irão fazer com essas máquinas que irá determinar como computadores serão usados na educação (Mehan, 1989, p.4, grifo do autor). O sociólogo propõe compreender o uso desses computadores como elementos de um amplo sistema social, focando a análise nas práticas contextualizadas dos usuários. (2009, p. 03)

Posteriormente explica que sua pesquisa desencadeou-se a partir de observações numa turma de Ensino Médio participante do *Projeto River Walk Brasil* – em linhas gerais, um

projeto de aprendizagem, onde os alunos e professores escolhiam um rio, pesquisavam, saíam a campo e de posse dos materiais coletados, organizavam suas web sites. Para tanto, o pesquisador observou ações dos alunos em três espaços diferentes: sala de aula, lanhouse e laboratório de informática da escola.

Dos três espaços analisados, neste momento cabe chamar atenção para a diferença observada entre a lanhouse e o laboratório de informática da escola. Notou que na lanhouse os alunos sentiam-se a vontade para escrever, pois precisavam comunicar algo a alguém (entre amigos); enquanto no laboratório de informática tudo era novo, pois o espaço era pouco utilizado e estavam acostumados com a sala de aula tradicional, existindo em algumas situações, um bloqueio com a escrita. Nessa segunda situação, o autor nos coloca que os alunos vêem o projeto como trabalho escolar, apenas como o cumprimento de uma obrigação; era um momento de demonstrar conhecimento, cumprir tarefas e receber notas. Já na lanhouse, eles viam suas ações como úteis para manter e/ou criar vínculos afetivos com amigos.

Em suma, o texto reafirma aquilo que venho lendo e estudando, pois também acredito que o computador é uma ferramenta pedagógica que pode possibilitar uma aprendizagem para os alunos; entretanto, é necessário que essa aprendizagem seja significativa para eles; essa inserção deve considerar o computador como uma prática social, não como algo isolado de seu cotidiano. Dessa forma os conteúdos, temas e/ou assuntos abordados na escola precisam estar vinculados com o contexto social.

No texto, *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural*, de Maria Teresa de Assunção Freitas, mais uma vez aparece a preocupação do uso dos computadores e internet como suporte pedagógico, como instrumentos culturais de aprendizagem, para propiciar novas formas de ensinar e de aprender na escola. A autora apóia-se em Vygotsky para justificar sua posição histórico-cultural entendendo que,

essa é a perspectiva histórico-cultural, para a qual o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. Uma relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. É uma questão de base social, de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos (FREITAS, 2009, p. 04).

Para tanto, a autora segue com a concepção de que o computador e a internet são instrumentos materiais e simbólicos que possibilitam a ação do sujeito de forma interativa o

que se confronta com a realidade da escola que ainda vive num paradigma de linearidade e transmissão cultural.

É preciso destacar que as informações transitam por diversos espaços; contudo na escola, “a aula se realiza em um espaço e em um tempo demarcados, mas apresenta uma composição de unidades, que pressupõe uma estruturação entre objetivo finalidade, conteúdo, método e técnica de ensino, tecnologia e avaliação” (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Isto é, a aula não se resume apenas a sala de aula, já que sua concretização envolve diversos elementos e faz parte de uma rede de relações muito maior; temos uma complexidade e uma pluralidade social que anda junto com a aula e não obedece mais a uma fazer seqüencial. Como nos sugere Assunção Freitas, “o novo leitor não é um mero receptor, mas interfere, manipula, modifica, re-inventa. Assim, o professor não pode ser apenas um transmissor, mas deve se tornar um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho” (FREITAS, 2009, p. 07).

Ao finalizar suas análises esta autora, mais uma vez, reitera que o computador e a internet não serão a garantia da resolução de todas as mazelas no processo de ensinar e aprender no contexto escolar, pois muito dependerá da mediação humana, principalmente da proposta do professor. Sabemos que a televisão, o rádio, a internet, os jornais, por exemplo, nos trazem dados, imagens, resumos, de maneira rápida e, no mínimo sedutora, mas o professor é quem ajudará a relacionar, entender, interpretar e contextualizar estas fontes.

4.4 APONTAMENTOS SOBRE O QUE OBSERVEI NA ANPED

As leituras realizadas proporcionaram uma compreensão sobre os aspectos que envolvem a formação de professores e a inserção das tecnologias em práticas educativas e também nos fazem perceber uma consonância entre alguns aspectos sobre a formação de professores no Brasil que, por consequência nos suscitam alguns questionamentos.

Talvez o que mereça ser elencado inicialmente seja a concepção – no decorrer de muitos anos, pautada por autores como Tardif, Nóvoa, Pérez Gómez, entre outros, na maioria das citações – de uma formação docente reflexiva, considerando ação- reflexão- ação; entretanto, que ações proporcionamos, de fato, aos docentes que permitam uma reflexão sobre sua ação?

É importante destacar que me refiro a uma reflexão com elucidação não só da prática, mas também de suporte teórico, metodológico e pedagógico, pois o fazer do professor é respaldado pelo entrelaçamento destes.

Há uma forte menção de que é necessário reconhecer o professor como sujeito autônomo, como parte de um coletivo, mas será que podemos falar em autonomia se desconsiderarmos o contexto e uma formação pautada pela interação e diálogo com o outro?

Considerando este contexto que permeia e emerge no espaço escolar é que surgem as tecnologias de informação e comunicação na escola as quais, como observamos anteriormente, podem trazer alterações no fazer pedagógico e conseqüentemente, precisam ser consideradas nos processos formativos de professores.

Há uma reestruturação no trabalho do docente, na postura de professores e alunos no processo de ensinar e aprender, mas principalmente, no posicionamento do professor frente ao uso destes recursos, pois o desafio é criar maneiras de educar as pessoas para lidar com as informações propiciadas por esse novo tipo de saber.

As tecnologias, por si só, não provocarão uma mudança no modo de agir dos professores, se não forem capacitados elas serão incorporadas como mais uma *técnica auxiliar* - como já foram mimeógrafos, retroprojeter, rádio... – permanecendo o trabalho docente propriamente dito, a prática, a discussão, ainda de forma linear, apenas de uma forma mais produzida.

Entretanto, a questão não é simplesmente desconsiderar tudo que os professores tem feito até agora e muito menos, vislumbrar as tecnologias da informação e comunicação como a solução de todos os problemas de aprendizagem na escola. O que se propõe para o trabalho docente é, prioritariamente, como desenvolver mais habilidades do que absorção de conteúdos, já que o conhecimento *envelhece* rapidamente e a produção de novas informações e conhecimentos são cada vez mais intensas.

5 METODOLOGIA

5.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA

A criação do cenário de pesquisa não representa um momento rígido que sempre deve produzir um resultado desejado; a constituição do cenário de pesquisa é um momento de comunicação que pode tomar diferentes sentidos para os participantes e que não garante sempre o que deles se espera. O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não é algo formulado a priori, mas é algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. (GONZÁLEZ, 2005, p. 87)

Ao encaminhar a discussão da metodologia deste trabalho, refleti sobre as palavras de González, pensando, assim como ele, que a pesquisa é um processo dinâmico, vivo e que por isso mesmo, exige do pesquisador uma postura atenta, observadora e reflexiva.

Partindo deste princípio e com a escolha por uma abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17), busquei referenciais que sustentassem esta opção. Ludke e André (1986, p. 11-12), configuram a pesquisa qualitativa em cinco características básicas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

As referidas autoras caracterizam esse tipo de pesquisa como aquela que trabalha com dados descritivos, coletados através do contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, enfatizando mais o processo do que o produto. Sendo assim, o processo de construção da pesquisa – configurações dos envolvidos no estudo - deve ser analisado a partir do local onde sua experiência tem lugar.

Neste sentido, é importante buscar o que Sousa Santos (2009) nos traz sobre o paradigma emergente, ou seja, um paradigma que resulta de um novo processo social, pois a própria sociedade sofre modificações em razão da evolução científica. Na sua visão, a ciência pós-moderna¹⁴ tende a superar dualidades “tão familiares e óbvias que até há pouco

¹⁴ Nas manifestações de Sousa Santos, a ciência pós-moderna é assim denominada em função de um termo que explicita melhor o contexto para explicação da relação paradigma dominante x paradigma emergente.

considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/ observado...” (p. 64).

Nessa superação, o paradigma emergente se configura e nos possibilita entender que o mundo estabelece diálogos entre sujeitos – conhecimentos – natureza. Como nos diz o próprio autor, “o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a ‘situação comunicativa’ tal como Habermas a concebe” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 73).

Concordando com estas constatações a cerca do paradigma emergente e entendendo que mesmo “sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 76-77), aprofundo a temática desenvolvida neste estudo percebendo as múltiplas racionalidades entre os sujeitos da pesquisa, o local e as ações observadas como possibilidades para a produção de novos conhecimentos e não somente como elemento descritivista.

5.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa pretendeu compreender como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada. Para isso, foram levantadas algumas questões de pesquisa foram exploradas:

Como os professores concebem a inserção das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica?

Como está sendo o cotidiano da sala de aula a partir dos saberes ¹⁵abordados durante a formação continuada no NTE?

Como estão organizados os processos formativos e metodológicos na sala de aula?

Como o professor articula os elementos da organicidade da aula, planejados e distribuídos dos vários momentos, tendo a perspectiva da inserção das tecnologias de informação e comunicação?

¹⁵ Aqui compreendido como *saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo.* (BOMBASSARO: 1982 p.21). Nessa direção, faço aproximações teóricas com Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor.

5.3 CENÁRIO E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

5.3.1 Inserção no campo empírico

A escola situa-se no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, em um município com características de zona rural cuja principal atividade econômica é a agricultura e pecuária, tendo como principal produção a cultura do arroz, a indústria madeireira de laminados, reflorestamento e pecuária de pequeno e grande porte. A referida escola atende em torno de 550 alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Quanto à estrutura física, há um laboratório de informática, uma sala de audiovisual, sala da supervisão, sala da orientação educacional, sala da direção, secretaria, sala dos professores com banheiro, 10 salas de aula e um amplo espaço ao ar livre sem cobertura para práticas esportivas e o recreio.

Para trabalhar as questões de pesquisa, fiz os primeiros contatos por e-mail e desde os primeiros retornos a escola mostrou interesse e se colocou a disposição para participar do estudo. Então, no decorrer do primeiro semestre de 2010, por aproximadamente 50 horas estive em contato com este ambiente escolar, fazendo as entrevistas com as duas professoras – que são o corpus de análise desta pesquisa – observando os alunos no decorrer de algumas aulas e seminários de culminância de projetos, participando dos horários de recreio dos professores, enfim, coletando materiais para a elaboração desta pesquisa.

5.3.2 Interlocutoras da pesquisa

Quanto ao grupo de professores, o critério de seleção foi feito a partir de um levantamento dos docentes que participaram de formação continuada no Núcleo de Tecnologias da Educação / Região Litoral Norte – NTE/RLN, no período de junho de 2007 a junho de 2009, período que eu trabalhava como multiplicadora no referido NTE. Desses, foram verificados os profissionais com Licenciatura Plena e que atuam como regentes em turmas do Ensino Médio.

Após este levantamento, tinha professores em duas escolas diferentes para a realização deste estudo; entretanto, três razões fizeram com que eu voltasse meu olhar para um específico estabelecimento de ensino: os outros professores não estariam todos em sala de aula atuando com os alunos, o desejo de aprofundar o tema observando práticas e a sugestão da banca de Exame de Qualificação do projeto de pesquisa.

Diante dessa opção, as interlocutoras da pesquisa são duas professoras vinculadas à rede pública de ensino; ambas com mais de vinte anos de experiência no magistério e com as seguintes habilitações:

Diante dessa opção, as interlocutoras da pesquisa¹⁶ são duas professoras vinculadas à rede pública de ensino; uma habilitada em Magistério com graduação em Pedagogia – Supervisão Escolar e cursando uma Especialização em Mídias na Educação e a outra graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e iniciando o Mestrado em Educação. Ambas com mais de vinte anos de experiência no magistério.

5.4 A COLETA DE DADOS

Na coleta de dados de um estudo de caso um dos princípios essenciais é o uso de diversas fontes de evidências. Portanto, nessa pesquisa, além do estudo bibliográfico sobre o tema, foram usadas outras fontes:

- Análise documental – na ocasião, tratou-se do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Observação participante – participei de diferentes situações na escola e tive a oportunidade de ver como aconteciam as atividades junto aos alunos e como funcionava a organização da escola;
- Entrevista com as professoras – esta foi uma fonte muito importante, especialmente por se tratar de um estudo de caso, porque a entrevista “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Quanto aos diferentes tipos de entrevistas – as quais se diferenciam pela forma como são conduzidas e objetivos traçados – neste caso, em razão de ser uma pesquisa de cunho qualitativo, optei por entrevistas semi-estruturadas que, conforme no diz Menga e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

¹⁶ Para preservar a identidade das interlocutoras da pesquisa, as duas professoras passam a ser chamadas de Conexão e Hipertexto. Como o trabalho trata das TICs, fui buscar neste universo uma metáfora que criasse uma pertinência de sentido às suas condições pessoais e inserção no processo investigativo. O termo **Conexão** é condizente às ações desenvolvidas pela professora em seu trabalho, pois ao mesmo tempo que está atenta aos fatos ocorridos na Escola, às mudanças na Educação, à busca de novos conhecimentos, é a pessoa que mobiliza o grupo. Já, a expressão **Hipertexto** foi escolhida por representar a flexibilidade e a interatividade. No hipertexto, mesmo sendo deslocadas de seu ponto central ou enredo, as partes fazem sentido. A segunda professora, ao problematizar questões/temas junto aos alunos, possibilita a escolha (autoria) de onde começar e a ordem a seguir, mas sempre retoma o eixo central da pesquisa.

Também é importante mencionar que na coleta dos dados optei por observação participante e entrevistas semi-estruturadas com os professores, pois como nos diz Moraes e Galiuzzi:

Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. (2007, p. 11).

De posse dessas referências e ampliando a configuração metodológica, assumi nesta pesquisa o estudo de caso do tipo etnográfico, apoiada em André (1995) e Stake (1998). Para André, usa-se o estudo de caso etnográfico quando:

- se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade;
- se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e
- se quer tratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Stake (1998) destaca como importante referência nesses estudos a de que:

[D]e um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular (...) buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes. (p. 11)

Essa relação singularidade/complexidade de cada caso e seu *diálogo* com um contexto mais amplo encaminha possibilidades e interações a partir das compreensões dos significados produzidos em cada caso (FERNANDES, 1999).

Para organização e análise dos dados me apoio em Fernandes elegendo “a técnica de mapeamento, a elaboração de quadros-síntese” (1999, p. 28), e os princípios de análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007) para aprofundamento da análise dos dados a serem

coletados. Sendo assim, considero importante destacar o entendimento sobre análise textual discursiva dos referidos autores:

A Análise Textual Discursiva, com sua perspectiva fundamentada na hermenêutica, inicia seus esforços de construção de compreensão a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa. Assume, porém, um desafio permanente de produzir sentidos mais distantes, complexos e aprofundados. Nisso não entende propriamente estar procurando sentidos ocultos, mas pretende envolver-se em movimentos de constante reconstrução dos significados e dos discursos que investiga. (p. 149)

Entendendo a análise textual discursiva como uma técnica que apresenta limitações e aproximações com a análise de conteúdo e a análise de discurso; portanto situada entre estes dois extremos, foi possível ocupar-me inicialmente do explícito e, quando necessário, do implícito no estudo dos dados.

Trago de Moraes e Galiazzi (2007, p. 141) a metáfora que me inspirou a afirmação sobre o entendimento – compreensão da análise textual discursiva situada entre dois extremos.

