

CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

**A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA
EM TECNOLOGIAS PARA EDUCADORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O Caso da Escola Municipal Novo Marotinho**

Salvador – Bahia

Abril / 2003

Cecília Maria de Alencar Menezes

**A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA
EM TECNOLOGIAS PARA EDUCADORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
o caso da Escola Municipal Novo Marotinho**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Jacques Jules Sonnevile

Salvador–Ba, Abril de 2003

M543 MENEZES, Cecília Maria de Alencar, 1963-

A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores do ensino fundamental: o caso da Escola Municipal Novo Marotinho. Salvador: Municipal de Ensino de Salvador, 2003.

166 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I.

1. Educação – Inovações tecnológicas
2. Educação permanente
3. Inovações educacionais
4. Professores - Formação

CDD 374.226

CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

**A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para
educadores do ensino fundamental:
o caso da Escola Municipal Novo Marotinho**

Salvador-Ba, abril de 2003

Banca Examinadora:

Professor Dr. Jacques Jules Sonnevile

Professora Dra. Nádia Hage Fialho

Professor Dr. Roberto Sidnei Macêdo

Ao movimento da Vida em toda sua plenitude.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

pai que está em toda parte.

À Natureza,

mãe, mestra e serva que manifesta a perfeição divina.

Aos Homens,

Construtores e criação da grande obra divina.

Em especial, aqueles com quem partilhei esta etapa de nossa existência de forma significativa e integrada: Jacques Sonnevile, o orientador; Maribel Barreto, Rosângela Oliveira, Lynn Alves, Arnaud Lima Jr., os co-orientadores; Manoelito Damasceno, Hamilton Farias, Narcimária Luz, Marita Palmeira, Gilberto Martins, os incentivadores; Welder Menezes, o companheiro; João Kleber, Ochadai e Matheus, os filhos; João e Maria, os pais; Cândida/Arnildo e Valnice/Samuel, os amigos e colegas de trabalho, bem como, Gina, Fernanda, Eliene, Lindinalva, Diego, Galdina, Gilda, Sueli, Sérgio, Luiza, Marcelo, Albene, Neuza, Carina, Cíndia, Soraya e Patiño e todo o pessoal da Escola Municipal Novo Marotinho, pelo acolhimento, compreensão e paciência que manifestaram nas relações de irmandade, afinidade e amizade.

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Edgar Morin

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco central o Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores da Escola Municipal Novo Marotinho.

No que se refere à formação de educadores e sua atualização pedagógica, a experiência de educação continuada vivida na escola estava configurada através das visões teóricas de Libâneo e Freire. Já no que diz respeito às interações com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a mesma estava delimitada a partir de Babin, Lévy e Silva. E com esta observação fizemos uma leitura dessa prática enquanto contribuição para os educadores no cotidiano pedagógico da escola.

Durante todo o curso observamos atividades em salas de aula e no laboratório de informática e vídeo, e entrevistamos a coordenadora e demais participantes. A partir da análise empreendida, identificamos a importância da educação continuada em tecnologias para os educadores. Foi interessante observar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dentro da prática pedagógica.

Chegamos à conclusão de que a experiência de educação continuada vivenciada na escola, através da utilização das TIC e aliada a uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, propiciou aos educadores condições de se desenvolverem de forma criativa, desafiadora, interativa e mais autônoma.

Palavras-chave: Educação continuada – Tecnologias - Prática pedagógica

ABSTRACT

This research has the objective of investigating the pedagogical contribution of the continuous education in technologies for teachers from the beginning grades of the fundamental education, having as focus the Course of Continuous Education in Technology to Teachers of Novo Marotinho Municipal School.

Referring to the education of teachers and their pedagogical actualization, the experience of the continuous education taken place at the school was arranged through the theoretical insights of Libâneo and Freire. On the other hand, talking about the technologies of information and communication (TIC), the same was limited by Babin, Lévy and Silva. With this remark we took this experience as a contribution to the teachers on the day-to-day pedagogy of the school.

During the whole course we observed activities in the classrooms and in the laboratory of informatics and video, and we interviewed the coordinator and others participants. From this analysis we identified the importance of the continuous education in technologies to the teachers. It was interesting observing the personal and professional development of each one in the pedagogical experience.

We got to the conclusion that the experience of the continuous education taken place at the school, through the TIC and added with a personal development, promoted the teachers creative, interactive, challenging and autonomous ways of development.

Key words: Continuous Education – Technologies - Pedagogical Experience

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 – Classe do CEB 2 funcionando no pátio.....	88
Fig. 2 – Ações estratégicas da direção.....	106
Fig. 3 – Laboratório de Tecnologias.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de pessoal	86
Tabela 2 - Infra-estrutura da Escola	87
Tabela 3 - Quadro de matrícula por níveis de ensino	87
Tabela 4 - Cronograma projetado	102
Tabela 5 - Cronograma realizado	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS - Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

CEB – Ciclo de Estudos Básicos

CENAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico

CIDEU - Centro Ibero-americano de Desenvolvimento Estratégico

DESAL - Companhia de Desenvolvimento Urbano de Salvador

EMBASA – Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A.

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

FCTP - Formação Continuada de Tecnologia para Professores

FUNDESCOLA/ MEC/Banco Mundial – Fundo de Fortalecimento da Escola do Ministério de Educação e do Desporto e do Banco Mundial

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação, Cultura e do Desporto

NET - Núcleo de Educação e Tecnologias

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico da Organização das Nações Unidas

ONU - Organização das Nações Unidas

PEB - Programa de Educação Integrada

PEC-UNEB - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia

PIE - Projeto Internet nas Escolas

PETI - Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes

PROCOMP – Comércio Assistência Técnica e Serviços Ltda.

PRODASAL - Companhia de Processamento de Dados de Salvador

PROINFO - Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras

SEC-BA - Secretaria de Educação e Cultura da Bahia

SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Salvador

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

UFBA - Universidade Federal da Bahia

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – Educação continuada de educadores e tecnologias	
1.1. Educação continuada de educadores – termos e conceitos: uma reflexão necessária	33
1.2. Atuais exigências de educação inicial e continuada	44
1.3. A educação continuada de educadores: o enfoque pedagógico	49
1.4. As tecnologias na educação continuada de educadores	57
1.5. Atitudes dos educadores frente à educação continuada em tecnologias	67
1.6. Contribuição da educação continuada em tecnologias para os educadores	69
CAPÍTULO 2 – Metodologia da pesquisa	
2.1. A abordagem qualitativa da pesquisa	75
2.2. A trajetória da pesquisa	78
2.3. A experiência de educação continuada em tecnologias na Escola Municipal Novo Marotinho	81
CAPÍTULO 3 – Os dados coletados: descrição e análise	
3.1. A escola no seu contexto	85
3.2. A proposta de trabalho da escola e as tecnologias.....	90
3.3. O curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores	101
3.4. A contribuição pedagógica do curso: depoimentos	128
CONCLUSÃO	149
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	165
ANEXO 01 - Projeto de Implantação do Espaço de Formação Permanente	
ANEXO 02 - Folder do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores	
ANEXO 03 - Reportagem Portas Abertas para a Paz publicada na Revista Nova Escola	
ANEXO 04 - Projeto Evoluir	
ANEXO 05 - Projeto Navegando	
ANEXO 06 - Projeto do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores	

Introdução

O presente trabalho de investigação está vinculado a uma experiência vivida, sentida e pensada acerca da contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores¹ do ensino fundamental. Na medida que buscamos o aprofundamento para compreensão, levantamos os seguintes questionamentos: afinal, qual é a contribuição pedagógica dos cursos de educação continuada em tecnologias para os educadores? Do ponto de vista do educador, os cursos em tecnologias podem contribuir no seu fazer pedagógico? De que forma? Essas questões sempre perpassaram nossas preocupações e estudos, especificamente no âmbito do Mestrado em Educação.

Essas preocupações vêm de nossa trajetória de vida, porque, como educadora, nas funções de docência e gestão educacional nas redes pública e particular de ensino, minha vivência sempre esteve relacionada com os problemas relativos às aprendizagens dos educadores da educação básica, em especial aquelas vinculadas às tecnologias da informação e comunicação (TIC), sendo constantes as solicitações, principalmente enquanto gestora, para identificar causas das dificuldades de interação com as tecnologias, especialmente televisão, vídeo e computador, e propor encaminhamentos que contribuíssem com a atualização pedagógica por parte dos educadores. Assim sendo, através de grupos de estudos e oficinas com os mesmos, buscando levantar suas expectativas e dificuldades quanto às TIC e o envolvimento de cada um com sua educação pessoal e profissional, foi possível, aliando teoria e prática, observar avanços na utilização pedagógica dessas tecnologias.

¹ Trataremos por educador e educando os envolvidos no processo permanente de ensino-aprendizagem no âmbito da educação escolar. O educador como profissional especializado em educação, concordando com Marques (2000), educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo por inteiro: do pensar ao agir e avaliar.

No Mestrado, através da explanação de vivências diversas de colegas e mestres em diferentes instituições de ensino, levantamos questões relativas à utilização pedagógica das tecnologias por parte dos educadores nos espaços escolares e, fazendo uma avaliação retrospectiva nos cursos de nível médio e de graduação, encontramos indicativos da carência de interfaces com as tecnologias nos currículos de Magistério, Licenciaturas e Pedagogia até a década de 90. Atualmente é que currículos de algumas instituições acadêmicas, voltadas para a educação inicial de educadores, e outras que se ocupam da educação continuada trazem abordagens sobre as tecnologias. No entanto, parece-nos que estes deixam a desejar quanto ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que articulem propostas criativas e produtivas a partir das TIC para favorecer a sua utilização pedagógica por parte dos futuros educadores, a fim de que possam auxiliá-los na resolução de complexos problemas da prática educacional e criar produtos válidos para a cultura que nos envolve no século XXI.

Hoje, diante das exigências de qualificação dos profissionais de educação e seu envolvimento com tecnologias, cada vez maiores no que se refere a habilidades para um bom desempenho das funções docentes, trabalho com um grupo na elaboração de projetos de graduação para o Curso Normal Superior que oferece licenciatura em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também em organizações voltadas para educação continuada de educadores na capital e no interior do estado... que grande desafio! Chegou a hora de pôr em prática, em instituições formais de ensino superior, o que sempre acreditei como básico para a educação inicial de educadores, vislumbrando, dentro desta, a composição de Cursos de Extensão voltados para a educação continuada. Tenho empreendido esforços na busca de auxiliar educadores e a mim mesma na construção efetiva de conhecimentos que possibilitem a concretização desses projetos. Apesar dessa pesquisa estar vinculada à educação continuada em tecnologias, sinto-me influenciada por todas estas vivências.