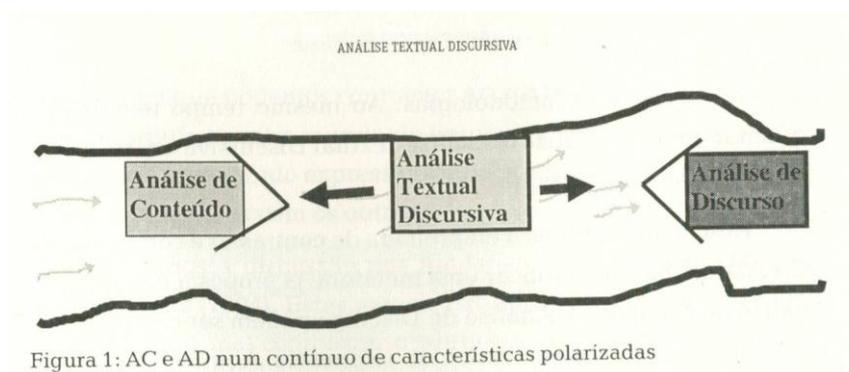


Figura 1: A *situação* da Análise Textual Discursiva

Nesta perspectiva - a de uma análise textual discursiva – foram utilizados os seguintes recursos: “a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (2007, p. 12).

5.5 TECENDO IDEIAS SOBRE OS DADOS COLETADOS

Neste momento dedico meu olhar sobre o material coletado no campo empírico, começando a fazer o que chamo de tecer idéias, ou seja, analisar os elementos que apareceram na interlocução estabelecida entre pesquisadora, cenário e interlocutoras da pesquisa.

Ao tecer idéias, utilizo principalmente as entrevistas realizadas com as professoras e construo o metatexto, em suas dimensões de análise a partir das categorizações¹⁷ elaboradas (demonstradas nos quadros que compõem o Apêndice E) dialogando com as autorias na busca de compreender a problemática da pesquisa.

Depois de analisar individualmente cada entrevista, que resultou na organização dos quadros apresentados no Apêndice E, penso que é chegado o momento de verificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre elas.

Estas aproximações e distanciamentos observados me permitiram a criação das seguintes dimensões de análise¹⁸: saberes docentes, NTE como espaço para relação teoria/prática, motivação dos alunos, desenvolvimento da autonomia dos alunos, afetividade na relação professor/aluno e Projeto Político Pedagógico da Escola – interdisciplinaridade, sobre as quais faço considerações.

No decorrer das colocações das professoras pude ir registrando marcas que remetiam aquilo que Tardif chama de saberes docentes. Em alguns momentos notava a heterogeneidade dos elementos que compõem os referidos saberes, pois havia um diálogo entre a experiência construída, a inserção de conteúdos, das relações interpessoais, do contexto social, do papel da escola e da aula na vida daqueles alunos, como podemos notar na fala das professoras.

Olha a gente tem pensado muito sobre o nosso aluno, como ele está hoje na escola... Quais são as intenções, as ansiedades deles. O nosso Ensino Médio, por exemplo, a grande maioria é adolescente... adolescente cheio de curiosidade, cheio de dúvida, de problemas, dificuldades e onde a maioria não gosta de estudar, a escola não é atrativa. Então isso, faz a gente perceber que precisamos encontrar formas na nossa prática para encantar esse aluno que ta desencantado com a escola. (Professora Conexão)

Com estes alunos maiores, além de trabalharmos os ditos conteúdos das disciplinas, fomos ensinando a ligar/desligar o computador, salvar documentos, abrir e-mail, trocávamos mensagens, principalmente as mulheres. Então, quer dizer, tínhamos todo um trabalho de resgate, até de cidadania porque estas pessoas, aprendendo ali na escola, poderiam usar, por exemplo, o espaço digital do município. (Professora Hipertexto)

Para esclarecer o que são saberes docentes, recorro a Tardif (2008, p. 36): “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos

¹⁷ Ressalto que para a elaboração das categorias e posterior metatexto, inicialmente foi feita a unitarização que compõe os Apêndices C e D, conforme os princípios de análise textual discursiva.

¹⁸ O Apêndice F ilustra a construção destas dimensões.

coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Dos elementos que compõe os saberes docentes, acredito que no caso das professoras, os saberes experienciais, ou seja, o exercício de sua profissão, a apropriação, o conhecimento de seu meio no dia-a-dia (TARDIF, 2008) foram os aspectos emergentes e ao mesmo tempo, propulsores na busca de novas práticas junto aos alunos.

Faço esta afirmação, pois tenho aprendido que o professor não atua sozinho, ele tem no mínimo a relação ou interação com os alunos e com o ambiente escolar; então muitas influências (modo de agir, discursos, normas, linguagens, valores) emergem desta relação e fazem perceber que adaptações, mudanças ou até mesmo a partilha de conhecimentos específicos entre colegas são necessários para seu fazer pedagógico.

Dentre as semelhanças, percebi no decorrer, fala das duas professoras relacionadas ao NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais – como espaço para aprender e mudar a prática em sala de aula:

Porque o que o NTE faz? Não é apenas aprender a mexer no computador, é aprender maneiras de usar com os alunos. O NTE contribui no sentido de fazer o trabalho, contribuir nas discussões lá, mas tem o compromisso de chegar na escola e dar continuidade e eu acho que é assim mesmo. Assim a gente já vê se é viável mesmo ou não. Não adianta ir lá e falar bonito e chegar na escola e não conseguir fazer nada. (Professora Conexão).

Já fiz vários [cursos no NTE] e sempre aprendo coisas úteis que consigo colocar em prática na sala de aula. E qual é o meu objetivo? Justamente aprender pra poder chegar na escola e utilizar. (...) Tem coisas que aprendi lá e até hoje uso muito que é fazer link – hiperlink, isso se tornou uma marca minha (...) (Professora Hipertexto).

Na busca da compreensão destas falas, vale retomar o contexto de formação continuada e vermos algumas de suas possibilidades: ciclo de palestras, reuniões pedagógicas, cursos oferecidos por determinadas instituições de ensino, a própria escola ou mesmo a Mantenedora, como é o caso do NTE. García (1999, p. 177-178), ao citar Wood, define um curso como

um grupo de pessoas que participam durante um certo período de tempo em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas de antemão, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional. (citado em Loucks-Horsley et al., 1987:34)

Com este conceito é possível perceber que os cursos têm elementos definidos a priori, os quais devem proporcionar uma reflexão para modificar o exercício profissional. No que se refere ao Magistério é importante dar conta de alguns aspectos que podem favorecer a real modificação da prática pedagógica, tais como: a consideração dos conhecimentos que já têm (tanto os disciplinares, de seu campo específico do saber quanto àqueles desenvolvidos no cotidiano), a troca entre os pares e, talvez o mais importante, a apresentação da teoria lincada¹⁹ a situações práticas.

Este último aspecto, a relação teoria e prática, que tanto foi enfatizada na colocação das professoras, incentivaram modificações nas práticas realizadas junto aos alunos, pois como elas mesmas colocaram, além de participar do curso no NTE era preciso desenvolver tais atividades na escola (com assessoria, se necessário) para trazer ao grupo novamente. Ou seja, elas não estavam apenas na condição de receptoras de novas informações, mas sim envolvidas como agentes num processo de aprendizagens significativas, pautadas pelos seus contextos reais. Compartilhando desta idéia, García nos diz:

À idéia-modelo deve seguir-se a prática em condições de **simulação**. A simulação implica que cada sujeito que participa num programa realize a **prática** correspondente às competências a adquirir, seguindo os **princípios** e **normas de aplicação** da teoria, que servem de guia para estruturar a **análise da prática** e os comentários críticos correspondentes. (1999, p. 179)

O autor sugere, ancorado em estudos de Joyce e Showers, que qualquer manifestação teórica didática deve ser demonstrada através de situações práticas e podem servir de referência para o modo como se operacionaliza e executa uma determinada atividade ou conhecimento pedagógico.

Há também presente nas citações das duas professoras o reconhecimento da importância de estabelecer vínculos afetivos na relação professor – aluno, como podemos observar nas falas abaixo.

Na relação professor/aluno, por exemplo, acho muito importante a questão da afetividade, né! Eu percebo que o professor ainda vai pra escola pra dar aula, pra transmitir o conteúdo só, eu não sinto aquela aproximação do professor [grifo meu]. (...) Ainda acredito que o professor precisa se aproximar, ouvir, ser afetivo. Eu vejo que muitas crianças são encaminhadas para outros setores da escola porque têm dificuldades de aprendizagem,

¹⁹ A palavra do Inglês (*link*) que significa elemento de uma página da Internet em que se pode clicar para que se tenha acesso a outra página ou a outro elemento da mesma página.

muitas vezes é o convívio professor X aluno que não permite uma evolução... (Professora Hipertexto).

Eu vejo uma falha porque se a gente for ver toda essa evolução tecnológica que ocorreu de modo global, não só nas escolas, falta a consciência de valorizar tudo isso que temos, faltou avançar junto a valorização pela escola e pelo estudo. Vejo que numa aula ou atividade onde vai ser usado um vídeo ou computador, eles já vêm com outro ânimo, mas acima de tudo é importante criar vínculo com estes alunos ... Talvez o que esteja faltando sejam os laços afetivos; nessa nossa sociedade isto é cada vez mais importante. (Professora Conexão).

Na citação da professora Hipertexto, a segunda frase foi a que *gritou* aos meus ouvidos, porque me fez lembrar da preocupação constante na concepção de Rios quando nos lembra que “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos” (2008, p. 75). Considerando as idéias de Rios, comungo com o posicionamento da entrevistada, pois se o enfoque está na necessidade de criar vínculos, o ideal é pautar-se numa relação de diálogo, de construção de saberes entre professores e alunos; não de uma mera transmissão de conteúdos.

Assim como a entrevistada também acredito que a afetividade na relação professor-aluno contribui para o processo de ensino e aprendizagem; entretanto, é importante resgatar o que Fernandes, aborda sobre o tema:

Não se trata do afeto como pieguice, permissividade ou paternalismo, mas sim do afeto como potencialidade humana, comprometido, exigente e ético. (...) em que o afeto como compromisso significa *prometer-se com o outro e, ao fazê-lo, prometer-se consigo mesmo*, na difícil e necessária tarefa da convivência humana entre gentes... (2008, p. 147 e 148).

Nessa mesma relação, um professor afetivo, um professor que se aproxima de seus alunos, que cria vínculos, não é aquele que tudo permite ou omite; pelo contrário, a afetividade envolve limites, envolve escutar o outro, mas também que o outro consiga escutar, isto é, exige responsabilidade de ambas as partes.

Ainda no que diz respeito à prática docente, outro fator relevante nas entrevistas está na motivação dos alunos quando existe a proposição de espaços, recursos diferenciados e o uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas. Esta constatação está explicitada nas falas:

De um modo geral, o que percebo é que quando usamos as TICS – tanto indo até o laboratório de informática ou quando trazemos algum recurso pra sala de aula – a gente vê...

Sáímos dali encantados, como aquela aula foi maravilhosa, parece que atingimos todos os objetivos, porque parece que os alunos também ficam mais motivados, eles gostam porque ta ao encontro deles. Nossos alunos são movidos pelas tecnologias. A gente também sai satisfeito. Então eu acredito que o uso destas ferramentas melhora muito a aprendizagem dos alunos, porque eles demonstram vontade de fazer as coisas em aula e, ao mesmo tempo, faz bem pra gente também parece que a aula fica mais leve. (Professora Hipertexto).

Temos outras iniciativas, como o trabalho realizado com o 3º Ano, a partir do livro : Revolução dos Bichos , fala sobre a revolução russa, que aborda questões de relações com o governo, aproveitando que estamos num ano eleitoral e a grande maioria vota pela 1ª vez. No seminário eles tinham que fazer relações do livro com a configuração da sociedade atual (...) Depois desta etapa, teremos saída de campo para Assembléia Legislativa e o Tribunal de Justiça pra ver como esse povo trabalha e, o “auge” deste trabalho é a apresentação de um júri elaborado por eles próprios.(...) A gente tem acreditado neste tipo de trabalho, tem mostrado resultados; pelo menos observamos que eles têm vindo mais interessados pra escola. (Professora Conexão).

Para tratar sobre motivação na escola, mais precisamente, alunos motivados, julgo oportuno buscar referências em Veen e Vrakking, que nos sugere “como adaptar nossas práticas de ensino em uma sociedade em que lidar com o conhecimento é uma questão de negociação e de criatividade e em que aprender é uma atividade para a vida toda” (2009, p. 11).

Sabemos que o exercício docente é uma atividade complexa, porque envolve elementos e situações pouco palpáveis: conhecimento, valores, particularidades individuais e coletivas dos alunos, contexto local, expectativas sociais, entre outras. E, obviamente, tudo isso é permeado por relações humanas.

Para dar conta destes elementos no fazer pedagógico é preciso despertar, no mínimo, o interesse e a cooperação nos alunos para que *aceitem* entrar num processo de aprendizagem e a aula adquira também este ambiente; para isso, a motivação torna-se fundamental, pois mesmo que “seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender” (TARDIF, 2008, p. 268). Sobre este assunto o autor ainda esclarece que,

para que os alunos se envolvam numa tarefa, eles devem estar motivados. Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. (2008, p. 268).

Ou seja, na configuração de sociedade que temos, onde as notícias estão disponíveis quase que de forma imediata e a comunicação não vê fronteiras de tempo e espaço, a escola *concorre* com a superficialidade dessas informações e motivar os alunos tornou-se vital para o sucesso da aprendizagem.

Na experiência observada, as professoras notaram que seus alunos precisavam de estímulos para aprender e entenderam que aulas marcadas pela passividade, onde somente o professor explicava e o aluno escutava, não atendia mais à realidade que tinham. Como assinala Veen e Vrakking:

Além da questão do conteúdo, as salas de aula feitas com ‘giz e voz’ não são interessantes para o *Homo zappiens*. São aulas que contrastam muito com o seu modo de ser. O contraste é muito grande para com sua vida fora da escola, em que ele tem controle sobre as coisas, há conectividade, mídia, ação, imersão e redes. (2009, p. 47).

Nas relações externas à escola temos a televisão, o computador, a Internet, os telefones celulares, câmeras digitais, jornais, iPods. Os quais representam um leque de opções interativas; logo, quando chegamos ao espaço escolar também queremos (professores e alunos) ser sujeitos ativos, criativos, dinâmicos, colaboradores na construção de novos conhecimentos.

Para tornar os alunos motivados, a referida escola investiu numa proposta pautada por projetos interdisciplinares²⁰ apoiados na inserção das tecnologias de informação e comunicação, cujo princípio é fazê-los ativos, mobilizando as habilidades que dispõem na realização das atividades propostas. Esta é uma tarefa bastante abrangente que teve a colaboração da maioria expressiva dos professores e revela a filosofia da escola, constante no Projeto Político Pedagógico – PPP – da instituição: *Construção ética do conhecimento para a emancipação, autonomia e humanização*.

Neste sentido, considero relevante destacar a relação existente entre o que é proposto no PPP da Escola e as ações desenvolvidas por alunos, professores e equipe gestora. O que foi observado vem ao encontro do que Veiga (1995) conceitua: “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. (...) Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (p. 12-13). E reafirma sua concepção de Projeto Político-Pedagógico:

²⁰ Projetos em que duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. Conforme FAZENDA: “a interdisciplinaridade torna-se possível quando se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor” (2002, p. 33).

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13)

Sob esta ótica, o PPP é uma maneira de integrar práticas até então *soltas* e construir um ambiente comum, coerente com aquilo que se deseja alcançar.