Foi, portanto, a partir dessas vivências, presentes em nossa trajetória profissional, que surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa para investigar a contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, muito embora, durante todo tempo, tivesse que repensar a minha própria prática, enquanto educadora, e repensar, também, o meu objeto de estudo para buscar compreendê-lo cada vez mais.

O contexto da pesquisa

A pós-modernidade tem-se caracterizado como um momento de reflexões e indagações acerca do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental, o qual difundiu, ao longo dos anos, uma visão fragmentada do ser humano, que se reflete na educação e, dialeticamente, na educação inicial e continuada dos educadores. Estamos no início do século XXI: faz-se necessário, portanto, uma nova concepção da vida e da educação, sem tantas fragmentações e vazios, que, para Morin (2002), deve retratar uma concepção sistêmica da vida e do mundo, baseada na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, sociais e culturais, que, desta forma, se distancia do paradigma dominante de ciência que nega o caráter científico a todas as outras formas de conhecimento provenientes do senso comum e das humanidades ou estudos humanísticos².

² Santos (1996) inclui entre estes estudos humanísticos, os históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos.

Desta forma, a condição da vida pós-moderna³ tem sido caracterizada pela dificuldade de sentir e representar o mundo, onde viver o presente e falar sobre o futuro, ainda que seja um caminho que estejamos percorrendo, é sempre, segundo Santos (1996, p.36), “produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação”. É como se a lógica e a imaginação falhassem ao representar a realidade, e alguma coisa estivesse se esvaziando, desfazendo, principalmente, ante o que Bastos (1999, p.15) chama de “o mito das novas tecnologias como formadoras do ‘admirável mundo novo’, importadas indiscriminadamente para solucionar problemas fora de contextos regionais e sociais”. O que nos interessa, no entanto, é compreender que a vida é o movimento constante que envolve uma série de experiências para que se possa repensar, reconhecer, ressignificar e fazer aprendizagens significativas e não um problema a ser resolvido a partir de soluções mágicas advindas das tecnologias.

Diante do que foi colocado, é preciso ressaltar que a teoria da educação na pós-modernidade prioriza mais o processo de construção do conhecimento e suas finalidades do que a apropriação de informações. “Trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade.” (GADOTTI, 1997, p. 312). A educação, portanto, pode ser entendida como um processo permanente, dialético, inclusivo e aberto à descoberta de novos conceitos e valores humanos, base para a formação da cidadania consciente, comprometida com uma cultura da interação que, para Silva (2000), favorecerá a compreensão de procedimentos, valores e atitudes presentes na sociedade e em cada indivíduo, em suas linguagens, saberes, relações do cotidiano, trabalho, etc.

³ Existem divergências teóricas quanto ao conceito “pós-moderno” entre os estudiosos da atualidade, dentre os quais, podemos citar Harvey (1994), Jameson(1989), Lyotard (1989), Vattimo (1996), Boaventura Santos (1997), por se caracterizar em período de transição e mudanças na sensibilidade, nas práticas e nos discursos que são diferenciados de pressupostos, experiências e proposições de um período anterior, a modernidade.

Nessa perspectiva, cada indivíduo singular contém e está contido no todo do qual faz parte, constituindo-se um ser envolvido por questões multirreferenciais de dimensões históricas, econômicas, políticas, sociológicas, filosóficas, religiosas, dentre tantas outras. Esse tem sido impelido a se informar sobre todos os acontecimentos, lançando-se a novas aprendizagens a cada dia, a fim de poder acompanhar as mudanças, agindo e interagindo com elas, sendo, por isto, capaz de assumir compromissos com a mudança e com sua educação neste contexto social, como afirma Freire:

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1981, p.17)

Diante desse novo contexto, tem sido necessário repensarmos o papel da educação e das TIC na escola, bem como a educação continuada de educadores.

Percebe-se, então, ante o exposto acima, que repensar a educação continuada de educadores envolve, essencialmente, não apenas as práticas pedagógicas nos diversos ramos do ensino científico, mas uma gama de aspectos mais gerais que envolvem questões de ordem político-econômica, epistemológica e psico-cognitivas.

Parece fora de dúvida que, para ajustar, nesse particular, a educação inicial e continuada de educadores às exigências do momento que vivemos, se faz necessário uma revisão dos aspectos relativos à busca de identidade profissional, e ao fortalecimento das associações da categoria para conquistas profissionais quanto a salários dignos, condições de trabalho e educação de boa qualidade, buscando o intercâmbio entre a educação inicial e continuada. No âmago desta questão, é preciso contemplar, dentre outros processos educativos, o significado real dos métodos ativos (de que tanto se fala e que se observa bem

pouco no cotidiano escolar de forma realmente eficaz), a utilização dos conhecimentos psicológicos adquiridos acerca do desenvolvimento da criança e do adolescente, o caráter interdisciplinar necessário dos anos iniciais e em todos os níveis, a questão da ação/interação social, a integração da dimensão afetiva às práticas educativas e do uso das TIC para articular as aulas com mídias e multimídias.

Nossa opção, no entanto, é investigar a educação continuada de educadores em tecnologias da informação e comunicação do ponto de vista pedagógico, que, segundo Libâneo (2001), se define pela intencionalidade da intervenção teórico-prática. Daí, a pertinência de se discutir alguns pontos críticos e cruciais, relativos à educação com qualidade, ao conhecimento e interatividade na sociedade da informação, a atualização do papel e das funções do educador, sua atitude frente à educação continuada para utilização das TIC visando aprendizagens significativas para os educandos e não apenas para transmitir informações. Esses pontos merecem ser considerados, sob pena de presenciarmos à reedição de mais uma panacéia na educação, agora a partir da utilização das tecnologias, que não se traduz em inovação crítica, criativa e nem em resultados significativos para o desenvolvimento educacional e cidadão de nossa geração de jovens e adultos.

Os modelos educacionais vigentes têm demonstrado não corresponder às situações emergentes, pois o conhecimento construído através das práticas pedagógicas, antes restritas ao âmbito escolar, passa a ser exercitado em novos ambientes ou espaços de aprendizagem que permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, e que estabelecem novas relações entre o presencial e o virtual.

Flexibilidade, sensibilidade, criatividade e educação continuada são requeridas na trajetória de atuação dos educadores para estes novos tempos. Segundo Lévy (2001), na sociedade atual, o saber adquirido pelos indivíduos durante sua educação profissional não é suficiente para atender às demandas oriundas das transformações sociais e tecnológicas. O “saber estoque” passa ao “saber fluxo”⁴, cuja natureza e movimento da formação e das informações transformam a própria sociedade.

Cabe, então, aos educadores, como agentes comprometidos com a mudança, a responsabilidade de construção contínua de sua educação, de seus saberes e aptidões, de sua capacidade de compreender e agir, tomando consciência de si próprio e seu meio ambiente, buscando dar significado à teoria vinculada à prática, que só pode ser transformada, se compreendida e aprofundada, conforme Freire (2002), na perspectiva de ação-reflexão-ação. E, ainda, conscientizar-se dos desdobramentos político-econômicos para a educação inicial e continuada de educadores, os quais, estão pautados nos interesses do modelo capitalista, numa crise que se instala com força por toda parte, e por isso, situa o mercado de trabalho como centro da proposta de educação nos países em desenvolvimento como o Brasil e as TIC como mecanismos de exclusão e criação de desigualdades, devido sua utilização em função de objetivos particulares, por países e empresas que visam tão somente lucro e dominação.

Diante deste panorama e tendo em vista pensar um projeto mais vivo e, socialmente, significativo para a educação continuada em tecnologias para educadores, são questões pertinentes: Qual o objetivo desta educação? E do ensino? Transmitir informações? Aprender a aprender ou simplesmente aprender a repetir procedimentos através de tecnologias digitais?

⁴ A idéia de acumular e conservar o conhecimento, pretendendo torná-lo útil fora do contexto em que foi gerado, de acordo com Lévy (1998) precisa ser substituída, pois, com a digitalização, uma imensa rede de informações e conhecimentos está sendo constituída e esta deve ficar à disposição em tempo real para ser constantemente modificada, acrescida, alterada, por aqueles que interagem nessa rede. Assim, devido à possibilidade de interação, o conhecimento transita em fluxo na rede.

Aprender a inovar, a produzir novos conhecimentos? Aprender a flexibilidade de mediador da aprendizagem ou a atitude de um técnico infalível? Aprender a ensinar e tomar decisões? Tais questões ilustram bem a complexidade dos aspectos pedagógicos que envolvem a educação continuada em tecnologias para educadores, as quais, no entanto, não nos deteremos em aprofundar nesta investigação.

Resta-nos reconhecer o caráter profissional específico do educador e a necessidade de um espaço onde este possa ser exercido para encontrar a proposta mais adequada ao tipo de educação que favoreça o atendimento de suas necessidades prementes enquanto sujeito comprometido com suas aprendizagens e dos educandos.

Por acreditarmos que o interesse, a vontade e a motivação impelem as realizações, nos dedicamos, a partir desses elementos, a estudar o curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores (FCTP) da Escola Municipal Novo Marotinho, visando compreender e teorizar sobre esta experiência de educação continuada, realizada através da iniciativa dos próprios educadores desta unidade escolar e autorizada pelo órgão central, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMEC).

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar a contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco central da investigação o curso FCTP da Escola Municipal Novo Marotinho, buscando responder as seguintes questões:

- Qual é a contribuição pedagógica dos cursos de educação continuada em tecnologias para os educadores?

- Do ponto de vista do educador, os cursos em tecnologias podem contribuir para seu fazer pedagógico?
- De que forma?

Sendo o quadro teórico delimitado na abordagem de Libâneo, Palma e Freire sobre **Educação continuada**, esta equivalente ao prolongamento do sistema escolar ao longo da vida, segundo o interesse do indivíduo e a solicitação da sociedade, bem como, de Babin, Lévy, Silva e Moran acerca das **Tecnologias** que dizem respeito ao domínio da eletrônica digital, que impulsionaram todos os setores do mundo produtivo, particularmente, no campo da informação e comunicação. A metodologia da pesquisa foi construída através do estudo de caso numa abordagem qualitativa, desde sua fase exploratória, da coleta de dados até a análise, interpretação e elaboração do relatório.

Chegamos ao entendimento de que o desenvolvimento pessoal e profissional se dá num contexto que abrange o conhecimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o conhecimento tecnológico, tudo isso delimitado por uma situação profissional que permite ou impede que esse educador se torne mais autônomo, questionador e criativo. Portanto, nessa experiência, do curso FCTP da Escola Municipal Novo Marotinho, identificamos que sua contribuição foi favorecer novas formas de compreensão a partir da interação com as TIC, pois, estas possibilitam considerar a intuição, a imaginação, a afetividade. Do ponto de vista dos educadores, ter permitido maior autonomia e a descoberta de suas potencialidades esquecidas e/ou adormecidas, tendo em vista articular teoria/prática para ressignificar a prática pedagógica.

Quanto à forma do curso é necessária a superação da idéia de acumular e conservar conhecimentos técnicos-científicos, presente na ênfase aos conteúdos e procedimentos

técnicos, buscando a articulação teoria/ prática e dimensão afetiva como elementos imprescindíveis. Corroborando as idéias de Moran (2000), de que hoje há mais pessoas voltadas para fora do que para dentro de si, mais repetidoras do que criadoras, mais desorientadas do que integradas, pensamos que o educador conseguirá interagir melhor, se buscar, através das possibilidades que oferecem as TIC e de atividades que oportunizem interação externa e interna, formas mais ricas e significativas de compreensão, avançando também na compreensão de si mesmo e de sua educação.

A educação continuada de educadores aponta para a necessidade de, na utilização das TIC, desenvolver habilidades mais contextualizadas, pois, no fazer pedagógico, educador e educando produzem-se intelectualmente e a essência da ação pedagógica é a própria relação que irá se estabelecer entre ambos e pressupõe a construção de autonomia, principalmente em relação aos conhecimentos que envolvem as tecnologias digitais. A geração atual, para Babin (1989), se utiliza desses meios de comunicação e dessa linguagem própria com autonomia e naturalidade e a escola precisa saber dialogar para não se tornar obsoleta.

Os educadores, que em sua maioria não tem familiaridade com a dinâmica tecnológica dessa geração, admitem não conseguir adquirir ao acaso tais conhecimentos, sem ajuda de um ensino formal. Palma (2000) evidencia que não mais se pode aprender na infância e na adolescência quase tudo aquilo que vai se necessitar ao longo da vida; por isso, propõe a educação continuada e permanente como necessidade do ser humano, sem limites de idade ou de concepções, ao longo da vida, com o intuito de promover seu aperfeiçoamento global.

É preciso, no entanto, sinalizar que, apesar do reconhecimento quanto à necessidade conferida à educação continuada de educadores, de acordo com Hernández (1998b) se dá

mais importância às propostas e programas dos cursos do que às aprendizagens (ou não) dos educadores. Tais contradições tornam-se evidentes quando se avalia a prática pedagógica: porque somente através das aprendizagens construídas pelos educadores, se pode constatar suas condições de transferir a uma nova situação, o que aprenderam durante os cursos, seja de forma institucionalizada, seja em situações não-formais, nas trocas com os colegas, com os educandos e em experiências da vida diária.

A educação continuada em tecnologias não tem sido um processo simples, pois, por um lado, exige uma infra-estrutura de suportes tecnológicos que favoreçam o acesso e a interatividade. Por outro lado, a sala de aula e o laboratório de informática e vídeo, na maioria das nossas escolas, têm-se caracterizado como espaços dicotômicos, devido à descontinuidade das atividades de aprendizagem neles desenvolvidas. A verticalização das relações também prevalece em ambos os espaços. O educador ainda tem assumido a postura de detentor do saber; daí o seu desconforto em aprender, ressignificar e reconhecer que não sabe algo sobre as tecnologias digitais, enquanto os educandos, em sua maioria, têm domínio de sua lógica e funcionamento. Segundo Hernández (1998a), a atitude de refúgio na utopia e na falta de tempo (expressa na tripla jornada de trabalho), as expectativas em relação ao novo, a distância entre fundamentação e prática, o sentimento de ameaça à sua identidade e os poucos resultados com a revisão de suas práticas, também se constituem dificuldades neste processo de aprendizagem pessoal e profissional.

Essa educação em tecnologias é atravessada, ainda, pela noção de competências profissionais, enquanto invenção das classes dominantes, num contexto de mundo globalizado. Os programas orientados para as competências, em detrimento do valor dos saberes, evidenciam incoerências dos governos que os divulgam, mas não proporcionam os

meios para que sejam aplicados, reforçando, assim, cada vez mais as desigualdades que precisam ser denunciadas.

Contudo, não podemos nem devemos perder de vista outras possibilidades, a partir das possibilidades interativas das TIC e dos saberes como fundamento para as competências, seja para a educação continuada dos educadores, seja para a prática pedagógica. A educação em tecnologias, para ser educação, necessita ser construída com base nos processos de desenvolvimento do ser humano, que se dão, inclusive, através de sua interação com as TIC, de forma criativa e inteligente.

A contribuição da educação continuada poderá ser percebida na medida que os educadores, possam articular sua prática pedagógica de maneira integrada, reflexiva e interativa nas salas de aula e nos laboratórios de informática e de vídeo, permitindo, tanto a si mesmos como ao próprio educando, de manifestar a qualidade de suas aprendizagens.

Considerando ser o nosso foco de interesse a educação continuada em tecnologias e sua contribuição pedagógica para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, partimos da compreensão de que o processo de educação continuada pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de ser e saber, que se realiza através da ação/reflexão. Os educadores necessitam fazer uso da análise crítica para compreender o significado desta educação, para poder relacionar os conteúdos sistemáticos com conhecimentos prévios, com sua experiência pessoal e profissional de aprendizagem.

O caminho da investigação

A nossa pesquisa esteve sempre em direção oposta às concepções que consideram a investigação como uma atividade neutra, isenta e independente dos pressupostos teóricos que a sustentam, tomando com referência Minayo (1992) e Ludke e André (1986). No que se refere à metodologia da pesquisa, optamos por uma abordagem que fosse capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos e às relações vivenciadas no estudo.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico a abordagem qualitativa, com base nos estudos de Sonnevile (1994), Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), buscando captar o que ocorreu numa situação microssocial, enfatizando mais o processo do que o produto, tentando retratar a perspectiva dos participantes.

A abordagem qualitativa coloca o pesquisador num contexto de grandes desafios, exigindo-lhe a composição de um caminho singular, em processo de reinvenção constante, com uma visão de abertura para a realidade, traduzida na tentativa de captá-la como ela realmente é, e não como se queria que fosse, para que, então, de acordo com Ludke e André (1986), possa fazer generalizações e desenvolver novas idéias, significados e compreensões.

Realizamos a pesquisa através de um estudo de caso, por possibilitar retratar a realidade de forma mais completa e profunda. Para tanto, usamos uma variedade de fontes de informações, tais como: entrevista com a coordenação do Núcleo de Educação e Tecnologias (NET) vinculado a SMEC; as entrevistas com as educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram do curso de formação em tecnologias, com a coordenadora do

curso, com a diretora e vice-diretora, com a monitora do laboratório de informática; a proposta pedagógica da Escola; os projetos desenvolvidos em tecnologias, entre outros.

Antes de iniciar o estudo de caso, houve uma investigação preliminar, em março de 2002, no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores da SMEC (CAPS), onde o NET desenvolve uma proposta de educação continuada para educadores em tecnologias através do Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI) com quinze escolas da rede municipal, dentre as quais a Escola Municipal Novo Marotinho, para onde nos dirigimos no segundo semestre letivo do referido ano. Durante cinco meses, investigamos a iniciativa do curso de educação continuada em tecnologias, buscando conhecer a realidade de forma mais completa e profunda.

Vale dizer que a opção por essa escola esteve relacionada com a iniciativa de uma das educadoras participantes do PETI em planejar e coordenar o curso de formação continuada em tecnologias, pautado numa proposta de transformação da prática pedagógica a partir dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo sistema municipal de ensino. A escolha deste espaço como campo de pesquisa, também esteve relacionada ao convite e à disponibilidade da coordenadora do curso em contar com a nossa participação como pesquisadora nesta experiência, única e inovadora, que teve origem a partir das necessidades de aprendizagem do grupo de educadores dessa escola. Estes aspectos se constituíram critérios para a escolha da Escola Municipal Novo Marotinho, visto que o objeto de pesquisa que nos propomos a investigar poderia ser estudado em qualquer uma das quinze escolas participantes do PETI, sem comprometer as preocupações teórico-metodológicas.

Foco central da pesquisa

Do exposto anteriormente fica confirmado que essa pesquisa esteve centrada num estudo acerca do curso FCTP da Escola Municipal Novo Marotinho, tendo por base a análise de sua contribuição pedagógica para os educadores no sentido de produzir mudanças no seu fazer pedagógico, através das tecnologias e de seu desenvolvimento pessoal.

Assumimos a tese de que a educação continuada em tecnologias pode contribuir pedagogicamente com o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico. Buscando relacionar educação e tecnologias, estudos demonstram que é cada vez maior esta aproximação, através de projetos na área de telemática de alta velocidade para conectar educandos, educadores e administração, bem como de uma demanda crescente pela educação a distância, pela educação continuada e pelos cursos de curta duração.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica, envolvendo as TIC pode e deve subsidiar o processo de aprendizagem tanto dos educandos quanto dos educadores. Na Escola Municipal Novo Marotinho, o curso de formação continuada retrata bem o objetivo dos educadores de buscar as condições para o seu desenvolvimento pessoal e de suas práticas educativas, por meio de projetos pedagógicos a partir dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar.

Muitos estudiosos se dedicam ao estudo da presença e do significado das tecnologias e a sua utilização tanto na vida em geral, quanto em espaços educacionais, e outros tantos a educação continuada de educadores. Dentre eles, Babin, Lévy, Castells, Moran, Silva,

Libâneo, Freire, Palma, Perrenoud, Imbernón e Hernández desenvolvem estudos, buscando compreender aspectos relativos à educação dos profissionais de educação e as possibilidades das TIC na sociedade informacional⁵ que vivemos. Na França, na Espanha, no Brasil, e em outros lugares, os estudos sobre as interfaces das tecnologias na educação têm se intensificado.

A prática pedagógica, pautada no uso das TIC, revelou-se um desafio promissor para a educação continuada, pois, através dessa prática, abrem-se possibilidades para a criatividade, a sensibilidade, a solidariedade, a afetividade. Propicia ao educador e aos próprios educandos conhecer-se como pessoa, saber identificar suas facilidades e dificuldades, as qualidades do seu ser e as faculdades que precisam ser despertadas.