No Marco Operacional, constante no PPP da Escola, já se percebe (o que mais tarde foi comprovado na prática) a articulação entre o conhecimento e sua função no contexto social: *Faz-se necessário que a organização e a seleção de conteúdos programáticos tenham relação direta entre teoria e realidade e que as experiências de aprendizagem, provoquem a dialética entre o conhecimento estabelecido e a descoberta do aluno, através da sua própria construção.(...) Considera-se como desafio, a transposição dos conhecimentos teóricos para a execução prática destes conhecimentos na vida cotidiana. Por isso, os professores desenvolverão suas aulas através de uma metodologia interdisciplinar, planejando coletivamente seus projetos, ajudando-se mutuamente na superação de tais desafios.*

Foi possível perceber a concretização de uma metodologia interdisciplinar em que a troca de informações e o auxílio entre os pares referidos no texto, foram observados nos diversos momentos em que estive na escola e que pontuo a seguir:

- Reuniões Pedagógicas de Planejamento em período vespertino coordenadas pela Supervisão da escola;
- Durante as entrevistas, percebia uma organização entre os membros da equipe diretiva, já que íamos para uma sala reservada e não éramos interrompidas;
- Na apresentação das atividades dos alunos que representavam a culminância de algum dos projetos desenvolvidos notava o envolvimento dos professores (em alguns casos estavam fora do seu horário de trabalho, inclusive) na interação, nos questionamentos junto aos alunos que se mostravam bastante organizados com a pesquisa realizada.
- Nos momentos mais informais como o recreio, por exemplo, notei a troca de informações, idéias sobre aulas, materiais entre uma dupla; enquanto que os demais conversavam sobre assuntos diversos em pequenos grupos.
- Ainda no recreio dos professores, chamou minha atenção a presença de alguém da equipe diretiva não só para lembrar sobre algum trabalho específico, mas também para

tomar um café e interagir com o grupo. Na sala dos professores (local onde ficam no recreio), há um quadro com recados e uma planilha com os registros das reuniões feitas para aqueles que não puderam estar presentes possam ter conhecimento do que ocorreu.

Todo este trabalho interdisciplinar e de movimentação de professores e alunos, como me disse a professora Conexão, tem o objetivo de *fazer com que o aluno sinta-se mais responsável por sua aprendizagem (...)*. Este é um outro elemento que merece atenção, pois me parece estar vinculado à autonomia dos alunos. Mais uma vez, recorremos ao texto da proposta político-pedagógica da escola: *Sem a pretensão de criar seres humanos, mas sim de ajudá-los a descobrir suas potencialidades, queremos educá-los para que sejam autônomos para enfrentar o desconhecido e com chances de realizarem-se na sociedade como agentes participativos e transformadores de tudo aquilo que não promove a felicidade da coletividade.*

Compreendendo que a autonomia é sempre relativa tomemos como referência o conceito de Heller (1982, p. 151):

Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. (FERNANDES, 2008, p. 152).

A autonomia constitui-se de poder governar-se por capacidades, valores e decisões próprias; contudo, esta autodeterminação deve ser constituída num constante “processo de construção coletiva, em que limites são demarcados e ultrapassados com responsabilidade e um certo cuidado para não cair em um espontaneísmo pedagógico”(FERNANDES, 2008, p. 153).

Nas ações desenvolvidas na escola, pude perceber que a autonomia do aluno não é dada *a priori*, ela vai sendo construída no fazer cotidiano com a implementação dos projetos. É através de pesquisas, da reorganização do tempo, do uso de outros espaços que não apenas as salas de aula, da ênfase nos trabalhos coletivos, da inserção das tecnologias de informação e comunicação que a autonomia dos alunos vai *adquirindo forma*.

Acredito que a organização de todo este cenário na escola não foi uma tarefa simples, pois precisou mexer nas *certezas* construídas ao longo de toda uma prática docente e trazer outros recursos para a aula.

Uma das interlocutoras lembra dos primeiros movimentos que configuraram esta proposta pedagógica alicerçada no diálogo, na pesquisa, na autonomia e no uso das tecnologias de informação e comunicação. Referindo-se à necessidade de aprender a usar o computador como recurso pedagógico, temos o *desabafo*²¹: *Eu tinha muito medo, não sabia nada, pra mim, computador era um bicho. (...) nas primeiras vezes, era um desespero, eu suava as mãos lá... Ah, eu achava a professora muito crítica porque fazia a gente pensar, eu ficava angustiada, mas foi bom porque me provocava e fazia eu aprender. (...) se eu não tivesse aceitado esse desafio... porque me oportunizou a crescer, a aprender...* (Professora Conexão).

Como a própria professora coloca, essa aprendizagem tornou-se um desafio e para aceitá-lo foi necessário passar por suas próprias resistências, trabalhar com a aceitação e/ou rejeição dos alunos, construindo espaços e saberes de possibilidades. Neste momento, aproximo-me da concepção de Freire de que *ensinar exige convicção de que a mudança é possível*, quando explicita:

é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (1996, p. 76 e 77).

²¹ Escolhi esta expressão para ilustrar que a professora manifestou francamente o que sentia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECITURA DE SABERES APRENDIDOS

Depois de um longo trabalho, constituído entre o ler, fazer, refletir, escrever, reescrever e dialogar, é chegado o difícil momento de colocar um ponto final ao menos simbólico, neste processo.

Difícil porque quando acreditamos e nos dedicamos àquilo que fazemos, o encerramento torna-se um ritual doloroso. E término simbólico porque depois de experimentar momentos de conversas, reflexões e teorizações sobre práticas educacionais, não há como parar, torna-se um hábito, algo inerente a nós.

Portanto estas considerações representam o fim de mais uma etapa percorrida que representa a construção de saberes e ao mesmo tempo, implica em novas interrogações a serem estudadas e talvez, respondidas em novas propostas de pesquisas. Feitos estes esclarecimentos, retomo algumas questões que foram o fio condutor para a realização deste estudo.

No decorrer de minha trajetória como professora, tanto nos momentos de formação quanto no exercício da docência ou em funções administrativas, meu olhar sempre esteve voltado para as práticas pedagógicas realizadas na escola. Em um determinado momento, porém, este olhar enxergou como possibilidade de conexão entre professores e alunos a inserção das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica nas aulas.

Desde então, comecei a estudar sobre o assunto (especialmente durante o tempo que atuava no NTE, pois lá enquanto era professora multiplicadora dos colegas também desfrutava de um rico espaço de aprendizagens que contribuía também para a minha formação continuada) e a observar determinadas práticas nos ambientes onde trabalhava.

A partir destas experiências e tantas outras construídas no dia-a-dia escolar, minha preocupação tornou-se o grande interrogante deste estudo: **Como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada?**

Para responder a questão, a intenção era estar numa escola onde não havia trabalhado, mas que ao mesmo tempo tivesse professores que freqüentaram os cursos no NTE. Estes aspectos fizeram que eu escolhesse uma pesquisa qualitativa de origem etnográfica, onde as observações participantes, a análise do projeto político-pedagógico da escola e as entrevistas com as professoras foram fundamentais para a compreensão deste interrogante.

Durante as etapas que configuravam o levantamento de dados da pesquisa, em vários momentos fui construindo saberes, reafirmando aprendizagens já elaboradas e mexendo com minhas pré-concepções internalizadas. Um exemplo de revisão nas minhas concepções está na surpresa de ver professoras, próximas da aposentadoria, com muito tempo de trabalho na mesma escola, servindo de figura propulsora às mudanças, principalmente no que diz respeito à inserção das tecnologias de informação e comunicação.

Estas professoras são exemplos dos ditos imigrantes digitais, mas com a diferença de que mesmo sendo *apresentadas* mais tarde ao mundo digital, ao avanço tecnológico, conseguem apropriar-se de tais ferramentas, estão familiarizando-se em busca de uma escola que atenda a realidade de nossos alunos. Elas mostram-se dispostas às mudanças, parecem aceitar e valorizar o diferente, o que me faz lembrar que *ensinar exige consciência do inacabamento* (FREIRE, 1996); é ele quem diz que o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

As práticas que foram observadas na escola, bem como as entrevistas e análise do projeto político-pedagógico demonstraram o uso das TICs como auxílio à construção do conhecimento, ao debate coletivo, a vivência de situações em que a reflexão e a criação fizeram-se necessárias.

Testemunho a operacionalização do PPP em que o uso das tecnologias de informação e comunicação, principalmente o uso dos computadores não ficaram limitados ao digitar um texto, jogar ou pesquisar na Internet. Também não foram usados como dispositivo de punição, premiação ou realização de atividades de caráter extracurricular, como é a realidade de muitas escolas. Neste estudo, pude conhecer práticas em que a inserção das TICs desenvolveram a autonomia, a cooperação entre colegas, o aprender a escutar o outro e o aprender a aprender com o outro; relações estas permeadas pela ética por meio de uma proposta interdisciplinar.

A afirmação que registrei acima ficou evidente a partir de um trabalho que acompanhei, realizado com o terceiro ano do Ensino Médio. Com o tema *Bullying*, os professores organizaram um projeto que consistiu na leitura do livro: *A Revolução dos Bichos*, foi feita uma discussão em seminário, organizaram uma saída de campo até o Tribunal de Justiça e através de novas leituras e pesquisas, usaram as TICs para a elaboração de um vídeo cujos atores eram eles próprios para simular uma situação de bullying. Como culminância do projeto, realizaram um júri simulado, demonstrando todo o caminho percorrido: slides explicando o era bullying, o vídeo com as entrevistas – simulando um telejornal –, um áudio, como se os acusados e vítimas estivessem sendo entrevistados, as cenas

filmadas de uma suposta agressão, além de toda esta dramatização do grupo, sendo apresentada à uma advogada e à comunidade na Câmara de Vereadores da cidade.

O que mais chamou atenção no *desenrolar* deste trabalho, foi o envolvimento dos alunos, a troca entre eles e deles com os professores sobre o que sabiam usar e o que precisavam aprender. Desde a caracterização das personagens até o cuidado com o uso de expressões policiais, por exemplo, foi objeto de estudo e pesquisa, não só dos alunos como também dos professores. Havia a preocupação em trabalhar a temática que assolava a escola, mas de uma maneira significativa e que ficasse acessível a todos.

No que diz respeito ao uso de softwares ou as próprias mídias, observei que o Power Point, por exemplo, foi um equipamento de apoio: não havia uma mera leitura do que estava posto lá, os alunos usavam exemplos específicos, práticos e também tinham o cuidado de discutir sobre o papel da mídia em assuntos polêmicos como o bullying.

A descrição que acabo de fazer vem ao encontro do que está no projeto político-pedagógico da escola: *Priorizar-se-á a pesquisa como metodologia de construção do conhecimento tanto a bibliográfica como a de campo, também o trabalho de grupo a fim de exercitar o espírito de equipe e o sentimento de solidariedade e ajuda mútua, sem, no entanto dispensar as produções individuais, baseadas em reflexões e leituras sob a orientação permanente dos professores.*

Outro elemento que consta no documento e fica expresso na experiência relatada, é um dos *Princípios Norteadores: Convívio ético e solidário*. E neste ponto acredito que é importante trazer alguns conceitos para a reflexão, a fim de ratificar esta afirmação que em certo ponto, pode ser audaciosa. Atualmente muito escutamos falar em ética. Expressões do tipo: *Não há mais ética! Que falta de ética essa pessoa representa*, entre outras, permeiam o nosso dia-a-dia e quando chegamos aos espaços escolares não é diferente: *A professora tal não tem ética com seus alunos. Isto é uma falta de ética com a colega. Temos uma prática que visa desenvolver a ética para tornar os alunos verdadeiros cidadãos*. O que deve ser questionado é a superficialidade com que o termo ética vem sendo utilizado, principalmente na escola, espaço que deveria ser privilegiado para um aprofundamento da questão, não só de cunho teórico, mas também prático.

Na tentativa de trazer este assunto para a escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – através do temas transversais, trazem a ética como eixo norteador da proposta com o intuito de que *questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos* (1997, p.25), já que o objetivo final é a educação para a cidadania. Para os PCNs:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. (BRASIL, 1997, p. 25)

O referido documento ainda pontua:

A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. (...) Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira. (p.26) [grifo meu].

É importante perceber que ética não é um simples sinônimo de moral ou até mesmo de educação, como muitas vezes é empregada. É verdade, pois, que ela está relacionada tanto à educação quanto à moral, uma vez que ambas estão inseridas no mesmo contexto e se articulam para a formação do homem. Contudo, a ética é mais abrangente/genérica porque interpreta, discute e problematiza os valores vigentes, enquanto a moral inscreve em nós certo código de comportamento desejado.

Nesse sentido, Hermann traz alguns esclarecimentos sobre o conceito de ética:

Do ponto de vista filosófico, a ética interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos *bem viver ou bem agir*. Do entendimento de que é bem viver decorrem normas com vigência incondicional e que integram o homem na totalidade social. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano. (2001, p. 15).

Partindo deste pressuposto, ética diz respeito à realidade humana a qual é constituída histórica e socialmente, por meio das relações interpessoais nas comunidades onde vivem. Dessa forma, o convívio em sociedade sempre exigiu determinado comportamento relativo às leis estabelecidas e essas, variam de acordo com o contexto religioso e político de cada época. Atentos aos *movimentos* da sociedade, os questionamentos em torno da ética passaram (e passam) por várias justificações a fim de determinar o que é bom tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, a sociedade como um todo.

Para contemplar a vivência ética é necessário discutir sobre as questões que nos compõem enquanto sujeitos membros de uma coletividade; esta é a razão de trazer para o interior da escola, os problemas e situações que experimentamos em todas as instâncias de nossas vidas.

À medida que a escola, objeto deste estudo, se propõe em levar os alunos a conhecer o funcionamento do tribunal de justiça, a debater com aprofundamento teórico sobre o bullying e a influência da mídia em situações polêmicas, está contemplando uma discussão ética, está de fato cumprindo o estabelecido nos PCNs: *A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade* [grifo meu]. Com vivências como estas é viável elencar outras perguntas: Atualmente, temos condições de falar em igualdade e equidade entendendo-as como busca de uma situação em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa sejam responsáveis pelas diferenças entre as realizações das pessoas? Será que conseguimos dar tratamento igual aos desiguais?

Estes deveriam ser os questionamentos recorrentes no universo escolar para abordar a ética, retirando-a dos discursos e *incorporando-a* aos interesses humanos, possibilitando o diálogo sobre os princípios que orientarão a convivência em sociedade. Este é o verdadeiro desafio que a escola se propôs e parece estar conseguindo cumprir.

Entretanto, creio que a realização de tais atividades tornou-se possível porque as professoras e a equipe gestora lançaram-se aos desafios e organizaram um projeto político-pedagógico condizente com a realidade e com definições claras acerca do objetivo a alcançar no processo pedagógico. Uma marca disto é a mobilização das duas professoras na busca de formação, na partilha das vivências e aprendizagens construídas nos cursos do NTE.

Além disso, a concepção do NTE de considerar a realidade das escolas como pré-requisito para o trabalho junto com os professores e insistir que a teoria fosse aplicada nos seus contextos de origem, também foram determinantes para a realização de propostas como estas.

No momento em que as professoras saíam de lá, retornavam a sua realidade e tentavam colocar em prática o que havia sido lido, discutido e realizado durante a formação permitia enxergar as possibilidades e limites de determinadas apropriações, do uso ou não das ferramentas. Assim, os elementos da aula iam se fazendo, refazendo e desfazendo num processo constante junto com os alunos.