A composição dessa dissertação

A presente dissertação apresenta em sua composição quatro partes: as duas primeiras trazem uma visão do contexto, da organização e da fundamentação teórico-metodológica que norteia a pesquisa, enquanto as duas últimas se destinam à descrição e análise dos dados coletados e à conclusão. Na parte descritiva, tivemos a preocupação em explicitar o contexto da Escola, bem como a prática pedagógica durante o curso FCTP, de forma mais objetiva e real possível, possibilitando ao leitor visualizá-los, na sua íntegra, ao mesmo tempo em que lançamos mão dos referenciais teóricos que respaldam a educação continuada de educadores,

⁵ Indica as mudanças introduzidas nas sociedades, em razão das transformações tecnológicas e econômicas, principalmente, nas dimensões de tempo e espaço, a partir do efeito combinado das TIC, possibilitando a comunicação e o processamento de dados e informações em escala mundial através de redes de conexões digitais entre diversos computadores espalhados pelo mundo inteiro, com as formas e processos sociais de produção com ênfase na informação. Segundo Castells (1999) nesta sociedade em rede, o espaço organizaria o tempo, apontando o espaço de fluxos e o tempo intemporal como alicerces materiais de uma nova cultura, onde o virtual acaba criando o real através de serviços avançados, fluxos de informação e cidade global. Estes reduzem a processos de produção de conhecimento que se transformam com intensidade e escalas diferentes numa rede global.

a aprendizagem e utilização pedagógica das tecnologias observada na Escola, resgatando e fundamentando as próprias práticas descritas.

As quatro partes encontram-se assim divididas e intituladas: **Capítulo 1** – Educação continuada de educadores e tecnologias; **Capítulo 2** – Metodologia da pesquisa; **Capítulo 3** – Os dados coletados: descrição e análise e **Conclusão**.

De início, conseguimos visualizar o contexto do tema a ser abordado e objetivos, bem como conhecer a proposta do trabalho de pesquisa. O **Capítulo 1**, *Educação continuada de educadores e tecnologias*, fundamenta as possibilidades de discussões a serem levantadas sobre a educação continuada de educadores e as tecnologias. O **Capítulo 2**, *Metodologia da pesquisa*, apresenta o desenvolvimento da proposta metodológica e campo empírico escolhidos, já o **Capítulo 3**, *Os dados coletados: descrição e análise*, aborda a experiência de educação continuada da Escola Municipal Novo Marotinho no curso FCTP e a partir do relato de experiências, pudemos conhecer a compreensão das educadoras sobre o desenvolvimento de suas aprendizagens e práticas pedagógicas, incluindo o nosso olhar enquanto pesquisadora.

Ainda neste capítulo, apresentamos a compreensão da educação continuada de educadores, a partir das contribuições de José Carlos Libâneo e Paulo Freire e as abordagens acerca das tecnologias de Pierre Lévy, Pierre Babin, e Marco Silva relacionando-as com as observações das práticas vivenciadas durante a pesquisa de campo.

Como fruto dos capítulos explicitados, apresentamos as lições extraídas dessa experiência, a título de **Conclusão**, representando um referencial para a compreensão da contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores dos anos

iniciais do ensino fundamental e para posterior reflexão de trabalhos a serem desenvolvidos nessa direção. Fazemos uma análise acerca do curso FCTP, a partir da contribuição pedagógica para os educadores, durante as atividades realizadas no curso e no decorrer das práticas educativas desenvolvidas com os educandos, dando-nos a possibilidade de compreendê-la numa dimensão teórico/prática.

Nesse momento, convidamos o leitor a interagir com essa dissertação, analisando-a como uma unidade de estudo, apesar de sua subdivisão em capítulos, percebendo, também, que em seu processo construtivo tende à integração. Convidamos, então, o leitor para nos acompanhar nesta caminhada de educação pessoal e profissional da Escola Municipal Novo Marotinho e vivenciar um pouco do que vivenciamos, no sentido de construirmos juntos um percurso para analisar, à luz das teorias, as ocorrências de forma contextualizada.

Capítulo 1

Educação continuada de educadores e tecnologias

Neste capítulo, *Educação continuada de educadores e tecnologias*, trataremos dos seguintes fundamentos: explicitar o que entendemos por educação continuada de educadores, procedendo à análise crítica de termos e conceitos, de questões relativas às atuais exigências da profissão docente, aos saberes e competências, e situar, neste contexto, as tecnologias, destacando o enfoque pedagógico para o desenvolvimento das práticas educativas e, a partir daí, identificar possíveis contribuições pedagógicas para os educadores no âmbito escolar.

A idéia central é que a educação continuada em tecnologias pode contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico. Pode contribuir através da conscientização acerca das concepções e contextos em que ocorrem estas situações de aprendizagem, bem como da utilização das tecnologias da informação e comunicação que se possa traduzir em práticas educativas que favoreçam a aprendizagem de ambos, educadores e educandos.

1.1. Educação continuada de educadores - termos e conceitos: uma reflexão necessária

Existe, na linguagem referente à educação continuada de educadores, a presença de termos e concepções no discurso cotidiano nas escolas e nas instâncias da administração da educação. Decorre daí, a necessidade premente de apresentarmos algumas reflexões sobre o significado destes termos, a partir da dinâmica em que estes se estabelecem e se modificam no

contexto histórico do processo educacional, para auxiliar o leitor a situar-se em relação à temática e suas ambigüidades, sem pretender, no entanto, uma revisão exaustiva.

Esta perspectiva de revisão é pertinente, dada a própria dinâmica da pesquisa em educação e pelo que ela representa enquanto tentativa de ajudar a compreensão de que é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e, conseqüentemente, as ações de educação continuada para educadores são propostas, justificadas e realizadas.

Dentre os termos mais comuns encontrados, seja nos discursos dos educadores nas escolas, seja entre os envolvidos na administração da educação, selecionamos para análise neste trabalho, por se constituírem as maiores ocorrências em diferentes contextos, os seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, os quais examinaremos a seguir a partir de sua concepção subjacente e seus desdobramentos.

O termo **reciclagem**, principalmente na década de 1980, sempre esteve muito presente nos discursos, na mídia e como expressão das ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais das mais diferentes áreas de atuação, incluindo a de educação.

Encontramos no dicionário o verbete *reciclagem* com a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” (FERREIRA, 1988, p.554). O fato de apresentar apenas um significado para o termo e, ainda, ter implícita uma concepção consagrada do senso comum, de que, para haver reciclagem, é preciso haver profundas alterações, existindo a possibilidade de manipulação, passível de destruição para posterior

atribuição de nova função ou forma, parece-nos comprometer o teor das aprendizagens dos educadores. Senão vejamos.

Reciclagem é um termo que vem sendo utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis, copos e garrafas reaproveitados para outras finalidades, ou até mesmo o lixo, a parte orgânica, processada para ter nova função como adubo. Observamos a partir desses exemplos que, neste processo, o material está sujeito a alterações radicais, o que é incompatível com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica.

A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional, segundo Marin (1995), levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores. Entretanto, considera possível que, em alguns casos (as exceções à regra), tais ações tenham apresentado resultados, apesar de seu ponto de partida ter sido equivocado.

Assim sendo, fica claro, hoje, que a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações, no mínimo, inadequadas quanto às propostas de atualização pedagógica dos educadores. Os debates, que envolvem as ações educativas e seus significados, sinalizam para a redução e o desaparecimento de sua utilização, sobretudo no discurso dos educadores.

Outro termo que se pode incluir nessa tendência, entre os educadores, é o termo **treinamento**, que tem por sinônimo tornar destro, apto, capaz de determinado trabalho que se deve concluir num prazo estabelecido e, algumas vezes, por castigo.

Esse termo traz implícita a noção de automatismos, no que tange ao treinamento de músculos ou de ações específicas e repetidas, treinamento de animais e modelagem de comportamento. No entanto, tais noções não se aplicam à educação e, segundo nos alerta Scheffler (1974), a metáfora dos moldes não é compatível com a atividade educativa, visto que o uso de moldes é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo. Tal procedimento, portanto, parece ser inadequado para a natureza humana. Rejeitar a noção de moldes selecionados significa entender que tudo é passível de transformação e os planos educativos devem conter a idéia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los.

Em se tratando, portanto, de educadores, existe inadequação no contexto de aquisição dos aportes profissionais, como treinamento, quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas, distanciadas de manifestações inteligentes e emotivas. Por isso, até mesmo as questões envolvendo a aquisição de habilidades e competências vêm sendo alvo de novas discussões acerca da profissionalização docente, pois não estamos, de modo geral, tão somente ocupados em modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas; estamos ocupados em educar pessoas que exercem suas funções profissionais pautadas pelo desempenho do corpo físico, da emoção e da inteligência, e não apenas pela expressão de um deles em detrimento dos demais.

Vejamos, agora, um termo de maior abrangência que envolveria todos esses aspectos do desempenho das funções docentes: **aperfeiçoamento**. Segundo Ferreira (1988, p.51), o termo significa tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução ou aptidão, emendar os próprios defeitos, corrigir-se, emendar-se.

De início, destacamos algumas inadequações de significados nesse termo quando pensamos na educação e no processo educativo como aquele conjunto de ações que seria capaz de completar e tornar perfeitos todos os envolvidos nela. Por conseguinte, cabe evidenciar que, quanto à profissão docente, há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos.

Podemos citar como exemplo, resultante dos limites que dificultam as aprendizagens dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos, a noção de que a perfeição na atividade educativa significaria não ter falhas. Por isso, entendemos que, em educação, é preciso abandonar essa noção de perfeição e conviver, efetivamente, com a concepção de erro construtivo¹, parte intrínseca do processo de aprendizagem e, justamente, porque a noção de perfeição resulta em interferências tanto na aprendizagem dos educandos quanto na atualização pedagógica dos educadores.

Assim, de acordo com Marin (1995), é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir-se, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso, podemos entender ser possível deixar alguns saberes, possibilitando a aquisição de outros saberes², de forma que ações e pensamentos incoerentes e desnecessários possam ser substituídos por outros mais relevantes, pautados na razão e no bom senso, sendo que o bom senso se constitui uma exigência da profissão docente, segundo Freire (2002). Desta forma, deve-se ter clareza quanto à necessidade de procedimentos mais adequados e à idéia que permeia os cursos de

¹ Essa é uma noção que evidencia uma nova disposição para a mudança de concepção sobre o erro. A idéia que os conhecimentos são construídos a partir do levantamento de hipóteses que podem vir a ser confirmadas ou não, é o que se configura como erro, parte deste processo de construção de conhecimentos, numa perspectiva construtivista, de acordo com o pensamento de Piaget (1992) de como conhecimento desenvolve-se nas crianças.

² Nos referimos ao saber-fazer da auto-reflexão crítica e ao saber-ser da sabedoria, nos quais os educadores se apóiam para agir ou conhecer, de acordo com o pensamento de Freire (2002). Esses podem nos ajudar numa leitura crítica das causas da degradação humana e da razão de ser do discurso da globalização.

aperfeiçoamento profissional, de que seria suficiente adquirir periódicos estoques de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos.

É em torno também desta idéia de aquisição de “pacotes” de novas informações e teorias pedagógicas que se constitui também o termo **capacitação**. Segundo Ferreira (1988, p.125), há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. Dois são os grupos de enunciados: por um lado, tornar capaz, habilitar, e, por outro lado, convencer, persuadir.

O primeiro grupo traz indicativos afins com a idéia de continuidade do processo educativo profissional, pois parte da noção de que, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho nas atividades intrínsecas à profissão. Nessa vertente, o termo capacitação indica ações para obter patamares mais elevados de profissionalização, e nos leva a pensar numa ruptura com concepções, segundo as quais a dedicação ao magistério está relacionada ao dom inato, ou, então, à semelhança do sacerdócio.

O raciocínio contrário, no entanto, deve ser utilizado para refletir sobre o segundo grupo de significados, tendo em vista que a atuação para a profissionalização crescente precisa caminhar exatamente no sentido oposto, ao do convencimento ou da persuasão. Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las e analisá-las, no dizer de Freire (2002), desenvolvendo a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, para até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. De outra forma, por convencimento ou persuasão, estaria ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, de acordo com Marin (1995), inúmeras ações de “capacitação”, visando a “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. Entretanto, o que se tem presenciado, durante e após o uso de tais materiais e processos de aquisição de conhecimentos, são conseqüências que apontam, segundo Freitas (2002), para o fato de que essas propostas colocam a formação teórica na dependência dos problemas práticos enfrentados no cotidiano escolar, convertendo o educador num “prático”. Importa, no entanto, equilibrar teoria e prática, para buscar novas formas de produzir conhecimento, a partir da devida compreensão teórica, possibilitando, assim, alternativas adequadas para o bom desempenho das funções docentes.

Por fim, trataremos de examinar os termos **educação permanente, formação continuada e educação continuada**, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a educação ao longo da vida dos educadores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.

A idéia de **educação permanente** não é recente. De acordo com Gadotti (1981), seria preciso remontar a Lao-Tsé, “...todo estudo é interminável”, seiscentos anos antes de Cristo, para achar as “origens” da noção de “permanência” na história da educação, ou, ainda, podemos encontrá-la igualmente no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. Para o mesmo autor, há na idéia de educação permanente um fenômeno estranho: por um lado, apresenta-se como nova, ligada à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento, portanto, à mudança e ao projeto da modernidade; por outro, justifica-se pelo passado, o que

jamais foi feito e o que sempre se fez, ligada ao senso comum. Ela retoma *o mito da educação*, ligado à utopia³ social pelo qual o homem se liberta através do conhecimento.

Para Gadotti (1981, p.57), “O mito da educação não pára de alimentar as utopias, na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana”. O acesso ao conhecimento representaria, portanto, o meio de unir todos os homens, bem como o meio de cada um atingir sua humanização. De tempos em tempos, o mito reaparece, ressignificado, quando uma sociedade busca a solução para seus problemas no presente.

Desta forma, podemos observar que projetos utópicos, num determinado contexto, podem se tornar realizáveis noutros. As idéias de Comênio no século XVII, por exemplo, quanto ao acesso do homem ao saber durante toda a vida, talvez utópico naquele contexto, ressurgem na linguagem utilizada em documentos do século XX, relativos à educação permanente. Escreve Comênio⁴:

Almejamos que possa ser integralmente ensinado e, dessa forma, ascender à humanização completa, não apenas um homem, ou muitos homens, mas todos os homens em conjunto e cada um isoladamente, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres em resumo, todo o ser humano; para que, finalmente, todo o gênero humano seja instruído, qualquer que sejam, sua idade, estado, sexo, nacionalidade... Assim como o mundo todo é uma escola para todo o gênero humano, do começo ao fim dos séculos, assim como a idade de cada homem é uma escola, do berço ao túmulo... Não há idade para aprender, e os limites impostos ao homem pela vida e pela aprendizagem são os mesmos. Comênio (1957) citado por Gadotti (1981, p.57)

O enfoque de Comênio, de que os homens devem ter acesso ao saber durante toda a vida – se verificarmos – está presente hoje na linguagem de documentos relativos à educação permanente.

³ Em sua origem etimológica, o termo “utopia” é ambíguo e pode designar: terra que não existe em parte alguma ou terra da felicidade. O termo nasce com Thomas More (1516) e serviu para designar obras com um mesmo perfil: a busca de uma sociedade perfeita. A utopia social pode ser entendida como a expressão de uma vontade de construir uma sociedade fundada na felicidade.

⁴ COMÊNIO, J. **Didacta Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

Os documentos, que tratam de um projeto global de educação permanente no século XX, aparecem, pela primeira vez, no início da década de 1970. Neste período, a visão da educação proposta pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico da ONU – OCDE teve como foco central o crescimento econômico e o otimismo. A UNESCO publicou, em 1972, o relatório de Faure sob o título *Aprender a Ser*, sendo da OCDE, um ano depois, o relatório sobre *Educação Recorrente*.

No início da década de 1980, os discursos globais sobre educação permanente sofreram uma recessão e permaneceram assim até o decênio de 1990, quando voltaram a ser evidenciados. Em 1994, o termo de referência, *a educação permanente para todos*, foi escolhido pela UNESCO como principal estratégia em médio prazo do período de 1996-2001. Dois anos mais tarde, em janeiro de 1996, a Conferência dos Ministros de Educação da OCDE publicou o comunicado: *Fazendo com que a educação ao longo da vida seja uma realidade para todos*, no qual propunha aos países membros empenho e realizações nessa direção durante os cinco anos seguintes. Nesse mesmo ano, a UNESCO lançou outro relatório da Comissão Internacional, denominado *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), reforçando o tema.

O retorno à proposta da educação permanente, na década de 1990, de acordo com Palma (2000), deve-se a três motivos: o crescimento geral das aspirações de aprendizagem de homens e mulheres e a demanda social por maiores competências, a crise geral do trabalho e a globalização de nossas vidas. A autora segue apontando que as sociedades emergentes são muito diferentes das sociedades em que se produziram os primeiros discursos sobre educação permanente e que a atual multiplicidade de vozes científicas e a incerteza nas soluções

tecnológicas e científicas, tanto para macro como para microproblemas, criam novas exigências para os sujeitos.

Assim, podemos concluir que a crise do desemprego, a demanda por novas qualificações e uso de tecnologias, a negociação social quanto à divisão do decrescente volume de trabalho remunerado, a recomposição de papéis ocupacionais, a ocupação qualitativa do tempo livre, o direito à participação e à cidadania dos idosos, bem como, a redefinição de gênero no mundo de trabalho podem constituir-se fortes elementos para transformar a demanda da educação permanente numa perspectiva nova.

Nessa direção, é possível examinar a concepção do termo **formação continuada** bastante utilizado por autores brasileiros e estrangeiros como Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000, 2001). Encontramos em Ferreira (1988, p.304) o verbete formação como “ato ou efeito ou modo de formar; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional”, por isso, importa perceber criticamente que a formação não deve enfatizar apenas o externo, o superficial, o “dar forma a alguém”, mas, é preciso reconhecer, conforme Azevedo e Macedo (1999, p. 172) que “[...] o ato formativo requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitadas e petrificadas”.

Um panorama acerca das concepções e ações decorrentes do uso do termo formação nos é dado por Chantraine-Demailly (1992) que distingue a formação continuada dentre os modos de socialização, com duas categorias de ações – formais e informais – cuja função consciente é a de transmissão de saberes e de saber-fazer. Ao contrário da educação permanente, essa concepção de formação continuada prevê a separação entre tempo escolar,

preparação para a vida e tempo de exercício profissional da vida, direcionada para a mudança. Essa autora apresenta quatro modelos ideais de formação: as formas universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva utilizados como referencial para analisar as ações de formação continuada na França.

Outros modos de socialização, relacionados à concepção de **educação continuada** e deixados de lado por Chantraine-Demilly, compõem uma visão mais completa desses processos no *locus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e saberes dos educadores. Essa perspectiva é cada vez mais aceita e valorizada, porque é a educação continuada que prepara adultos para que adquiram consciência crítica da sociedade em que atuam e possam transformá-la.

Vale ressaltar que, segundo Palma (2000), historicamente, graças à existência da educação de adultos, chegou-se em parte ao conceito de educação permanente, considerando-se, hoje, a educação de adultos um capítulo dela. Assim, a educação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo o interesse do indivíduo e a solicitação da sociedade. Concordamos com essa definição da referida autora, pois, a educação continuada não se restringe ao sistema formal ou profissional, mas, antes, engloba todas as atividades da vida social que são ou podem ser portadoras de educação.

Na opção pelo termo educação continuada, entretanto, é preciso atentar para o caráter ideológico presente na educação ao longo da vida, ainda que não seja o ponto de vista ideológico o foco das discussões desenvolvidas neste trabalho. A teoria de Habermas (1993) pode nos auxiliar no entendimento de que existe, hoje, uma racionalização a serviço da

dominação, em que a técnica e a ciência encarregam-se de uma “modernização”, que se estende, pouco a pouco, a todos os domínios da existência, inclusive ao sistema educacional. Quando esta busca pela modernização acelerada se impõe ao homem, verifica-se o caráter ideológico subjacente a ela, levando o homem a “mudar de registro”, a todo o momento, passando de uma relação de interação⁵ a uma atividade racional referente a um fim. Este processo, segundo Milton Santos (2001), apresenta-se como característica de um processo de *globalização perversa*, e dele o educador precisa conscientizar-se, a fim de ultrapassar a ideologia impregnada no discurso da educação continuada e tecnologias acessíveis a todos.