Ao longo do estudo fui compreendendo como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana. Ela se dá como meio e não como fim. Esta inserção implica na coexistência harmônica entre tecnologias e métodos *velhos*, onde cada um

tem seu uso adequado, pois tudo que é novo tem o velho como essência. Como nos diz Vieira Pinto:

O pensamento dialético nos ensina que existe de fato negação de um conhecimento velho por um novo, mas não se trata de mera substituição, de remoção de um e colocação de outro no mesmo lugar, pois o velho persiste como parte componente da constituição do novo, que provém daquele, e embora negando-o, conserva-o sob outro aspecto. (1969, p. 264).

Também percebi que em um mundo influenciado pelas tecnologias, a Escola possui grande relevância, seja para o fornecimento dos meios já existentes ou para a qualificação de outros, pois por mais que a educação se transforme com o uso das tecnologias de informação e comunicação e/ou com o emprego de metodologias diferenciadas, somos nós, professores, quem efetivamos a utilização dessa ferramenta; logo, nosso papel é redimensionado, passamos a ser o orientador/ mediador na interação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, para que isto ocorra é preciso habituar-se a novos espaços – ou como aborda Fernandes, territórios – e meios para o estabelecimento dessas relações.

Outras territorialidades são construídas em outros lugares, fora do território institucionalizado pela cultura oficial como aula. Isso representa uma ruptura epistemológica e sociocultural com uma relação posta: aula hermética, sem fronteira para novos vínculos, saberes e conhecimentos. (2008, p. 155)

Estes novos territórios, talvez ainda não muito explorados, exigem que o professor esteja disposto a desbravá-los e tenha coragem para trabalhar com suas próprias dúvidas, com a desacomodação de conhecimentos internalizados e os medos inerentes à condição humana, tal como Freire em diálogo com Shor, afirma: “Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. (...) Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize” (1986, p. 70).

Nessa discussão, Fernandes ainda diz que “trabalhar o medo e com o medo é um grande desafio, medo que nós, professores e alunos, temos de sair do caminho previsto, do caminho da prescrição: deve ser feito, faça isto ou aquilo, está no livro, está no cronograma, basta repetir” (2008, p. 156).

A tecitura dos saberes aprendidos tem a marca de que a escola pública pode ser de fato, um lugar para o exercício da observação, da análise crítica, reflexão e construção de uma visão plural e ética em nossos alunos.

Saber aprendido que me desvelou a compreensão de que a *educação é uma forma de intervenção no mundo* (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Pedagogia de projetos e integração de mídia** . Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm> . Acesso em 26/04/2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 15 ed. 2008. (Série Prática Pedagógica).
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: [s.e.] [atualizada em 20.12.2010; acesso em 20.12.2010]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/novo_portal/>
- ARAUJO, José Carlos Souza. **Disposição da Aula: Os Sujeitos entre a *Tecnia* e a *Polis***. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais – escolas e sociedades**. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
- BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ; Relume Dumará, 1996.
- Central De Apoio Tecnológico À Educação – disponível em <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/cate.jsp?ACAO=acao6> – acesso em 20/12/09.
- COUTO, Miguel. **No Brasil, só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1927.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação – Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FAGUNDES, Léa, et ali. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram**. Ministério da Educação. Porto Alegre, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5 ed. – São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, C.M.B. (1999). **Sala de aula universitária: Ruptura, memória educativa e territorialidade – O desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **À Procura da Senha da Vida – De-Senha a Aula Dialógica.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.* Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Prática Pedagógica.** In: Morosini e outros. **Enciclopédia de Pedagogia.** Universitária: Glossário. Brasília: INEP. 2006.

_____. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** In TRAVERSISNI, C.; EGGERT E.; PERES, E.; BONIN I (org.). **O espaço- tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

_____. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional.** In: LASA 2009 XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS 11th, 2009 Rio de Janeiro, Brasil, Área Temática: SEC – 4404 EDU.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 12ª ed.e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural.** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999. – (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação Brasileira.** O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZÁLEZ, Rey Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação; (tradução Marcel Aristides Ferrada Silva).** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação.** Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUNQUEIRA, Eduardo. **Como os alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática.** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.**

São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Plano Decenal de Educação para Todos (verbete). In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91> . Acesso em 04/6/10.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade De Luz: A Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José Manoel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O Ensino Público**. Brasília: Edições do Senado Federal. Volume 4, 2003.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Aula Virtual e Presencial: São Rivaís?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

Platão. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Ética. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMERO, Silvio. Notas sobre o Ensino Público. In: GARNIER, H. **Ensaios de Sociologia e Literatura**. Rio de Janeiro, 1901.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Ezicléia Tavares. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED 2000-2008. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos**. Madrod, Ediciones Morata, 1998.

SCHELEMMER, E. **AVA: Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem**. Porto Alegre:UFRGS, 2002. Tese de Doutorado.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. 2. ed. – Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SNYDERS, Georgs. **Escola e democratização do ensino**. In: Revista Educação em questão 3 (2). Natal, Rio Grande do Norte, 1989, p. 86-113.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes,2002. _____ . **Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> - acesso em 05 de dezembro de 2010.

_____. **Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva**. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma Construção Possível. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: Educando na Era Digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. As funções e papéis da tecnologia. In: ALONSO, Myrtes; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel; **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002b. p. 35-40.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

XIMENES. Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição da entrevista aplicada à professora Conexão.....	72
APÊNDICE B – Transcrição da entrevista aplicada à professora Hipertexto.....	78
APÊNDICE C – Unitarização professora Conexão – Desmontagem do texto.....	82
APÊNDICE D – Unitarização professora Hipertexto – Desmontagem do texto.....	85
APÊNDICE E – Categorização.....	87
APÊNDICE F – Elaboração das dimensões de análise a partir da categorização.....	88
APÊNDICE G – Registro de observações durante apresentação dos alunos.....	89
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	91
APÊNDICE I - Levantamento sobre os aspectos mais relevantes citados no texto Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003 – 2007.....	92

APÊNDICE A – Transcrição da entrevista aplicada à professora Conexão

Bom dia! Gostaria de começar nossa conversa sabendo sobre a tua habilitação.

P- Ah... Ah. Bom, minha formação é Magistério, depois Graduação em Pedagogia – Supervisão Escolar e atualmente estou fazendo a Especialização em Mídias na Educação – o qual tem contribuído muito para mim, tanto quanto pessoa como educadora; assim como os cursos no NTE que foram muito significativos pra mim e pra nós aqui na escola. Aqui na escola, tento passar tudo aquilo que a gente aprende lá, porque acho que não adianta eu aprender e ficar só pra mim... tento repassar para os colegas, mas às vezes não é muito fácil... A gente acredita que as coisas podem melhorar, mas existem muitos questionamentos, em geral, pra “derrubar”, não acreditando... Mas a gente tenta, tenta ... Inclusive readequando à realidade, se é algo muito amplo, sugiro que podemos começar aos poucos, devagarinho. Mas sempre penso que o importante é a gente tentar, acreditar e não deixar de fazer. Penso que isso faz a diferença também na sala de aula. Eu acredito que é buscando, estudando, aprendendo, a partir daí, que a gente vai mudar a prática da gente.

Bom, quanto tempo de Magistério tu tens? Há quanto tempo tu atuas?

P- (Risos) Já faz algum tempinho ... Mas sou muito feliz, porque estou completando 25 anos – quer dizer, desculpa, 27 anos e dois meses ... é uma vida, né!? Ah ... Mas já era pra eu ter ido até a CRE pedir a aposentadoria e eu estou sem coragem; não consigo me ver ... Ah! Vinte horas em casa . mas vou ter que fazer. Mas ainda, graças a Deus, eu tenho a outra matrícula.

E na outra falta bastante tempo?

P- Não. Na outra eu tenho 17 anos.

Mas tens um tempinho para ti habituar...

P- É ... Acho que terei que procurar outra coisa; mas dentro da Educação.

E quanto tempo nesta escola?

P- Nesta, 16 anos.

É ... Muito trabalho construído, não é?

P- É ... Muitas dores, mas acima de tudo, muitos amores também. (risos)

Bem, tu tens acesso a computador, Internet?

P- Sim, em casa e na escola. Não sei mais viver sem. Se a Internet não está conectando, isso me angustia, me faz falta, porém eu sei que a gente se torna meio escravo.

É ...

P- Às vezes é domingo, mas nem que seja uma entradinha rápida no e- mail eu tenho que dar.

Agora, então, tenho algumas questões voltadas para o teu fazer. Tu me dissesse que tu estás na Supervisão mas que continuas em sala de aula também. Então como tu vês a tua prática em sala de aula? O teu fazer.

P- Olha, assim ó... A gente tem enfrentado uma série de dificuldades na Educação, temos tido caminhos difíceis. Mas a gente tenta um ir prática com teoria; porque teoria a gente já teve bastante, bastante formação, a gente ta sempre buscando, lendo aqui e ali, pra

quê? Para melhorar a nossa prática na sala de aula. Eu penso assim, desde que eu entrei no Magistério eu já melhorei bastante, mas vejo que tenho muito a crescer e a colaborar. Tem muito que mudar ainda a prática em sala de aula, no contexto geral de Educação. Mas vejo que crescemos tanto individualmente quanto coletivamente. Porque vejo que essas formações todas, o Lições do Rio Grande que é outra formação, por exemplo, é boa mas só vai ser boa se a gente fizer de forma coletiva; se for individualizado – eu sozinha, na minha disciplina, na minha sala de aula – não tem sentido. As coisas têm que acontecer realmente de forma interdisciplinar, ampla, coletiva, o Pedagógico como um todo, de um modo geral da escola. Às vezes é um sofrimento pra mim, porque eu quero que todos participem dos cursos e vão 1 ou 2 professores da escola e eu acredito que a mudança acontece no coletivo. Mas não adianta eu ficar me lamentando, o que eu tenho que fazer? Aproveito estes um ou dois que participam e organizo algo na escola que “mexa” com os demais e tem começado a surtir efeito. Na verdade, às vezes penso que o professor acredita que será mais uma coisa pra fazer. Pra resumir, acho que a gente vem avançando, mas dá para melhorar, não podemos parar por aí. Na minha disciplina (Filosofia), contribuiu um monte o tempo que estava de responsável do laboratório de informática, porque aprendi muito não só nos cursos, mas também com colegas e alunos e hoje, consigo ter uma prática muito melhor na sala de aula ... As primeiras aulas eram um sofrimento pra mim... E hoje, não perguntem se é preciso outro professor de Filosofia porque eu brigo... (risos) Claro, tenho muitas coisas a melhorar, mas consigo me lançar melhor aos desafios. Este ano, por exemplo, eu mudei muito o meu Plano de Trabalho levando em consideração algumas coisas que aprendi na Formação do Lições do Rio Grande. Não adianta nada a gente fazer, fazer formação e não tentar colocar nada disso na prática. Acho que a grande diferença tá aí ... As pessoas vão fazendo todos os fóruns, mas voltam pra escola do mesmo jeito, não modificam nada. Isso é preocupante e é, o que aos poucos, começamos a mudar aqui na escola.

Quando tu falas que mexeu um pouco o teu Plano de Trabalho, tu percebes uma modificação também em relação ao teu aluno? Como é que tu vês o aluno neste contexto de escola, de sala de aula?

P- Olha a gente tem pensado muito sobre o nosso aluno, como ele está hoje na escola... Quais são as intenções, as ansiedades deles. O nosso Ensino Médio, por exemplo, a grande maioria é adolescente... adolescente cheio de curiosidade, cheio de dúvida, de problemas, dificuldades e onde a maioria não gosta de estudar, a escola não é atrativa. Então isso, faz a gente perceber que precisamos encontrar formas na nossa prática para encantar esse aluno que tá desencantado com a escola. Porque na verdade, né Aline, a escola ainda está meio ultrapassada, ela não consegue dar conta, por exemplo, de todas as transformações que as tecnologias vêm influenciando e a escola não acompanha. Não dá conta de acompanhar também esta aluno que tem muito mais facilidade ... Eles usam muito MSN e ORKUT, por exemplo, e a escola não usa a informática, não encontra formas de aproveitar isso em favor da aprendizagem. Então o que eu vejo: o fato de eu ter mudado o meu plano de trabalho, eu acho que tá tendo uma modificação também no aluno, parece que ele tá mais envolvido, mais responsabilizado o que também motiva a ir trabalhando e mobilizando os colegas. Vamos fazendo e desenvolvendo projetos, vários colegas também mudaram. Ah ... Inclusive estamos nos reunindo quinzenalmente pra nós elaborarmos projetos ou até mesmo pequenas ações que vão de encontro a essa realidade que nós temos: adolescente desmotivado, desamparado pela família, né! Claro que também temos alunos interessados, com projetos de vida e queremos valorizar estes também. Uma das ações que vem dando certo são os conselhos de classe participativos, com professores, alunos e pais, onde nos preocupamos em dar um retorno a eles, não só

das coisas negativas, mas também das atividades bem legais que eles têm desenvolvido. Pra que isso, Aline? Na tentativa de aproximar a comunidade à escola e fazer com que o aluno sintá-se mais responsável por sua aprendizagem com cada disciplina, que valorize todas. Claro que isso não é um trabalho de agora, isso é uma marca desta direção que valoriza, aposta, que investe no pedagógico. Um exemplo, agora ... Ai, não sei se ti interessa isso? Posso ilustrar?

Claro. Tudo isso tem a ver com a prática.

P- Nós [grupo de professores] montamos projetos específicos por séries 5^a. e 6^a. / 7^a. e 8^a. / 1^o. Ano do ensino médio / 2^o. / 3^o. Ano. Numa turma, só para ilustrar, trabalhamos com o livro : Você é insubstituível, de Augusto Cury que é uma leitura bem acessível para professores e alunos. Todos leram e para o seminário, teriam de apresentar algum material. Foram feitos cartazes, folderes, slides no Power point, vídeos feitos por eles próprios, não foram cópias da Internet – isso me chamou muito a atenção e surpreendeu alguns professores. Pra ti ver como mobilizou os alunos, que apenas um aluno faltou porque estava doente. E esta foi a 1^a. etapa do projeto, depois teremos saída de campo e um ciclo de palestras com sete profissionais. Essas práticas tem sido emocionantes. A gente tem acreditado neste tipo de trabalho, tem mostrado resultados; pelo menos observamos que eles têm vindo mais interessados pra escola. Só uns que ainda vem “arrastando os pés pra cá”. Temos outras iniciativas, como o trabalho realizado com o 3^o. Ano, a partir do livro : Revolução dos Bichos , fala sobre a revolução russa, que aborda questões de relações com o governo, aproveitando que estamos num ano eleitoral e a grande maioria vota pela 1^a. vez. No seminário eles tinham que fazer relações do livro com a configuração da sociedade atual, nesta turma, uma coisa que eu achei muito importante foi um aluno que não leu o livro e teve coragem de assumir.

É foi honesto, porque poderia ter baixado um resumo da Internet, por exemplo.

P- É ... nossa preocupação era essa. Mas elaboramos um roteiro com bastante cuidado. Depois desta etapa, teremos saída de campo para Assembleia Legislativa e o Tribunal de Justiça pra ver como esse povo trabalha e, o “auge” deste trabalho é a apresentação de um júri elaborado por eles próprios. Olha tem muitas experiências interessantes... E o que tem me chamado a atenção é que eles têm sido criadores; nós temos batido muito na questão de que a Internet tem muita coisa, mas não para copiar que a questão não é essa, é usar como referência, pra transformar, pra fazer diferente, pra ter um norte – e não copiar. Também temos atividades semelhantes com o ensino fundamental; porque tava cada um na sua disciplina tava tentando mobilizar estes alunos e não tava dando muito certo; a alternativa foi proporcionar atividades diferenciadas também, numa proposta interdisciplinar e que, de alguma forma, envolve o uso do computador que é o que eles gostam muito.

Bem, para estes trabalhos, o laboratório fica a disposição deles? Ou têm acesso em casa?