1.2. Atuais exigências de educação inicial e continuada

O debate acadêmico em torno da educação inicial dos profissionais da educação envolve, atualmente, críticas específicas à existência do curso de Pedagogia, pois, historicamente, este curso tem assumido uma conotação restrita à formação de educadores e técnicos em educação, desconsiderando a outra função que o educador deve desempenhar, o de propiciar a reflexão técnico-científica sobre a educação. Para Libâneo (1999), essas instâncias de formação são inter-relacionadas, porém distintas. O autor postula que, paralelo à formação de docentes para todas as modalidades⁶ da educação básica, exista um curso regular (de graduação ou pós-graduação) de preparação do cientista da educação que pensa questões educacionais e realiza ações de planejamento, pesquisa e gestão da educação, bem como atividades ligadas à educação continuada.

⁵ Envolve uma razão intersubjetiva e não-instrumental entre falantes e ouvintes para gerar o entendimento, a comunicabilidade e o consenso. De acordo com Habermas (1993), esta relação de interação é uma disposição para o diálogo e o alcance do consenso em função da racionalidade comunicativa das ações humanas.

⁶ Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio são níveis da educação básica para atender respectivamente: crianças em idade pré-escolar até seis anos, crianças e jovens a partir dos anos iniciais de escolarização (1ª a 8ª) e adolescentes, jovens e adultos em três séries com o foco na preparação para ingresso no mercado de trabalho.

A preocupação reside na definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério, que contribua para traduzir em medidas concretas, que convertam em realidade, a produção teórica⁷ no campo educacional, sobre a temática da educação inicial e continuada de educadores. É preciso avançar do campo das idéias para as medidas práticas, no sentido de superar a dicotomia teoria/prática na formação dos docentes para a educação básica e, como afirma Gatti (1998), privilegiar como eixo central a prática de ensino, por reunir, enquanto campo de conhecimento e arte, as condições que possibilitam a superação da fragmentação na educação de profissionais para atuar no processo educacional.

O que tem ocasionado as discussões em termos da profissionalização do magistério decorre, em parte, do que regulamenta o artigo 64º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, compreendendo os níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O artigo 64º dispõe que a formação de professores, para atender esses níveis de ensino, ocorrerá em cursos superiores, de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A esta determinação acrescentou-se a edição do Decreto 3.276/99, que restringia exclusivamente aos cursos Normais Superiores⁸ a formação em nível superior para atuação

⁷ Das associações que se ocupam de pesquisa na área de educação e os aspectos relativos às políticas de profissionalização do magistério, a exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

⁸ Decretos e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sofreram modificações no período que compreende a promulgação da LDBEN 9.394/96 até fevereiro de 2002, quando, por fim, foi instituída a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior: Curso Normal Superior que se ocupa da formação de educadores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

multidisciplinar. Tal discussão conduziu à mudança de redação do § 2º de seu artigo 1º, na forma do Decreto 3.554, de 7/8/2000, transcrito a seguir:

Art.1º O § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

§2º A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores. (DECRETO 3.554, de 07/08/2000)

Diante da legislação em vigor, é preciso destacar, de início, que a oferta de cursos de graduação plena e licenciaturas para formar profissionais da educação aumentou com a abertura de novos cursos e instituições particulares de ensino superior. Entretanto, segundo Gatti (1998), é preciso reconhecer que tanto a oferta de cursos, quanto a formação neles oferecida não atende à demanda do ensino por profissionais com qualificação adequada, devido à grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e à conseqüente ampliação da necessidade de docentes.

No estado da Bahia, por exemplo, de acordo com o Anuário Estatístico da Educação de 1993, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC-BA), existem cerca de vinte e seis mil educadores que atuam na rede pública estadual que não possuem licenciatura. Dentre esses, dois mil são bacharéis e, para atender ao dispositivo da LDBEN DE 9394/96 em relação ao nível de formação dos profissionais da educação, até o ano de 2006 os referidos profissionais deverão estar habilitados para o exercício do magistério. No intuito de atender este critério legal de formação, e na busca de alternativas para essas questões, o Governo do Estado tomou a iniciativa de uma experiência na modalidade de Educação a Distância, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Na instância municipal, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMEC) celebrou convênio em 2001, num sistema de bolsas de estudo integral (num total de

cem por turma concluinte), com a instituição privada de ensino superior Faculdades Jorge Amado, para o ingresso progressivo de seus professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante aprovação em concurso vestibular e critérios funcionais estabelecidos quanto ao tempo de serviço e carga horária de quarenta horas semanais. Outra iniciativa, a partir do ano de 1999, esta em direção à educação continuada, foi a implementação do espaço de formação permanente dos educadores, o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores da SMEC (CAPES) para atender aos educadores da rede.

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase dada à docência na educação inicial de profissionais da educação, em detrimento dos processos de gestão escolar e pesquisa educacional, nos cursos de Licenciatura e nos cursos Normais Superiores. Estes são ministrados em Institutos Superiores de Educação, com duração mínima de três anos e carga horária de duas mil e oitocentas horas, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 19/02/2002, configurando-se numa tentativa de aligeiramento e simplificação dessa formação, reduzindo a formação teórica de qualidade à mera qualificação para ensinar conteúdos, permeada por algumas “dicas” das disciplinas “pedagógicas”.

É preciso considerar, também, que, para garantir uma qualificação adequada, deve haver coerência entre a educação inicial e continuada oferecidas e a prática esperada do futuro educador, tendo em vista a oportunidade do mesmo de vivenciar situações de aprendizagem de sua profissão, semelhantes àquelas em que irá atuar.

Entendemos, no entanto, que isto não significa tornar as situações de aprendizagem do curso de formação de educadores análogas àquelas típicas de crianças, jovens e adultos, considerando que cada situação é singular. Com base em Moreira (2002), pensamos na

possibilidade do curso Normal Superior ver os futuros educadores como intelectuais, capazes de assumirem responsabilidades por suas decisões em relação ao conteúdo e à forma com que vão ensinar e aos objetivos pretendidos.

Cabe evidenciar que esta concepção implica uma tomada de consciência, por parte dos docentes destas instituições formadoras, quanto à necessidade e importância do exemplo, pois somente educadores intelectuais, capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir às intenções de manipulação e dominação presentes na escola e na sociedade, podem liderar e auxiliar na educação de outros educadores a desenvolverem sua prática pedagógica.

Especificamente em torno das mudanças propostas para esta prática pedagógica é que se voltam as propostas de educação continuada para educadores que atuam na educação básica, no intuito de atender exigências educacionais quanto às novas concepções sobre a educação, às tecnologias da informação e da comunicação, às revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, bem como suas metodologias de ensino.

Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências, para cujo atendimento os educadores não foram, nem estão sendo bem preparados. Dentre essas exigências que se colocam como novas atitudes docentes, Libâneo (2001) destaca: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir a idéia de uma escola e uma prática interdisciplinares; conhecer estratégias que propiciem ensinar a aprender a aprender; responsabilizar-se pela aprendizagem crítico-reflexiva dos alunos; assumir e saber lidar com o processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa; reconhecer as possibilidades das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula; investir na educação continuada para atualização científica, técnica e cultural; integrar a dimensão

afetiva⁹ à prática docente e, ainda, desenvolver o comportamento ético para saber orientar os educandos nesta direção.

Após o levantamento dessas demandas atuais, e concordando com Freire (1984), precisamos pensar na formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento e a realização do ser humano, capazes de conscientizarem-se de valores humanos e elementos técnicos, presentes na cultura, ressignificando o seu desempenho pessoal e profissional, bem como sua forma de participação reflexiva, construtiva e responsável tanto na organização/instituição onde vão exercer suas atividades quanto na vida. É preciso, para tanto, pensar uma política global de formação profissional do magistério que trate simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a educação continuada.

Assim, ante o exposto sobre as exigências atuais, relativas as demandas por educação inicial e continuada dos educadores, retomaremos, a seguir, o enfoque pedagógico na educação continuada a partir das possibilidades de integração das tecnologias da informação e comunicação na prática docente, por se constituir fundamento relevante para esta pesquisa.

1.3. A educação continuada de educadores: o enfoque pedagógico

O conteúdo da educação continuada para educadores, como todo processo educativo, varia de uma sociedade para outra, de acordo com interesses de diversos segmentos sociais, os

⁹ A emoção deve ser considerada entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento do seu modo de funcionamento. Ela abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial, esculpe o corpo e imprime-lhe forma e consistência e de acordo com Wallon (1995), se apresenta para o indivíduo e para a espécie como uma forma de solidariedade afetiva. Para ele a afetividade pode ser vista também em etapas que se manifestam diferentemente: afetividade emocional ou tônica, ligada às funções orgânicas; afetividade simbólica e afetividade categorial. Nessa perspectiva a afetividade incorpora-se às construções da inteligência e, por conseguinte, tende a se racionalizar; por isso as formas adultas de afetividade, diferem em muito das formas infantis.

quais se projetam em valores, aspirações e objetivos. Como visto anteriormente, a intervenção educativa não se reduz aos sistemas de ensino formal, ocorrendo em diferentes lugares, de variadas formas, por meio de diversas agências convencionais: família e escola, por exemplo, ou por instituições sociais, culturais, civis, meios de comunicação, etc. O seu enfoque pedagógico, no entanto, abrange a teoria e a prática da intervenção educativa, a partir de uma intenção. Para Libâneo:

A pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade. A intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa quais os meios adequados de se educar. (LIBÂNEO, 2001, p.56)

A intencionalidade constitui, assim, a referência ética e normativa da prática educativa. É a partir dela que os educadores se envolvem e se comprometem moralmente com o trabalho que realizam, tornando-se capazes, inclusive, de percebê-la em diversos segmentos da vida cotidiana como nos interesses empresariais, nos conteúdos culturais veiculados pelas mídias, nos efeitos pedagógicos dos meios de comunicação, dentre outros aspectos do seu entorno sócio-cultural.

A extensão da ação pedagógica para outros âmbitos, além da escola, pode ser percebida através dos meios de divulgação e em múltiplas atividades da vida cotidiana. O termo sociedade pedagógica foi utilizado para caracterizar “[...] atividades humanas e sociais que até há pouco ocorriam fora da relação pedagógica e tornam-se objetos de educação pelos mais diversos canais” (BEILLEROT, 1985, p.21). Este autor sugere que as atividades pedagógicas são exercidas em tempo integral ou parcial, ligadas ao mundo do trabalho ou, eventualmente, ao mundo da vida, tais como as que correm na família, na rua, na cidade, nas diversas associações de qualquer natureza.

Decorre daí o entendimento de que todo trabalho profissional, quando envolve intencionalidade em suas práticas de transmissão e assimilação de saberes, é um trabalho pedagógico, conforme Libâneo (1999). Neste sentido, podemos até admitir o programador de televisão ou de vídeo educativo, o criador de brinquedos, o conferencista ou teleconferencista, todos e os educadores de todos os níveis de ensino, como pedagogos.