P- Não, em casa a maioria não tem. Nós organizamos, junto com os professores momentos para uma pesquisa com toda organização necessária: sites como sugestão, um roteiro ... para o trabalho ser sério e produtivo. Mas alguns, também usam a lan house da cidade. Claro que este trabalho ,é uma tentativa e não conseguimos, ainda, 100% de participação dos professores mas já é um começo, aos poucos, mais alguns vão aderindo as propostas.

Do que tu me colocas, acho que já falaste das dificuldades dos alunos. Da questão de não fazer tema em casa, não querem estudar muito ... Mas na sala de aula, o que tu observas? Tem algum outro exemplo que tu possas mencionar?

P- Olha, na minha disciplina, especificamente, observo que falta, ainda, fazer o aluno entender que ela é uma matéria importante também. Há mudanças, desde que a gente comece a trabalhar assim, mas precisa mudar mais ainda. Outro problema muito claro, é a resistência à leitura; em consequência disso, o trabalho de pesquisa muitas vezes se mostra como dificuldade para o aluno também.

Outra coisa que estamos falando bastante, é sobre a questão de usar espaços diferentes da sala de aula, pelo que tu tens comentado, vocês fazem isso com uma grande frequência...

P- É, em diversos momentos, fizemos saídas de campo no município, vamos até o Museu da PUC, Planetário, Jardim Botânico, Ciclo de Palestras em turno oposto ...

E quanto ao laboratório de informática? Há um professor responsável pelo espaço?

P- Não temos, a contar deste ano, nenhum professor que cuide deste espaço, mas estamos organizando alternativas, alguns professores levam; em outros momentos, no turno inverso, quem tem um periodinho vago, dá uma monitorada e assim vamos. Não queremos que fique sem uso, até mesmo porque nossas propostas de trabalho estão voltadas para a inclusão deste na apresentação das atividades, das pesquisas. Mesmo com problemas, porque nem todos os professores sabem lidar bem no laboratório de informática, estamos indo. Mas faz falta alguém que esteja lá, seria mais alguém para encorajar, motivar, incentivar o uso. A gente tá tentando formas de não deixar o laboratório de informática obsoleto. Na verdade, acho que esta é uma preocupação constante quando falamos em qualquer mídia: TV, DVD ... porque podemos correr o risco de não usar bem, apenas para passar o tempo.

Bem, tudo que relatas até aqui destaca uma prática pautada por projetos.

P- É ...

Uma pergunta: Estes projetos são feitos pela equipe diretiva?

P- Não. É feito com a participação dos professores; se não tem o envolvimento de 100%, tem uma boa representação dos professores. Naquelas reuniões que eu te disse antes.

Ah, é mesmo tu já tinhas explicado antes.

Quanto ao laboratório de informática. Ele é usado basicamente para pesquisa na Internet? O que é desenvolvido lá?

P- É, na maior parte é usado para estes projetos; mas também usamos para criação de histórias em quadrinhos, exploração do Excel – que teve uma prática bem legal com o ensino médio -, uso de imagens para criar histórias em documentos do Word, a criação de slides no Power point ... aí depende muito da proposta do professor ... Tem professor que organiza atividades, inclusive de assistir vídeos e propõe debates ... Também fica muito legal e eles (alunos) adoram. Tem também a questão dos joguinhos que os pequenos adoram, então a gente faz alguns combinados mas não deixa sempre livre, porque se não só vão para os agressivos. Uma das coisas que tenho pensado bastante é sobre o Orkut na escola, não acho certo bloquear, mas também acho que deve ser melhor aproveitado. Penso que nós, na escola, precisamos discutir sobre isso e educar nossos alunos para um uso apropriado.

Bem, com base em tudo isso que tu vens colocando, como tu representas a inserção das TICS na tua sala de aula? Na tua prática? Tens alguma palavra-chave para representá-la?

P- Eu acho ... Eu vejo como uma grande possibilidade de melhoria na aprendizagem, que vem contribuindo muito, que abre um leque enorme ... Facilita a nossa vida ... quando começamos com os computadores não tínhamos Internet e fazíamos muitas coisas, depois com a Internet foi melhorando mais ainda. Acho que as TICS só nos ajudam, enriquecem nosso trabalho, não nos atrapalha, mas pra isso a gente tem que conversar, aprender; pensar novas formas de usá-las dentro de nossas disciplinas com nossos conteúdos que também precisam ser vistos como meios e não fim. E com certeza novas tecnologias surgirão, por isso a gente professores – precisa estar sempre se atualizando.

E como é que tu tens percebido a aceitação dos alunos, o aproveitamento deles frente às práticas que fazem uso destes recursos? Se tu fosses fazer uma retrospectiva, como tu observas isso?

P – Bom Aline, daí eu vejo uma falha porque se a gente for ver toda essa evolução tecnológica que ocorreu de modo global, não só nas escolas, falta a consciência de valorizar tudo isso que temos, faltou avançar junto a valorização pela escola e pelo estudo. Vejo que numa aula ou atividade onde vai ser usado um vídeo ou computador, eles já vêm com outro ânimo, mas acima de tudo é importante criar vínculo com estes alunos ... Talvez o que esteja faltando sejam os laços afetivos; nessa nossa sociedade isto é cada vez mais importante. Também, outra coisa importante, é não colocar fora o que já tínhamos ... Então porque o som que a escola sempre teve não serve mais porque eu quero um MP3? Isso vai interferir no quê? Nós temos boas práticas que podem ser complementadas e que não estão ultrapassadas; elas podem ter uma dimensão.

Agora então, algumas perguntas mais voltadas ao NTE: Qual o teu objetivo ao frequentar cursos de formação continuada no NTE ? O que te mobilizou ?

P- Eu sempre adorei e gosto de participar dos cursos lá; porque eu cresci muito porque comecei a frequentar cursos lá, justamente quando recebemos o primeiro laboratório de informática aqui ... e isso já faz quase uns doze anos ... Eu tinha muito medo, não sabia nada, pra mim computador era um bicho. Eu pensava: Meu Deus, eu não vou conseguir ... Não sei ligar, digitar, nada ... Nas primeiras vezes, era um desespero, eu suava as mãos lá ... Ah, eu achava a professora muito crítica porque fazia a gente pensar, eu ficava angustiada, mas foi bom porque me provocava e fazia eu aprender. Olha, às vezes eu penso sobre isso não sei o que seria do meu trabalho hoje se eu não tivesse aceitado esse desafio, porque me oportunizou a crescer, a aprender ... os meus primeiros passos, nesse sentido, foram lá. Mas ainda não ta bom ... Ainda tenho que aprender muito, por isso que sempre volto lá. Eu até arrisco a dizer, que muitos dos meus colegas que têm essa visão limitada é porque não passaram por lá ainda, faz muita diferença essa vivência lá. Porque o que o NTE faz? Não é apenas aprender a mexer no computador, é aprender maneiras de usar com os alunos. O NTE contribui no sentido de fazer o trabalho, contribuir nas discussões lá, mas tem o compromisso de chegar na escola e dar continuidade e eu acho que é assim mesmo. Assim a gente já vê se é viável mesmo ou não. Não adianta ir lá e falar bonito e chegar na escola e não conseguir fazer nada.

A formação realizada na NTE atendeu e/ou atende às tuas necessidades?

P- Bem, na verdade, no começo eu nem sabia que necessidades eu teria ... ou melhor, quando não se sabe nada, tudo é necessário. Mas hoje, tenho clareza de que minhas necessidades são atendidas, até porque quando me vejo numa “saia justa”, é lá que eu

reorro. Eu vejo uma continuidade e sempre que há novidades, estou lá, mas desejo sempre envolver mais professores, abranger mais, porque por mais que a gente tente multiplicar não é a mesma coisa que vivenciar a aprendizagem lá.

Bem, a minha última pergunta é sobre a aplicação dessas aprendizagens na sala de aula. Tem alguma coisa, algum exemplo de algo que tu aprendeu no NTE e aplicou em sala de aula? Deu certo? Não deu certo?

P- Um exemplo é o trabalho com projetos de aprendizagem, aquele que parte das ansiedades, necessidades de cada turma; porque com estes projetos a gente tem uma visão mais global, de cada grupo. Porque não dá mais pra trabalhar “engavetado”. Acho que essa foi a aprendizagem mais significativa e que mobilizou não só a mim, porque como falei pra ti, nosso trabalho é pautado pela criação e desenvolvimento de projetos. E lá foi muito evidenciado isso ... a importância de usar as mídias, o laboratório de informática como um recurso, um auxílio no desenvolvimento de projetos baseados nas inquietações dos alunos. Acho que isso ajudou bastante os alunos, porque já vemos alguns “caminhando com suas próprias pernas”.

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista aplicada à professora Hipertexto

Bom dia! Eu vou te fazer algumas perguntas que envolvem a prática em sala de aula relacionada às vivências que tiveram no NTE, ta?!

Qual é a tua habilitação?

P- Eu sou ... Pedagoga, uma Especialização em Psicopedagogia e uma em Educação Especial e estou começando o Mestrado na área da Educação.

Quanto tempo de magistério?

P- Ah ... comecei em 77, são 33 anos.

Bem, destes momentos em que foste regente, como é que tu analisas, como vês a tua prática em sala de aula?

P- Bom neste período muito mudou. É interessante dizer que, de 1987 pra cá, eu sempre atuei um período em sala de aula e outro na Orientação ou vice-direção. Mas, há uns quatro anos estou trabalhando com o Ensino Médio e é importante dizer que foi nesta etapa que comecei a aplicar muitas das coisas que aprendi nos cursos do NTE, isso fez mudar muito a minha prática. E como é que eu vejo hoje isso? Eu vejo que tem uma gama de recursos que o professor pode utilizar pra diferenciar sua aula e eu não vejo isso sendo muito usado. Eu no período em que estou na vice-direção, incentivo, fazemos reuniões até com o objetivo de trocar ideias, de ajudar o professor, mas, mesmo assim, ta longe de termos uma prática, em sala de aula, diferenciada.

E este aluno, neste contexto escolar, como tu vês? Como tu “enxergas” este aluno?

P- É, aí temos duas clientelas diferentes: o diurno e o noturno. Os alunos da noite, da EJA, queriam usar o laboratório de informática porque são pessoas trabalhadoras, humildes que queriam aprender. Então organizamos trabalhos dentro das disciplinas e funcionou. Os alunos queriam muito, muito e eles gostavam, tinham interesse. Diziam que aquele dia que sabiam que a aula seria lá dava mais vontade de vir para a escola. Quer dizer, eles estavam com outra motivação, sabe! Aquelas pessoas mais velhas que não tinham computador em casa, motivados. Pena que ainda não é algo natural entre os professores, precisa ter sempre alguém “puxando”. Com estes alunos maiores, além de trabalharmos os ditos conteúdos das disciplinas, fomos ensinando a ligar/desligar o computador, salvar documentos, abrir e-mail, trocávamos mensagens, principalmente as mulheres. Então, quer dizer, tínhamos todo um trabalho de resgate, até de cidadania porque estas pessoas, aprendendo ali na escola, poderiam usar, por exemplo, o espaço digital do município. Eles adoraram e os professores que participaram também. Abrimos um espaço para eles se socializarem com o mundo. Com os alunos do dia, começamos usando vídeos para introduzir assuntos/conteúdos e isso motivou tanto os alunos que, por exemplo, na minha disciplina estávamos trabalhando as fases do desenvolvimento humano, fizemos seminários introdutórios e eles tinham que, organizados em grupos, apresentar a determinada fase. A grande maioria lançou mão de recursos diferentes, eles fizeram coisas maravilhosas, coisas que eu não sabia fazer. Eu sabia orientar na criação de Power point porque tinha aprendido no curso, mas eles fizeram um Power point animado, com vídeo, fotos, mensagens dos pais e tudo. Tanto é que eu achei maravilhoso e disse para o aluno:

- Tu vai me ensinar.

Ele disse:

- Professora é fácil, faz assim, assim ...

Então quer dizer, a gente acaba trocando com essa gurizada que aprende quase sozinho o que é de seu interesse.

Eles gostaram tanto deste tipo de trabalho, eram tão empolgados, iam em busca de materiais, participativos, olha, a aula passava que a gente nem via. Olha, foi fora de série, na etapa da velhice, os alunos foram no Lar dos Velhinhos, fizeram uma pesquisa de campo, filmaram, pediram permissão, apresentaram para toda a escola o trabalho. Então, além da mobilização para fazer as atividades, houve toda uma socialização. Foi muito bom, acho que isso começou com o trabalho dos filmezinhas que trouxe para eles.

Bom, quais são as dificuldades que encontras ou que percebes mais, na sala de aula diariamente?

P- Olha isso eu tenho observado bastante, até porque é meu foco de pesquisa. Na relação professor/aluno, por exemplo, acho muito importante a questão da afetividade, né! Eu percebo que o professor ainda vai pra escola pra dar aula, pra transmitir o conteúdo só, eu não sinto aquela aproximação do professor. Claro não acontece com todos, mas ainda acontece. E onde acontece, aquela turma tem dificuldade, o professor fica com dificuldade de lidar com a turma e às vezes é essa a questão. Ainda acredito que o professor precisa se aproximar, ouvir, ser afetivo. Eu vejo que muitas crianças são encaminhadas para outros setores da escola porque têm dificuldades de aprendizagem, muitas vezes é o convívio professor X aluno que não permite uma evolução. Acaba promovendo um distanciamento e eu acho que é isso que tem que resgatar. Claro que sabemos que há uma sobrecarga de trabalho do professor, porque trabalha manhã, tarde e noite, sai de uma escola, vai para outra e acaba se prendendo muito ao caderno, quadro e folhinhas, enquanto que poderia usar outros recursos pra tornar aquela aula mais interessante. Também tem a questão da própria gestão na escola que às vezes não facilita, se o professor quer usar a TV, por exemplo, é este professor que tem que pegar esta TV, depois ele que tem que levar, não tem ninguém para ajudar. Tem esse outro lado que acaba sendo dificuldade, mas não é só má vontade.

Bem, acho que já falamos um pouco sobre isso, mas com que frequência costumamos usar espaços diferentes da sala de aula?

P- Olha o exemplo que eu falei antes, da trabalho sobre desenvolvimento humano, nós usamos muito o laboratório de informática, fizemos saídas de campo pelo município e fora dele. Posso te dizer que em pelo menos um projeto do trimestre, há um envolvimento de todos nós em atividades externas.

Quando falas do uso do laboratório de informática, há um professor responsável pelo espaço?

P- Não, atualmente não tem e isto dificulta um pouco, porque nós temos que cuidar de tudo e as turmas são grandes. Então nosso envolvimento se dá desde o ligar/desligar a máquina, ajudar na pesquisa, ensinar a usar os programas na elaboração dos trabalhos, abrir a sala, fechar a sala ... tudo.

Como representas a inserção das TICS na tua prática?

P- Assim ó, de um modo geral, o que percebo é que quando usamos as TICS – tanto indo até o laboratório de informática ou quando trazemos algum recurso pra sala de aula – a gente vê... Saímos dali encantados, como aquela aula foi maravilhosa, parece que atingimos todos os objetivos, porque parece que os alunos também ficam mais motivados, eles gostam porque ta ao encontro deles. Nossos alunos são movidos pelas tecnologias. A gente também sai satisfeito. Então eu acredito que o uso destas ferramentas melhora muito a aprendizagem dos alunos, porque eles demonstram

vontade de fazer as coisas em aula e, ao mesmo tempo, faz bem pra gente também parece que a aula fica mais leve, claro que dá muito trabalho, mas é gratificante porque vemos o aluno trabalhando.

Qual o teu objetivo ao frequentar os cursos do NTE? Quantos cursos já fizeste?

P- Olha desde que chegaram as máquinas na escola, nós não tínhamos nem Internet. Acho que o primeiro que fiz foi com o Netscape ainda, lembro que foram minhas primeiras experiências aprendendo a fazer link (risos). A partir disso, fizemos um projeto na escola e começamos a ir aprendendo e usando o laboratório de informática. Já faz bastante tempo, acho que sete ou oito anos. Depois fiz um pra aprender a mexer no Linux e os pacotes educacionais, Wiki, Internet, construção de páginas da Internet – pra fazer a página da Escola – Blogs, enfim, já fiz vários e sempre aprendo coisas úteis que consigo colocar em prática na sala de aula. E qual é o meu objetivo? Justamente aprender pra poder chegar na escola e utilizar.

E tu conseguia operacionalizar na escola o que aprendia lá?

P- Olha até que não tivemos momentos de frustração, não sei se porque nesta época (das aprendizagens iniciais) nós tínhamos uma parceria bem organizada no laboratório de informática. A gente fazia projetos e ainda faz, que inclusive trazia os alunos em turno inverso pra escola. Tem coisas que aprendi lá e até hoje uso muito que é fazer link – hiperlink, isso se tornou uma marca minha, que até hoje quando vou fazer algum trabalho pra apresentar eu faço meus slides com a inserção dos links; facilita um monte porque ta tudo num mesmo arquivo.

Como tens percebido a aceitação e aproveitamento dos alunos frente à práticas que fazem uso de tais recursos?

P- Olha eles ficam mais motivados, independente da faixa etária – quando é trabalhado desde os anos iniciais. A gente vê uma satisfação até porque desenvolve uma autonomia em poder estudar, a pesquisar ... Normalmente o professor leva tudo pronto e dessa forma, com pesquisas, eles podem criar, tanto é que quando não dá para usar o laboratório de informática e eles não têm em casa, vão pra lanhouse, eles vão em busca, estimula muito, é uma forma de usar a Internet, por exemplo, com o intuito de estudar, não só de MSN, ORKUT... A única coisa que eu lamento é que ainda têm professor que não se deram conta disso e mesmo que a gente converse, mostre exemplos bons, esteja a disposição para ajudar, ainda assim, não experimentam. Fico com pena porque antes reclamavam que não havia condições na escola, hoje temos muito material e nem por isso é tão usado assim. Claro, não é só a questão da informática, temos aí o filme, o rádio, a própria biblioteca que não é tão usado ou, temos os extremos, colegas que em quase todas as aulas usam filmes, os alunos já dizem: Ah! Filme de novo!

Gostaria de comentar algo ainda?

P- Sabe que tenho observado uma coisa interessante que talvez ainda vá melhorar neste aspecto. Tenho visto mais colegas com computadores, com notebooks e lá na escola temos a Internet sem fio, tenho visto professores fazendo mais uso da Internet em período vago para selecionar sites interessantes ou até mesmo me pedindo ajuda para elaborar material para as aulas no computador. Já é uma mudança; aos poucos vão se familiarizando com pendrives, etc.. Parece que vai mudando aos poucos, aliás, na Educação tudo é muito lento. Quanto aos cursos da NTE, a única coisa que eu lamento é que não vá mais professores, porque a gente aprende um monte; mas como eu falei antes, a grande maioria tem outros vínculos e, às vezes, escolas de municípios não

“liberam” o professor para fazer os cursos , aí eles até vão no turno que estão lotados na nossa escola, mas perdem o outro turno, tem que voltar correndo pra aula da outra escola e, se não são persistentes, acabam desistindo. Lá é bom porque a gente aprende fazendo, a gente estuda e nem percebe que está lendo teoria, coisa que professor gosta de dizer que já está cheio. Acho que o teu tema é bem sobre a formação de professor, né?

É!

P- Então o que eu vejo nesse aspecto é que o que atrapalha é a sobrecarga de trabalho em algumas situações, mas na grande maioria, é a falta de vontade mesmo, porque já presenciei situações em que a direção da escola pagou inclusive gasolina do carro, porque a rodoviária ficava longe do lugar onde o curso aconteceria, organizou a substituição das aulas deste colega e mesmo assim, este professor desistiu na metade. Só que assim, pra gente que é colega é ruim também ficar colocando isso... Eu não gosto de falar muito, porque podem ficar dizendo: Ah pra ela é fácil, porque tem carro, os filhos são grandes, etc. Mas não é, é igual a todo mundo, realmente o que pode facilitar é o fato de não ter filhos pequenos, mas a diferença é que eu busco, eu e mais alguns ainda queremos aprender e nem por isso, abandonamos a família – filhos e maridos. Então às vezes eu calo, porque vejo algumas dificuldades, mas ao mesmo tempo, vejo no meu curso de Mestrado, pessoas que vêm de outros Estados inclusive para estudar que estão custeando suas despesas e não são ricos, não. Em resumo, acho que quando temos vontade tudo acontece; agora sem querer não é possível.

APÊNDICE C – Unitarização professora Conexão – Desmontagem do texto

Foram significativos pra mim e pra nós, aqui na escola...

A Especialização tem contribuído tanto pra minha formação pessoal como educadora...
(estabelece ligação pessoal e profissional)

Eu acredito que é buscando, estudando, aprendendo, a partir daí que a gente muda a prática.
(a partir da sua habilitação já faz referência à formação continuada)

2. *16 anos na mesma escola. Muitas dores, mas acima de tudo, muitos amores também.*
 (quando fala de todo esse tempo na escola). **(Tem consciência das relações/vivências construídas na escola – dificuldades).**

3. *Não sei viver sem computador e Internet... Em casa e na escola.*

Eu sei que a gente se torna meio escravo.

... há uma série de dificuldades na Educação.

... desde que entrei no Magistério já melhorei bastante, mas tenho muito a crescer, a colaborar. (...) Vejo que crescemos muito, tanto individualmente quanto coletivamente.

As coisas tem que acontecer realmente de forma interdisciplinar, ampla, coletiva.

(...) a gente tenta unir a prática com a teoria (...) pra melhorar a prática em sala de aula.

(...) claro que tenho muitas coisas a melhorar, mas consigo me lançar melhor aos desafios.

Este ano, por exemplo, eu mudei muito o meu Plano de Trabalho levando em consideração algumas coisas que aprendi na Formação...

(Fala muito em Formação. Vê a prática melhorada a partir de momentos de formação continuada que realiza, tenta unir prática com teoria; revê seu trabalho – propõe mudanças no fazer diário).

(...) temos pensado muito sobre o nosso aluno, como ele está hoje na escola. Quais são as intenções, as ansiedades...

(...) o adolescente cheio de dúvidas, de problemas, dificuldades e a maioria não gosta de estudar.

(...) encontrar formas de encantar o aluno que está desencantado. (...) a escola não consegue dar conta, por exemplo, de todas estas transformações que as tecnologias vêm influenciando. Não acompanha também este aluno.

Então o que eu vejo: o fato de eu ter mudado meu plano de trabalho, eu acho que ta tendo uma modificação também no aluno; parece que ele ta mais envolvido, mais responsabilizado.

(...) Vamos fazendo e desenvolvendo projetos.

(Há uma reflexão sobre o aluno na escola; a preocupação maior é perceber que o aluno – principalmente o adolescente – não gosta de estudar. Para isso, elaboração coletiva de projetos – através de reuniões quinzenais – para “buscar” esse aluno. Proposta interdisciplinar).

5. *a) Em casa a maioria não tem acesso. (...) Organizamos momentos para uma pesquisa: sites como sugestão, um roteiro... para o trabalho ser sério e produtivo.*

6. *(...) na minha disciplina falta, ainda, fazer o aluno entender que ela é uma matéria importante também.*

(...) Outro problema muito claro é a resistência à leitura; em consequência disso, o trabalho de pesquisa se mostra como dificuldade para o aluno também. (Com a proposta interdisciplinar os alunos começam a perceber que todas as matérias são significativas. Resistência à leitura é a maior dificuldade.

7. *Em diversos momentos fizemos saídas de campo, Ciclo de Palestras em turno oposto. (Usam espaços diversificados na escola e fora dela também. Há saídas de campo de acordo com a temática dos trabalhos desenvolvidos).*

8. *Não temos, a contar deste ano, nenhum professor que cuide deste espaço, mas estamos organizando alternativas. Não queremos que fique sem uso, até mesmo porque nossas propostas de trabalho estão voltadas para a inclusão deste na apresentação das atividades. A gente tá tentando formas de não deixar o labin obsoleto. (...) É uma preocupação constante quando falamos em qualquer mídia, porque corremos o risco de não usar bem, apenas passar o tempo.*

8. b) *Na maior parte do tempo é usado para estes projetos, mas também usamos para criar histórias em quadrinhos, exploração do Excel, Word, criação de slides em power point, assistir vídeos e propor debates... Aí depende muito da proposta do professor. (...) joguinhos que os pequenos adoram combinados – não deixado sempre livre. (O uso é pautado nos projetos elaborados para as respectivas turmas, de acordo com a proposta do professor. Com os pequenos há uma combinação para a exploração de jogos).*

9. *Eu vejo como uma grande possibilidade de melhoria na aprendizagem que contribui muito...*

(...) as TICs nos ajudam, enriquecem o nosso trabalho...

(...) a gente tem que conversar, aprender, pensar novas formas de usá-las dentro de nossas disciplinas com nossos conteúdos que precisam ser vistos como meio e não fim. (Vê as TICs como uma contribuição para aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores; pensa que elas podem propor reflexão entre colegas e usadas para desenvolver conteúdos vistos como meio para desenvolver aprendizagem).

11. *(...) faltou avançar junto a valorização pela escola e pelo estudo.*

Vejo que numa aula ou atividade onde vai ser usado um vídeo ou computador, eles já vêm com outro ânimo, mas acima de tudo é importante criar vínculos com estes alunos. (...)

Temos boas práticas que podem ser contempladas e que não estão ultrapassadas, elas podem ter uma nova dimensão.

12. *Eu tinha muito medo, não sabia nada, pra mim, computador era um bicho. (...) nas primeiras vezes, era um desespero, eu suava as mãos lá... Ah, eu achava a professora muito crítica porque fazia a gente pensar, eu ficava angustiada, mas foi bom porque me provocava e fazia eu aprender.*

(...) se eu não tivesse aceitado esse desafio... porque me oportunizou a crescer, a aprender... (Medo do novo).

Porque o que o NTE faz? Não é apenas aprender a mexer no computador, é aprender maneiras de usar com os alunos. O NTE contribui no sentido de fazer o trabalho, contribuir nas discussões lá, mas tem o compromisso de chegar na escola e dar continuidade e eu acho que é assim mesmo. (Desafio: Associar teoria e prática)

13. *(...) no começo eu nem sabia que necessidades eu teria ... ou melhor, quando não se sabe nada, tudo é necessário. Mas hoje, tenho clareza de que minhas necessidades são atendidas, até porque quando me vejo numa “saia justa”, é lá que eu recorro. (Reconhecimento da importância do NTE na sua formação continuada e na necessidade, sana dúvidas neste espaço).*

14. *Um exemplo é o trabalho com projetos de aprendizagem... (...) Acho que essa foi a aprendizagem mais significativa e que mobilizou não só a mim. (Destaca mais uma vez a importância de projetos, principalmente os desenvolvidos a partir das inquietações dos alunos).*

APÊNDICE D – Unitarização professora Hipertexto – Desmontagem do texto

1. *Tenho acesso a computador e Internet em casa e na escola.*

2. (...) neste período muito mudou. (...) há uns quatro anos estou trabalhando com o E. M. e é importante dizer que foi nesta etapa que comecei a aplicar muitas das coisas que aprendi nos cursos do NTE.

Eu vejo que tem uma gama de recursos que o professor pode utilizar pra diferenciar sua aula e eu não vejo isso sendo muito usado. (Aplicação prática do que foi aprendido no NTE. Possibilidade de muitos recursos para sala de aula atualmente).

3. (...) duas clientelas diferentes: o diurno e o noturno. (...) Com estes alunos maiores, além de trabalharmos os ditos conteúdos das disciplinas, fomos ensinando a ligar/desligar o computador, abrir e-mail... (...) Então quer dizer, tínhamos todo um trabalho de resgate, até de cidadania... (...) Abrimos um espaço para se socializarem com o mundo.

Com os alunos do dia, começamos usando vídeos pra introduzir assuntos/conteúdos e isso motivou tanto os alunos que, (...) fizemos seminários introdutórios. (...) A grande maioria lançou mão de recursos diferentes, eles fizeram coisas maravilhosas, coisas que eu não sabia fazer.

Então quer dizer, a gente acaba trocando com essa gurizada que aprende quase sozinho o que é de seu interesse. (...) além da mobilização para fazer as atividades houve toda uma socialização. Foi muito bom, acho que isso começou com o trabalho dos filmezinhos que trouxe para eles. (Alunos motivados – independente de faixa etária – quando a proposta envolve o uso do laboratório de informática. Socialização entre alunos e professores).

4. *Na relação professor/aluno, por exemplo, acho muito importante a questão da afetividade. (...) Ainda acredito que o professor precisa se aproximar, ouvir, ser afetivo. (Falta proximidade na relação professor/aluno. Destaca a importância da afetividade).*

5. *Posso te dizer que em pelo menos um projeto do trimestre, há um envolvimento de todos nós em atividades externas. (Saídas de campo, organização de seminários... como alternativas para aprendizagem).*

6. *Não, atualmente não tem e isto dificulta um pouco, porque temos que cuidar de tudo e as turmas são grandes.*

7. (...) o que percebo é que quando usamos as TICs – tanto indo ao laboratório de informática ou quando trazemos algum recurso para a sala de aula – a gente vê como saímos dali encantados...

(...) eu acredito que o uso destas ferramentas melhora muito a aprendizagem dos alunos, porque eles demonstram vontade de fazer as coisas em aula e, ao mesmo tempo, faz bem pra gente também parece que a aula fica mais leve, claro que dá muito trabalho, mas é gratificante porque vemos o aluno trabalhando. (TICs como ferramenta que auxilia a aprendizagem e motiva alunos e professores para as aulas).

8. *Já faz bastante tempo, acho que 07-08 anos... (...) E qual é o meu objetivo? Justamente aprender pra poder chegar na escola e utilizar. (NTE como espaço para aprender e modificar a prática na escola).*

9. (...) até que não tivemos momentos de frustração, não sei se porque nesta época nós tínhamos uma parceria bem organizada no laboratório e informática. A gente fazia projetos e ainda faz, que inclusive trazia os alunos em turno inverso pra escola.

10. Olha eles ficam mais motivados, independente da faixa etária – quando é trabalhado desde os anos iniciais. A gente vê uma satisfação neles, até porque desenvolve uma autonomia em poder estudar, pesquisar... (...) tanto é que quando não dá pra usar o laboratório de informática e eles não têm acesso em casa, vão pra lanhouse, eles vão em busca, estimula muito, é uma forma de usar a Internet, por exemplo, com o intuito de estudar, não só de MSN, Orkut... **(Alunos motivados; as TICs desenvolvendo autonomia, busca de informações).**

11. (...) Tenho visto mais colegas com computadores, Internet sem fio, para selecionar sites interessantes ou até mesmo me pedindo ajuda para elaborar material para as aulas no computador. Já é uma mudança, aos poucos vão se familiarizando com pendrives, etc. Quanto aos cursos do NTE (...) a gente aprende um monte. Lá é bom porque a gente aprende fazendo, a gente estuda e nem percebe que está lendo teoria coisa que professor gosta de dizer que já está cheio.