Não podemos, contudo, perder de vista o papel específico do educador e da escola. Para Kenski (2001), o educador deve ser hoje, um agente criador e estimulador de inovações e valores da sociedade, aquele que quer sempre conhecer, aprender; por isso seu papel se amplia em direção a continuidade de sua própria educação. Por sua vez, o papel da escola também sofre transformações na sociedade informacional, destacando-se como espaço de síntese. Segundo Babin (1989), a escola se apresenta como um espaço privilegiado onde se faz conexões, ou seja, um local em que as informações recebidas das multimídias e das variadas formas de intervenção educativa urbana podem ser ressignificadas e sintetizadas, transformando-se em conhecimentos.

Assim, é preciso pensar a escola, de acordo com Libâneo (1999), como um espaço potencial para favorecer o desenvolvimento da capacidade comunicativa de educadores e educandos, o domínio da linguagem informacional, a postura corporal, o controle da voz, além do conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula, considerando também a importância do ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço da sala de aula e do laboratório de informática e vídeo. Tornou-se impossível ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone como veículos de informação, de comunicação, de lazer e de aprendizagem.

A educação continuada para educadores, em suas propostas de formação, precisa considerar as TCI, mas, considerar também que ensinar e aprender não depende só de tecnologias digitais. Moran (2000) evidencia que elas não resolvem os desafios de ensinar e aprender enfrentados em todas as épocas e, particularmente, no tempo presente. Porém, precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos, informações e a lidar com eles criticamente, transformando-os em conhecimentos. Nestes processos a escola, enquanto mediadora, poderá desempenhar um papel importante e até mesmo decisivo na superação deste desafio.

Quanto a isso, Sancho (2002) nos alerta que a maioria dos problemas educacionais não pode encontrar resposta nas tecnologias digitais, apesar de um forte e interessado discurso ir de encontro a esta direção. Essa autora identifica como um dos principais obstáculos, no enfrentamento desta questão, a carência de propostas pedagógicas que articulem de maneira adequada às dimensões educativa e tecnológica da inovação.

As dificuldades de articulação de propostas construtivas e realmente inovadoras, envolvendo a utilização do computador, da televisão e do vídeo na escola, podem residir na falta de observação das características específicas destes meios de comunicação. Estes combinam, conforme Moran (2000), a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão, de forma integrada (televisão e vídeo) e de várias outras formas: de simulação, cooperação, velocidade, comunicação (computador). Eles se apresentam pedagogicamente “[...] sob três formas conjugadas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, como competências e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais)” (LIBÂNEO, 2001, p.41). É preciso, portanto, que os educadores, a

partir destes conhecimentos, modifiquem suas atitudes diante das tecnologias de informação e comunicação, modificando também suas práticas em sala de aula.

Entre os educadores verifica-se uma atitude recorrente de ver essas tecnologias meramente como recursos didáticos. Vistas desta forma, elas estariam mediando propostas educativas mais condutistas e reprodutoras que construtivistas e emancipadoras¹⁰. Para Fusari (1994), contudo, essas tecnologias fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino e como tais são portadoras de idéias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Assim, no desempenho de suas funções, os educadores precisam estar atentos às características dessas tecnologias digitais, especialmente a televisão, o vídeo e o computador, como também, precisam estar preparados para encaminhar propostas pedagógicas criativas, envolvendo essas tecnologias e a afetividade implícita nestas práticas educativas. Portanto, é necessário entender que a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções, ligados às relações familiares, escolares e a outros ambientes.

Desta forma, proporcionar aprendizagens significativas supõe, da parte do educador, conhecer e compreender as motivações, os interesses e as necessidades dos educandos, o que, para Freire (2002), exige alegria e esperança, querer bem aos educandos e saber escutar, desenvolvendo a capacidade de comunicação com o mundo do outro e a sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural. Decorre daí, a necessidade de também se observar todos estes aspectos em relação à educação continuada dos educadores.

¹⁰ Práticas educativas que oportunizam o desenvolvimento da capacidade de aprender, não apenas como função adaptativa, mas conforme Freire (1987), para transformar a realidade, intervindo e recriando-a. Práticas que para o autor, implicam em objetivos, sonhos, utopias, ideais devido a sua *politicidade* que nega o caráter de neutralidade e está sempre em construção.

Nessa perspectiva, os educadores são cada vez mais desafiados a articular linguagens e investir na atualização científica, técnica e cultural, através de programas de educação continuada, envolvendo a dimensão científica e a afetiva presentes no próprio ensino. “Não podemos trabalhar somente com linguagens analíticas, mas saber articular linguagens simbólicas que mostram realidades diferentes. A realidade vivida, cotidiana ou não, não se capta através da linguagem analítica, mas, sim, através de uma conjunção de linguagens”, conforme Zemelman¹¹ (1994) citado por Libâneo (2001, p.44-45). Portanto, realizar as mediações pedagógicas¹² entre conhecimentos técnico-científicos e o comportamento dos educandos implica preparar-se continuamente para ajudar os educandos a buscar por si mesmos o conhecimento e a auto-realização.

O exercício do trabalho docente requer, além de uma atualização científica, um esforço contínuo de observação dos aspectos afetivos relacionais, bem como a incorporação das inovações tecnológicas, o que nos remete à questão dos saberes e das competências para o desenvolvimento adequado da prática pedagógica.

As transformações nas condições sociais, no âmbito econômico, político, cultural e ideológico, em relação ao quadro de ocupações profissionais ocorrem em um ritmo acelerado, e trazem implícitas transformações na formação humana para um modelo baseado em competências, de acordo com Ramos (2001). Aprender, por exemplo, o funcionamento de

¹¹ ZEMELMAN, Hugo. El actual momento histórico y sus desafíos. **Cadernos Anped.** (16ª Reunião Anual da Anped) Belo Horizonte, 7-28, out. 1994.

¹² Referem-se a abordagem sócio-interacionista de mediação do processo de ensino-aprendizagem, incluindo quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1996) que admite ambos os processos intimamente inter-relacionados. Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada por sistemas simbólicos. Assim, o processo de apropriação/elaboração por parte da criança se desenvolve, também a partir de uma orientação proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar. Para ele, todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as intrapsicológicas. Essa abordagem integra o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

determinadas tecnologias, presentes no ambiente escolar, em pouco tempo se tornará obsoleto. O importante, por conseguinte, é aprender a ler, interagir e entender sobre elas para uma utilização mais competente na prática pedagógica. É esta a idéia de aquisição de competências básicas que permeia, também, a educação continuada de educadores.

A formação pessoal e profissional, entendida dessa maneira deve prover os educadores de competências. Essa perspectiva envolve muitos questionamentos no que diz respeito à concepção de formação nos programas escolares e de educação inicial e continuada para educadores. Primeiro, pelo fato destes programas partirem geralmente de iniciativas assumidas pelos governos, ditadas pela OCDE ou pelo Banco Mundial; e segundo, pela noção de competência ser decorrente do mundo das empresas, justificando o salário por mérito de qualificação e desfazendo as relações solidárias no ambiente educacional; e, por fim, pela noção de que as competências substituem os saberes.

Essas questões nos remetem a supor que o problema maior dos programas orientados para as competências seja o de não sustentar suas promessas, no sentido de proporcionar conhecimentos válidos para aqueles que mais deles necessitam, sendo, portanto, oportuno apontar as incoerências dos governos que os promulgam, mas não proporcionam os meios para que sejam aplicados. Por outro lado, conforme Freire (2002), a atividade docente exige segurança e competência profissional, que compreende ação-reflexão-ação, a fim de incorporar, mobilizar ou orquestrar recursos; o que supõe operações mentais para determinar ações pertinentes às situações em caráter permanente no próprio exercício profissional.

Desse modo, a competência profissional deve incluir a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, habilidades, conhecimentos, informações, etc.) para

atuar de forma pertinente e eficaz em um conjunto de situações. Perrenoud (2000) parte da idéia que, se os professores têm saberes ou conhecimentos profissionais (componente cognitivo), também devem possuir competências (habilidades) como capacidade para aplicá-los de maneira efetiva (atuação) em um contexto específico. As competências docentes compreenderiam, então, conhecimento, habilidades, atitudes e pensamento estratégico. Para ensinar e aprender, é exigido transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos educandos.

O conhecimento profissional, nessa perspectiva, manifesta-se e é reconhecido quando posto em prática, sendo a competência o conjunto de recursos que somos capazes de mobilizar para atuar, conforme Perrenoud (2001). É a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; de construção de redes de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias em que somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. Todas essas capacidades constroem-se tanto na educação inicial e continuada quanto no transcurso do próprio exercício profissional.

Nesse sentido, a educação continuada não poderá promover propostas pedagógicas apenas para transferir conhecimentos ou conteúdos, nem se constituir num processo pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou sentimento a um outro indeciso e acomodado. Corroborando as idéias de Freire (2002, p.25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” num movimento permanente de transformação.

1.4. As tecnologias na educação continuada de educadores

Neste item, buscamos situar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto da educação continuada de educadores, a partir do enfoque pedagógico, com o intuito de identificar as possíveis contribuições destas para as práticas educativas dos educadores no âmbito escolar.

As expectativas de que as TIC tragam soluções e transformações rápidas para o ensino estão presentes no discurso que envolve iniciativas de educação continuada para educadores, essas que não correspondem à realidade educacional, como vimos anteriormente. Trataremos, portanto, das possibilidades interativas destas tecnologias disponíveis no ambiente escolar, das atitudes dos educadores a partir destas expectativas e seus desdobramentos para sua educação continuada, bem como a contribuição desta em favor da prática pedagógica.

Na sociedade contemporânea, a referência que se faz às tecnologias diz respeito ao domínio da eletrônica digital, que impulsionou todos os setores do mundo produtivo, particularmente, no campo da informação e comunicação. Sua influência nos processos de produção do saber, nos cursos de educação inicial e continuada e na relação homem-máquina tem sido objeto de estudos e debates constantes.

Em relação aos sistemas de referências dos sujeitos ou de uma sociedade em particular, técnica e tecnologia podem ter significados diversos. No entanto, como princípio básico, representa a extensão do homem, a potencialização de uma de suas características biológicas estruturais ou processo cognitivo, singular da espécie. Entendida deste modo, não

deve haver, portanto, distinção real e definida entre o homem e a técnica, nem entre a vida e a ciência.