(...) o que eu vejo nesse aspecto (formação de professores) é que o que atrapalha é a sobrecarga de trabalho em algumas situações, mas na grande maioria, é a falta de vontade mesmo... **(Percebe os professores fazendo mais uso das TICs , destaca a importância dos cursos no NTE (porque associam teoria e prática) e menciona a sobrecarga de trabalho do professor como empecilho para a formação continuada, mas principalmente a falta de vontade do professor).**

APÊNDICE E – Categorização

Estabelecimento das relações: categorização – professora Conexão

QUESTÕES	CATEGORIZAÇÃO
1, 4, 12 e 13	Formação Continuada – NTE como espaço para construção de saberes (teoria e prática).
5, 6 e 14	Elaboração coletiva de projetos interdisciplinares – preocupação com o aluno.
5 a e 8	Uso do laboratório de informática.
12 e 13	Medo do novo – desafio.
7, 9, 11	Espaços/ recursos diversificados = motivação dos alunos; TICs como contribuição para a aprendizagem.
2 e 11	Vínculos afetivos (importância).

Estabelecimento das relações: categorização – professora Hipertexto

QUESTÕES	CATEGORIZAÇÃO
04 e 10	NTE como espaço para aprender e modificar a prática na sala de aula. Muitos recursos para a aula nos dias atuais.
07	Saídas de campo, organização de seminários como alternativa para a aprendizagem.
05, 09 e 12	Quando a proposta envolve as TICs há: alunos motivados (independente de faixa etária), socialização entre alunos e professores e o desenvolvimento da autonomia.
06	Importância da afetividade na relação professor – aluno.

APÊNDICE F – Elaboração das dimensões de análise a partir da categorização

- NTE como espaço para aprender e mudar a prática na sala de aula – relação teoria e prática;
- Uso das TICs, recursos diferentes – alunos motivados e desenvolvimento da autonomia dos alunos;
- Construção coletiva de projetos interdisciplinares – o PPP;
- Desafio – enfrentar mudanças e o uso do computador como recurso pedagógico;
- Afetividade na relação professor/aluno;
- Preocupação com a aprendizagem do aluno, formação continuada, socialização entre professores e alunos – saberes docentes.

APÊNDICE G – Registro de observações durante apresentação dos alunos

Apontamentos a partir da apresentação dos alunos:

Série: 5^a e 6^a

- Observação – 15/07/2010
- Os alunos no auditório, apresentando seus trabalhos a partir da saída de campo (Jardim Botânico / Planetário) – organizaram slides, folder, cartão postal, banner, cartazes, maquetes. Explicação oral para professores.
Na apresentação, o próprio aluno apresenta o data show seus slides.

Pesquisa

- Explicam o que observaram, o que foi mais significativo e elaboraram um relatório.
- Observaram/destacaram o ar puro presente no Jardim Botânico; as plantas, que apesar de conhecerem, não sabiam sobre elas.
- A professora faz intervenções, quando falam do meio ambiente, lembra que cuidar da escola também é preservar o meio ambiente.
- Organização de livro sobre o Planetário (6^a. Série) – desenhos manuais e textos digitados.
- Escolhiam uma planta para explicar.
- A grande maioria não tinha ouvido falar sobre o Jardim Botânico e sobre o Planetário.
- Compararam o ar de Porto Alegre ao de Capivari...
- Fizeram fotografias com câmeras digitais e aproveitaram para elaboração dos cartazes.
- Professora fazendo colocações sobre a importância de criar/ inventar frases.
- “ É professora. Às vezes pegamos frases que nem entendemos .” (F., 6^a. Série).
“Também tem gente que pega coisas e nem diz de quem é. Vai se “adonando “das coisas.”(Aluno, 6^a. Série).
- Alguns trouxeram pinhas, para demonstrar a retirada do pinhão. Araucárias – em altas altitudes, na serra do RS.
- Há uma banca com a participação dos professores que interagem, questionam e avaliam.
- “O computador que a gente apertava e ouvia o som dos pássaros”.
“ É diferente. A gente tem oportunidade de conhecer lugares diferentes, coisas que a gente não vê aqui.”(A. 5^a. série).
- Os alunos trocam entre si. Comentaram muito sobre o pinhão – a pinha que trouxeram.
“É verdade que a gente não retira, ela se solta ...Eu não sei, só ouvi falar. Será que a gente retira?”
- Minha síntese: Na verdade, eles usam os tics como ferramenta, como algo que vai complementar um trabalho, auxiliar na pesquisa e na organização do trabalho. Pude observar que não foi feito apenas aquele famoso copiar da Internet, aliás eles usaram muito mais a sua vivência durante a saída de campo como referência. E o uso de imagens para cartazes.

“ Vale a pena este trabalho porque a gente aprende muito. Tipo eu ... Eu conhecia só o Marte e Jupter Agora eu conheço e sei bem méis sobre os planetas.”

“ Aprendi sobre a ‘boiadeira’ (planta), que onde tem a boiadeira é sinal de vida. Vi na Internet e eles me

Dia 22/07/2010

- Encenação de júri popular – (O que é *Bullying*?)
- Poder de argumentação (desenvolver nos educandos).
- A partir de uma visitaçãõ no Tribunal de Justiça –
- Relaçãõ do poder:
 - 1º. - Livro : A Revoluçãõ dos Bichos;
 - 2º. – Filme:
 - 3º. – Seminário – elaboraçãõ de slides, teatro, ... produçãõ de texto;
 - 4º. – Visitaçãõ ao Palácio da Justiça;
 - 5º. – Slides elaborados sobre *Bullying*;
 - 6º. Vídeõ;
 - 7º. – Simulaçãõ de Júri.
- Muito boa a oralidade dos grupos, observamos que o Power point é um equipamento de apoio. Não há uma mera leitura, usam exemplos específicos, práticos. Mencionaram o jogo *Bully* como algo divertido, emocionante para jogar, mas que analisando, chega a ser algo negativo. Fizeram uma análise sobre suas posturas.
- Cobertura do júri – com a inserçãõ das mídias (TV, rádio e jornais) – Observaram a preocupaçãõ da linguagem policial.
Ressaltaram o papel da mídia em casos como este.
- Destacando que além de divulgar, o papel é de facilitar a compreensãõ dos populares frente às situações ocorridas.
- Após o vídeõ, fizeram uma explicaçãõ da forma como foram gravados os vídeõs. Ressaltando que não houve uso de drogas ilícitas ou a provocaçãõ de ferimentos nos atores.
- Após o júri – intervençãõ da professora enfatizando que não seja necessário vivenciar situações como esta.
- Parecer de uma advogada – colocando a questãõ jurídica da representaçãõ.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou lhe convidando para participar da pesquisa – **A Formação Continuada de Professores e o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: Um Estudo de Caso**, realizada pela mestranda **Aline de Oliveira da Conceição Cardoso** e orientada pela professora **Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes**, da **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**.

As entrevistas terão o objetivo de compreender como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada.

A sua participação é totalmente voluntária. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nos questionários da entrevista serão tratadas com o máximo de sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

CONSENTIMENTO PARA A OBSERVAÇÃO ()

CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA ()

Eu, _____, estou plenamente de acordo em participar do preenchimento do questionário e/ou entrevista, estando ciente de que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: _____

Data: _____

Instituição: _____

Pesquisadora responsável: _____

Programa de Pós-Graduação: _____

APÊNDICE I - Levantamento sobre os aspectos mais relevantes citados no texto Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003 - 2007

A partir de suas percepções, pontuei os aspectos mais relevantes, ano a ano:

2003 – os trabalhos focam na concepção de formação de professores reflexivos, entendendo que os saberes acontecem nas trocas com o coletivo e em interações sociais. Nóvoa, Paulo Freire, Tardif são alguns nomes de referência.

2004 – aparece a importância da pesquisa para a formação de professores. Chamam a atenção de que a formação não se esgota na graduação e que é necessário ver o professor como pessoa, considerando as expectativas e desejos desses sujeitos. Existe uma visão de que o processo de formação continuada oriente e impulse os processos de mudança na escola, inclusive a inclusão digital.

2005 – abordam a formação inicial destacando que a graduação é um espaço privilegiado de reflexão e de compreensão do processo de ensinar e trazem concepções de formação continuada, das quais vale destacar o seguinte fragmento:

a) ter uma visão formativa do professor, considerando a cultura docente sob duas dimensões, o conteúdo e a forma da docência, para isso, citam a necessidade e a importância das TICs serem incorporadas à prática docente dos professores; b) atentar que a reconstrução de diversos saberes docentes se dá em contextos específicos de trabalho, onde se observam as particularidades e as singularidades, confluindo numa análise inter-relacional entre socialização pré-profissional, formação inicial, exercício profissional e relação com o trabalho na escola, assim, os conhecimentos básicos, necessários à ação profissional, ganham sentido e validade por estarem ligados à área de atuação; c) reconhecer que o desenvolvimento do profissional docente só será possível mediante a prática reflexiva, crítica e interpretativa, fundamentada em estudos coletivos, por áreas específicas do conhecimento, que propiciem a reflexão, atualização e a mudança de postura profissional, bem como a auto-formação dos professores na prática de sala de aula e na elaboração de novos conhecimentos a partir da experiência; d) compreender o professor como sujeito aprendente, ativo na consolidação de sua própria aprendizagem e o ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática, para tanto, sugerem a construção do conhecimento profissional do docente iniciante, mediante intervenção de um “mentor” (profissional experiente) que possibilite ao professor que inicia sua vida profissional participar ativamente do processo docente - dar voz ao professor -; e) reconhecer que a interatividade é um processo de reconstrução dos saberes docentes; f) considerar o professor como sujeito ativo do processo de formação docente, de profissionalização, processo este que deve ser planejado e concretizado, considerando a inter-relação entre os eixos social/político, profissional e pessoal. (PRADA *et al.*, 2009, p. 08-09).

Conforme vimos acima, em grande parte das abordagens feitas em torno da formação continuada, percebemos uma relação entre a formação, a reflexão e o contexto onde o professor atua, reconhecendo-o como um sujeito ativo no seu próprio processo formativo, tanto individual quanto coletivo.

2006 – neste período, a formação contínua é tida como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade: “formar-se é um processo de aprendizagem do vir-a-ser do homem” (2009, p. 10). Ou seja, aqui é resgatada a questão de que todos nós estamos em constantes situações de aprendizagem; reforça-se a ideia de inacabamento do ser humano.

2007 – ressaltam que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, contemplando a prática do professor, seus saberes, suas necessidades para estratégias de mudança.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Estadual de Informática na Educação.....	95
ANEXO B – Proposta Político-Pedagógica da Escola pesquisada.....	97

ANEXO A – Projeto Estadual de Informática na Educação

O Projeto Estadual de Informática na Educação vincula-se ao ProInfo/SEED/MEC e destina-se a Rede Pública (Estadual e Municipal) do Rio Grande do Sul. Elaborado em 1997 por uma Comissão Estadual composta por representantes da Secretaria da Educação (SE), Secretaria da Ciência e Tecnologia (SCT), PROCERGS, UNDIME, UFRGS, PUCRS.

O coordenador estadual, representante legítimo do ProInfo no Estado tem, atribuições:

- Planejar as ações estaduais de desenvolvimento da telemática na educação;
- Indicar professores para participarem de cursos de formação de multiplicadores (especialização *lato sensu*);
- Acompanhamento das ações desenvolvidas nos NTEs;
- Manter contato com as Universidades para articular parcerias nas capacitações;
- Coordenar trabalho integrado com outros programas de uso da tecnologia aplicada à educação;
- Dar visibilidade às ações do ProInfo.

O professor-multiplicador, outro agente da mudança educacional, é um especialista que sensibiliza e motiva os professores das escolas para a necessidade da integração das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, capacitando-os na utilização das ferramentas da Telemática. Além dessas atividades esses profissionais apoiam o processo de planejamento da escola, assessoram pedagogicamente os professores e acompanham, orientam e avaliam as ações dos professores, diretores, técnicos de suporte e alunos técnicos.

A função do técnico de suporte possibilita um grande auxílio aos NTEs e às escolas na resolução de problemas técnicos-pedagógicos.

Abrangência do Projeto na Rede Pública

Em 1997, as escolas públicas foram convidadas a ingressar nesse Projeto, tendo recebido subsídios para elaboração de seus próprios projetos para utilização da informática na educação. Esses projetos deveriam manifestar, primordialmente, o trabalho interdisciplinar de professores e alunos, e foram entregues na SE em 31 de outubro de 1997.

Os projetos das escolas foram analisados por uma Comissão Técnica de Avaliação e Seleção, instituída em 29/10/97 pela SE, composta pelas seguintes instituições: SCT, PROCERGS, UFRGS, PUCRS, CONSEME/UNDIME, ACPM, DEMEC/RS e SE.

A SE recebeu a adesão 638 escolas públicas que apresentaram seus projetos, dos quais foram selecionados 378, passíveis de ingressar no Projeto Estadual.

Hoje o Projeto Estadual de Informática abrange todas escolas da rede Estadual que possuem laboratório de informática e que, junto ao NTE, elaboram seu projeto pedagógico de informática educativa e seus professores e equipe diretiva participem dos cursos oferecidos.

Objetivos do Projeto Estadual de Informática na Educação

- educar para a cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida e interdependente;
- criar novas formas de construção do conhecimento nos ambientes escolares, através do uso adequado das novas tecnologias da informação e da comunicação;
- disseminar as tecnologias de informática nas escolas públicas de maneira a possibilitar um alto padrão de qualidade na educação e a modernizar a gestão escolar.

Estrutura do Projeto Estadual de Informática na Educação

A execução do Projeto é de responsabilidade da SE através **CATE/DP/SE**, do qual emanarão as **diretrizes operacionais nos níveis técnico e pedagógico**.

Tal estrutura compreende a existência de Núcleos de Tecnologia Educacional - NTEs. Em 1998 foram implantados 11 NTEs, 1 na capital e 10 no interior abrangendo todas as CREs. Atualmente, há um NTE para cada Coordenadoria Regional de Educação no Estado.

ANEXO B – Proposta Político-Pedagógica da Escola pesquisada

PROPOSTA PEDAGÓGICA

No anseio de uma maior qualificação educacional, condizente com a atual conjuntura sócio-política, a comunidade escolar, coordenada pela equipe diretiva, apresenta uma proposta pedagógica que parte de uma análise da realidade local, lançando – se à frente em busca de uma educação cidadã, isto é, participativa, responsável, crítica, criativa e acima de tudo comprometida com a ética.

Nesta perspectiva, construiu-se o Projeto Político Pedagógico que deverá ser vivenciado nos diversos momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Desse modo, o projeto apresenta um Marco Referencial subdividido em: Situacional, Doutrinal e Operativo a fim de partir da realidade que se tem, em direção da educação que se quer, através de uma metodologia capaz de dar conta das atuais demandas conjunturais.

Para isto, têm-se estudado teorias progressistas sem romper abruptamente com determinados conceitos tradicionais e levando em consideração a própria prática vivenciada no cotidiano da escola.

Nesta proposta constam os objetivos, as metas, as necessidades, as possibilidades, os meios viáveis e os fins baseados na realidade local e no entorno social dos sujeitos envolvidos.

FILOSOFIA DA ESCOLA

Construção ética do conhecimento para a emancipação, autonomia e humanização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Partindo do princípio que o compromisso essencial da escola é com o conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências, faz-se necessário contextualizar a herança cultural da humanidade com problemas humanos e sociais da atualidade.

Numa concepção de educação, onde o educando, à medida que interage com o mundo, constrói o seu próprio conhecimento, vê-se a necessidade de oportunizar situações de

experiências individuais e coletivas, a fim de contribuir na formação integral de cada sujeito envolvido no processo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando a conjuntura atual da nossa sociedade, se faz necessária uma revisão constante do Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que as mudanças sociais são incessantes. O trabalho pedagógico da escola deve manter a coerência com as demandas sociais, sempre anunciando caminhos que levem o educando a descobrir-se e descobrir o mundo. Para tanto, é preciso ter clareza do que se deseja, ou seja, das finalidades da escola e da forma com que o próprio trabalho pedagógico vai se organizar para tal.

Acredita-se que o papel da escola é, sobretudo, auxiliar o educando na sua relação com os outros, com o meio e consigo mesmo; para isto a socialização e a aprendizagem dos conteúdos universais lhe auxiliarão.

Faz-se necessário sistematizar propostas de superação, apontando novas práticas e encaminhamentos construídos coletivamente pelos sujeitos que participam da vida escolar, justificando-se assim a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola.

MENEGOLLA (1989, p. 22) refere-se que nosso saber se constitui no sentido de descobrir a verdade ultrapassando assim as fronteiras:

O homem tem que se ater com o saber para descobrir a verdade, vencer as dificuldades, as dúvidas e incertezas que perpassam constantemente sua mente e sua vida e que podem perturbar o seu fazer existencial. Ele tem que se posicionar diante das perplexidades das opiniões vagas, dos seus problemas e dos problemas dos que o cercam.

Para isso é necessário que a escola se organize de forma a oferecer o saber sistematizado, a serviço de uma educação globalizada, que perceba o ser humano na sua totalidade. Para tanto:

A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional". (MORIN, Edgar)

Para que a escola cumpra efetivamente sua função, se faz necessário uma concepção de currículo que responda às necessidades do educando e às demandas da sociedade. Mas, o que é o currículo? Conforme Veiga,

currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar” (VEIGA, Ilma Passos Oliveira).

Referindo-se ainda a currículo, Whitehead (1965, p. 445) enfatiza que

o currículo não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade, mas também os problemas do homem e da sociedade. A educação geral requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada.

Não é que se despreze o saber especializado classificado em matérias e disciplinas, senão que se questiona a forma em que sua organização permite abordar uns temas ou outros e fazê-lo numa seqüência mais apropriada para as necessidades da educação básica ou geral, mas estamos frente a um desafio estabelecido desde há muito tempo e nunca resolvido.

O fato de que o sistema escolar tenha se criado e expandido enquanto esteve vigente a idéia de que o currículo deveria estar composto pelo saber parcializado em disciplinas teve sua influência não só no que se selecionou como saber essencial, mas também nas práticas, nas estruturas organizativas e na mentalidade dos professores e professoras. (TANNER e TANNER)

Esta concepção de currículo fragmentado que está arraigado na escola formal, contradiz as novas teorias e atrapalha a visão de ser humano totalizado nas suas diferentes características. Por isso é importante:

A retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento radical do fracasso escolar, para a superação da cultura da exclusão e da lógica e estrutura seletiva de nosso sistema escolar. Estamos em um novo tempo. Um tempo que coincide com uma realidade social chocante: o crescimento da exclusão e marginalização social, inclusive da infância e da adolescência. Os tempos de exclusão estariam reeducando nossa cultura pedagógica para enfrentar de vez a cultura da seletividade de nossa escola? (ARROIO)

Diante deste questionamento surge a importância de refletir-se sobre a finalidade da escola contemporânea, uma vez que:

Nas escolas da antiguidade, os filósofos aspiravam à distribuição de sabedoria; nos colégios modernos, nosso propósito é mais humilde: ensinar matérias. A queda desde a mais divina sabedoria, que era a meta dos antigos, até o conhecimento das matérias segundo os livros-textos, obtido pelos modernos, marcam um fracasso educativo mantido através dos tempos. Não sustento que na prática da educação os antigos tenham obtido maior sucesso que nós... o que afirmo é que, no alvorecer de nossa civilização européia, os homens começaram com os grandes ideais que devem inspirar a educação, o que gradualmente nossos ideais foram decaindo até se enquadrar em nossa prática. Não se pode ser sábio se tem certa base de conhecimento: mas é fácil adquirir conhecimentos e permanecer carente de sabedoria. A sabedoria é a maneira de possuir o conhecimento.” (WHITEHEAD, 1965, p. 54-55)

Portanto a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico nos possibilita a uma reflexão da organização escolar, de forma a atender as necessidades da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA)

Contudo faz-se necessário que todos os envolvidos discutam a melhor forma de organizar o currículo escolar de forma que contemple dificuldades existentes entre os mais variados grupos presentes no ambiente escolar, unindo assim os desejos às teorias, as práticas levando em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MARCO SITUACIONAL

A Escola Estadual de Ensino Médio _____ situa-se entre a capital e o litoral, na sede do Município de _____, que por sua vez, está cortado por duas importantes estradas: a RS 040 de Porto Alegre e Balneário Pinhal e a RST 101 de Osório a São José do Norte.

Esta localidade foi uma das primeiras a ser povoada pela Colonização Açoriana, por ser este o caminho que ligava o porto de chegada ao estado com o restante do País. No entanto era já habitada por índios e escravos

A população hoje está formada por uma pluralidade étnica, oriunda de diversas cidades e estados, que aqui estabelecem-se em busca de melhores condições econômicas e de qualidade de vida, uma vez que a posição geográfica e social e os recursos naturais são favoráveis a tais aspirações.

Devido a esta realidade, os hábitos sociais e culturais são diversos, desde práticas tradicionais de vida rural campeira, até os mais sofisticados costumes, principalmente na tecnologia usada nos vários setores, como na orizicultura (base da nossa economia), na pecuária, indústria, comércio e agricultura convencional com causa de impacto ambiental. O município conta também com uma grande área de reflorestamento que caracteriza-se como a sua segunda fonte de renda.

Por não estarmos isolados do mundo sofremos influências desta localização, acompanhamos a evolução da sociedade, conforme as suas demandas.

A base da religiosidade de nossa população é a religião católica, porém como em todo o mundo, se faz notar o surgimento de outras práticas religiosas.

Apesar desta pluralidade religiosa, não há resistência ao Ensino Religioso escolar oferecido na escola. A disciplina, mesmo sendo optativa é assistida por todos os alunos. O Culto Ecumênico é uma prática usada como forma de congregar algumas religiões menos fundamentalistas. Existe respeito às diferenças tanto na escola como na comunidade.

Nada do que vivemos está fora da conjuntura atual, pois há uma disparidade econômica crescente entre a população, onde boa parte apresenta uma renda inadequada para o acesso aos bens de consumo necessário. Percebe-se inclusive nos últimos anos um crescimento populacional de baixíssima renda; paralelamente a estes, aqui se estabelecem também agricultores naturais de Santa Catarina com novas tecnologias que contribuem na economia do município.

A disparidade econômica existente parece bem aceita pela maioria da população, pois, poucos indignam-se com esta realidade. Este sentimento de acomodação e conformismo denuncia um certo fatalismo, onde cada um está preocupado com o seu próprio bem-estar, e com pouca disposição para buscar alternativas de qualidade de vida, visando a coletividade. Acredita-se que por este motivo grande parte dos alunos mostram-se sem perspectiva com o futuro, embora um pequeno percentual que vem aumentando gradativamente, prestam concurso vestibular e prosseguem estudos superiores.

Tem-se consciência de estarmos vivendo um momento de transição dos paradigmas que norteiam a sociedade e conseqüentemente a educação. Esta realidade está refletida dentro da escola, e influenciando o relacionamento entre os educandos.

Quanto a questão pedagógica, as maiores dificuldades estão ligadas à metodologia que desperte no educando o interesse intrínseco pelo conhecimento. A desmotivação dos alunos, em relação aos estudos e a falta de perspectiva quanto ao futuro, é atribuído à influência dos Meios de Comunicação Social e a um sistema desigual da renda e salários, que não possibilita as condições básicas de vida à maioria que trabalha, bem como a discrepância entre o discurso de ascensão social através da escola e da realidade posta.

Uma realidade preocupante que vem instalando-se não somente na escola mas na comunidade, é o uso indevido de drogas psico-ativas, entre os jovens.

O corpo docente da escola tem ótima qualificação e a grande maioria especializou-se na sua área de atuação. Além disto, é uma prática da atual gestão, facilitar a qualificação docente através da participação em cursos afins, além de abrir espaços para a formação continuada de todos os professores e funcionários. Para isto está garantido no calendário escolar, o encontro semanal dos professores por Área de Conhecimento e por modalidade de curso. Tais encontros são coordenados e acompanhados pela Equipe Diretiva e periodicamente realizados por profissionais convidados ou contratados pela CRE através dos IES como no caso da EJA.

O quadro de professores e funcionários é praticamente fixo, visto que a grande maioria é nomeado e morador no município.

Além disto, a escola se propõe a oferecer no seu currículo, espaço para a realização de estágios não obrigatórios, contribuindo desta forma com a formação de novos profissionais. Tal estágio é supervisionado e acompanhado pelo Serviço de Supervisão Escolar e Equipe Diretiva.

A Escola conta com uma boa participação das famílias e reconhece que quando estes estão devidamente estimulados são participativos e unem-se em torno de objetivos comuns.

Um fato notório, que se percebe com grande satisfação, é a volta de jovens e adultos para a escola, em busca de conhecimento e titulação para concorrer no mercado de trabalho. A cada ano a Escola vem ampliando as matrículas para esta população e buscando alternativas de corresponder às suas expectativas.

Numa leitura ampla da realidade situacional da escola, percebe-se a necessidade de otimizar, a qualidade social da educação, a parceria com a comunidade, a valorização dos docentes e funcionários, os valores humanistas nos educandos como forma de vencer o individualismo e o egoísmo despertando para a solidariedade, a justiça e a paz.

Considerando este, o maior desafio, uma vez que os Meios de Comunicação Social, não são nossos aliados e concorrem fortemente com aqueles que buscam uma educação consciente, fraterna, democrática e promotora do bem comum.

MARCO DOUTRINAL

Diante da situação em que nos encontramos, pretendemos orientar a nossa prática pedagógica ao encontro das necessidades e expectativas da nossa comunidade escolar.

Sem a pretensão de criar seres humanos, mas sim de ajuda-los a descobrir suas potencialidades, queremos educá-los para que sejam autônomos para enfrentar o desconhecido e com chances de realizarem-se na sociedade como agentes participativos e transformadores de tudo aquilo que não promove a felicidade da coletividade. É objetivo nosso, que os alunos saibam conviver, sabendo respeitar o seu próximo e a pluralidade da sociedade, sem, no entanto, se tornarem indiferentes às necessidades dos mais fracos e necessitados.

É objetivo da escola, despertar o espírito crítico, face à realidade, procurando desenvolver atitudes de solidariedade, responsabilidade e serviço à comunidade na qual se vive. Há necessidade que este objetivo seja perseguido por toda a comunidade escolar.

Além disto, queremos preparar a competência científica, baseados numa busca constante de uma educação aberta às mudanças do mundo atual e do progresso da ciência, sem espírito de superioridade ou dominação.

Queremos também despertar o desejo pela transformação social denunciando o erro e buscando a verdade, bem como valer-se dos conteúdos como meios que promovam o processo de humanização.

Para tanto, necessitamos aprofundar os estudos sobre as teorias atuais de educação, para afirmação de uma proposta pedagógica coerente com as finalidades prevista pela escola, bem como estender os demais seguimentos e oportunidades de reconstruir constantemente esta proposta, de forma dinâmica, refletida e consciente.

Pretendemos contribuir sistematicamente para o resgate da credibilidade da educação pública, através de ações compartilhadas com outros setores, demonstrando eficiência e seriedade nas práticas administrativas e pedagógicas. Para isto orientar-nos-emos conforme princípios e diretrizes da Educação Pública Estadual e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a luz das teorias educacionais modernas, conscientes da necessidade de colocar a

escola em compatibilidade com as demandas sociais, para legitimar a humanização, a autonomia e emancipação de nossos educandos.

MARCO OPERACIONAL

A metodologia que melhor se adequa a formação do homem que idealizamos, é aquela que oportuniza a construção do próprio conhecimento. É fazendo que se aprende a fazer. Por isso, a escola se propõe a trabalhar o lado afetivo ou seja, a Inteligência Emocional, através de atividades atrativas, prazerosas, alegres, lúdicas, que motivem o aluno a aprender e desperte nele o interesse por novas descobertas.

Faz-se necessário que a organização e seleção de conteúdos programáticos tenha relação direta entre teoria e realidade e que as experiências de aprendizagem, provoquem a dialética entre o conhecimento estabelecido e a descoberta do aluno, através da sua própria construção.

A Avaliação, como processo no ensino-aprendizagem, terá que priorizar os aspectos qualitativos e enfatizar a função diagnóstica sobre a aprendizagem do aluno.

Considera-se como desafio, a transposição dos conhecimentos teóricos para a execução prática destes conhecimentos na vida cotidiana.

Por isso, os professores desenvolverão suas aulas através de uma metodologia interdisciplinar, planejando coletivamente seus projetos, ajudando-se mutuamente na superação de tais desafios.

No Ensino Médio, além destes procedimentos, será enfatizada a herança cultural histórica, visando preparar os educandos para os exames de seleção aos cursos superiores, sem os quais, os mesmos não tem chances de concorrer com os que são preparados nas instituições tradicionais e conteudistas.

A escola agendará no Calendário Escolar, momentos específicos de informações e formação de todos os seguimentos, buscando concretizar os objetivos propostos.

Especificamente, entre os professores, buscar-se-á aprofundamento teórico, a fim de realizar uma interdisciplinaridade que vise o desenvolvimento das habilidades e competências propostas no Plano de Estudos para cada nível em cada modalidade de ensino.

Priorizar-se-á a pesquisa como metodologia de construção do conhecimento tanto a bibliográfica como a de campo, também o trabalho de grupo a fim de exercitar o espírito de equipe e o sentimento de solidariedade e ajuda mútua, sem, no entanto dispensar as produções individuais, baseadas em reflexões e leituras sob a orientação permanente dos professores.

A Equipe Diretiva empenhar-se-á ferrenhamente na busca da qualificação dos espaços físicos, a fim de atender adequadamente às expectativas da comunidade escolar.

Ao professor como sujeito orientador do processo educacional será oferecido espaços de auto-ajuda acompanhados pelo serviço de orientação escolar, como forma de subsidiar a sua prática docente e aliviar-lhe as tensões emocionais, para que possam manter-se em perfeitas condições físicas e psicológicas e assim desempenhar naturalmente a sua função de educadores.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

A abordagem do Projeto Político Pedagógico como organização do trabalho da escola, está fundada nos seguintes princípios:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Qualidade na construção do conhecimento;
- Liberdade para tomada de decisões;
- Gestão democrática e participativa;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Respeito as diferenças individuais de um modo geral;
- Convívio ético e solidário;
- Promoção da dignidade e dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste documento procurou-se contemplar a realidade existente e a partir daí projetar uma prática educativa coerente viável e capaz de realizar os sonhos e aspirações da comunidade escolar.

A cada reformulação do Projeto Político Pedagógico, são consultados os diversos segmentos da escola que através de uma profunda interpretação realizada pelos docentes e à luz de referenciais teóricos contemporâneos, procuram expressar a identidade da instituição e a sua caminhada rumo à qualidade ideal da educação escolar.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

C268f Cardoso, Aline de Oliveira da Conceição

A Formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário / Aline de Oliveira da Conceição Cardoso. – Porto Alegre, 2010.
106 p.

Diss. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2010.

Orientadora: Prof.^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes

1. Formação Continuada – Professores. 2. Comunicação e Tecnologia. 3. Informática na Educação I. Fernandes, Cleoni Maria Barbosa II. Título

CDD 371.39445

Ficha Catalográfica elaborada por: Rosane Hammel CRB10/1007