Numa perspectiva de socialização, como necessidade natural do homem, as técnicas produzidas são também socializadas. De acordo com Milton Santos (1997, p.27), a “[...] técnica seria um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e ao mesmo tempo cria espaço”, constituindo-se, portanto, um elo na referência tempo/espaço. Do ponto de vista filosófico, técnica e tecnologia são consideradas como elementos que estruturam as experiências dos membros de uma determinada coletividade (LÉVY, 2001). Assim, a técnica não pode ser reduzida à máquina como algo em si, isolada, mas, entendida numa permanente conexão e combinação de elementos em constante negociação.

Nos dias atuais, o crescimento dos conhecimentos científicos e técnicos tem se tornado cada vez mais ágil, deixando de pertencer apenas a pequenos grupos, pois a construção e o desenvolvimento dos mesmos são realizados através da troca e da interação entre os indivíduos. Esta velocidade é proporcionada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação que tornaram possível o rompimento das fronteiras tempo/espaço, referências essenciais à vida humana, considerando que as informações podem ser transmitidas em tempo real (on line) para todas as partes do mundo, atingindo um imenso contingente de pessoas.

Segundo Negroponte (1995), há um processo de desmaterialização da informação, ocasionado pela passagem dos átomos que formam a estrutura física do livro para os bits¹³,

¹³ Ele é o menor elemento atômico no DNA da informação. Conforme Negroponte (1995), um bit não tem cor, tamanho ou peso e é capaz de viajar à velocidade da luz. É um estado: ligado ou desligado, verdadeiro ou falso, para cima ou para baixo, dentro ou fora, preto ou branco. Por razões práticas, considera que bit é 1 ou 0. O

possibilitando a aceleração na transmissão das mensagens por sistemas digitais, organizados em redes. Essa aceleração é tão forte e tão generalizada que mesmo os mais “plugados” são, em diferentes graus, ultrapassados pelas mudanças, uma vez que ninguém pode tomar parte ativa nas transformações do conjunto das especializações técnicas e, mais ainda, não podem mesmo segui-las de perto.

Essas características de desmaterialização e de velocidade são consideradas condicionantes para o avanço do processo de globalização e do desenvolvimento tecnológico e, também, apontam para o surgimento de novos elementos como o ciberespaço, entendido como infra-estrutura material, de informações e de pessoas que navegam e alimentam este espaço, presentes na cultura emergente que, para Lévy (1999), surge como uma cultura própria com um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem conjuntamente, constituindo a Cibercultura.

A positividade ou negatividade desta cultura não pertence à técnica, mas, antes, aos homens que conceberam, produziram e utilizam instrumentos e sistemas na organização do trabalho, nas relações de interação ou dominação. Hoje, segundo Levy (2001), a técnica, enquanto categoria de análise, ou seja, de abstração, apresenta-se desprovida de qualquer meio de ação, sendo o homem, o agente histórico, situado no tempo e no espaço, responsável por regras de diversos jogos de negociações, onde ocorrem transformações e desvios.

As tecnologias da informação e comunicação, sejam televisão, vídeo ou computador, têm provocado na sociedade o surgimento de novos esquemas de percepção que, de acordo

significado do 1 ou do 0 é uma questão à parte. Nos primórdios da computação, uma fileira de bits em geral representava uma informação numérica.

com autores como Lima Júnior (1997), implicam na elaboração de novas maneiras de pensar e conviver e passam a interferir de modo particular nos sujeitos, em seus aspectos psicológicos e sociais. Assim, Lévy (1998) considera a interação com essas tecnologias como forma potencial e instituinte da inteligência, não havendo dicotomia entre homem/tecnologia, mas um coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes.

Neste ponto, propomos um enfoque na televisão, vídeo e computador no ambiente escolar, para refletir sobre suas possibilidades interativas e, adiante, sobre as atitudes dos educadores frente a elas na perspectiva de educação continuada, sem pretender, no entanto, esgotar todas as dimensões que esta temática inclui. Vamos buscar elementos que norteiem a compreensão da educação continuada em tecnologias devido ao fato desse trabalho ter se desenvolvido a partir da interação dos educadores, que atuam na rede municipal de ensino de Salvador, com essas TIC, especificamente, o computador, televisão e o vídeo na escola, e por estarem envolvidos numa proposta desencadeada pela necessidade de formação profissional nestes aspectos.

As possibilidades interativas destes meios de comunicação no ambiente escolar dizem respeito à construção de um espaço interativo em que o educador interrompe a tradição do falar/ditar e adota uma postura de mediador da construção de conhecimentos a serem explorados pelos educandos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões¹⁴, permitindo que eles façam por si mesmos. Lévy (1996) alerta para as necessidades de equipar as escolas e formar os educadores para esta perspectiva, tomando, como exemplo, o caso da informática

¹⁴ Estas numa perspectiva do paradigma emergente nas ciências, decorrentes da mecânica quântica e da teoria da relatividade que apresenta visão de dualidade no mundo subatômico, este que pode aparecer tanto como partícula quanto como ondas, levando ao reconhecimento de que o Universo é quântico. Isto significa que, mesmo conhecendo o seu estado inicial e as leis fundamentais da matéria, apenas um conjunto de probabilidades pode ser calculado para a ocorrência de eventos. De acordo com Moraes (1997), tanto o aspecto dual quanto a questão da probabilidade acabaram com a noção clássica da existência de objetos sólidos, porque no nível subatômico os materiais sólidos apresentam padrões ondulatórios de probabilidade, traduzidos como probabilidade de conexões. Desta forma, nada mais pode ser visto isoladamente, mas como padrões de conexões.

na França, durante os anos oitenta, quando foram gastas consideráveis quantias com equipamentos e formação docente e, apesar de algumas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns educadores, o resultado geral foi decepcionante. O autor aponta como as principais causas da falta de êxito desta experiência as concepções difundidas tradicionalmente na escola e as questões de ordem política quanto às condições de infraestrutura e formação docente. Escreve Pierre Lévy:

[...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as “resistências” do social têm bons motivos. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto a formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único uso possível de um computador! (LÉVY, 1996, p.8-9)

Importa salientar, a partir de exemplos como este, que tais implicações também podem ser identificadas nos investimentos, em âmbito nacional, de projetos do Ministério da Educação e do Desporto - MEC como o TV ESCOLA e o PROINFO¹⁵, os quais passam por dificuldades semelhantes em sua execução e, por si só, não traduzem uma melhoria das práticas pedagógicas e de interatividade¹⁶ com estas tecnologias na escola.

As dificuldades em articular propostas criativas, produtivas e/ou significativas, a partir desses meios de comunicação, são passíveis de observação nos programas de educação

¹⁵ O projeto TV ESCOLA foi lançado, em 1995, pela Secretaria de Educação à Distância, voltado para a inserção de kits tecnológicos (televisão, vídeo e antena parabólica) nas escolas públicas, e o PROINFO - Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras - em 1998, para a informatização das escolas de ensino fundamental das redes estaduais com o incentivo do MEC.

¹⁶ A interatividade ligada aos processos de comunicação e interação, agregados em torno da criatividade partilhada que supõe ética e estética, na perspectiva de Silva (2000), admitindo diferentes gradações de acordo com o teor das relações de envolvimento e aprendizagem envolvidos, a saber: grau zero, interatividade linear, arborescente, lingüística, de criação e de comando contínuo. Este autor apresenta três características principais da interatividade: participação-intervenção, pois participar pressupõe intervir; bidirecionalidade-hibridação, entendendo a comunicação como produção conjunta da emissão/recepção; e potencialidade-permutabilidade presente na possibilidade do emissor disponibilizar múltiplas redes articulatórias, oferecendo redes de conexões que permitem ao receptor ampla liberdade de associações e significados.

continuada de educadores e na escola, habituada a separar imagens/sons/palavras. Tomemos como exemplo, o caso da imagem, introduzida muitas vezes na escola, por si só: o uso do vídeo pelo vídeo e a inovação trazida pela antena parabólica sem maiores informações, restritas aos manuais dos kits tecnológicos sobre como usar o material. Conforme Ramal (2002, p.143), na escola, “não se concebe sequer a possibilidade de que a imagem possa constituir um texto [...] Quando associadas à palavra, as imagens aparecem como um mero adorno, que pode acabar limitando as possibilidades de interpretação do aluno e de criação”. Decorre daí a necessidade de formação adequada dos educadores para que possam mediar situações de aprendizagem que considerem imagens/sons/palavras.

A compreensão de possíveis usos limitadores e de (pseudo)interatividade no computador, restringindo também a articulação palavra/imagem e texto(s)/leitura(s) na escola, merece também ser considerada, pois é preciso ampliar esta compreensão, para a noção do hipertexto¹⁷ como uma tecnologia em que se potencializa, no dizer de Ramal (2002, p.151), “uma subversão das categorias típicas da cultura escrita linear”. Segundo essa autora, o hipertexto digital seria construído por muitas mãos e aberto para todos os links¹⁸ e sentidos, possibilitando o exercício da curiosidade, baseada na construção ou produção do conhecimento. Assim, a navegação nos hipertextos pode levar a descobertas, onde o caminho

¹⁷ O hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões; esses *nós* podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Conforme Lévy (1996, 1999), o hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido, que tem como características: princípio de metamorfose, ou seja, constante construção e renegociação; princípio de heterogeneidade, isto é, os nós e conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos, tanto na comunicação quanto nos processos sociotécnicos; princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: o hipertexto tem uma organização *fractal*, qualquer nó ou conexão pode se revelar como composto por toda uma rede; princípio de exterioridade, isto é, a rede não possui unidade orgânica, sua composição e recomposição permanentes dependem de um exterior indeterminado; princípio de topologia, ou seja, tudo funciona por proximidade e por vizinhança, tudo é uma questão de caminhos no curso dos acontecimentos, portanto não havendo um espaço universal homogêneo; princípio de mobilidade dos centros: não há centro, mas diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis.

¹⁸ Link ou conexão da rede de informações, de acordo com Ramal (2002), é uma possibilidade de abertura de janelas de forma não-linear que se assemelha ao funcionamento da mente humana.

é traçado de acordo com os interesses de cada indivíduo, ao percorrer os nós, de clicar em links de forma autônoma.

De acordo com Moran (2000), na utilização do computador, importa combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula de forma presencial com o que podemos fazer a distância, através da Internet¹⁹, para favorecer a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre educadores e educandos, próximos física ou virtualmente. Para isso, o primeiro passo é viabilizar o acesso a todos, para a familiarização com os aplicativos básicos e com a Internet e, em seguida, num nível mais avançado, dominar as ferramentas da WEB, da pesquisa (*search*), do correio eletrônico (*e-mail*), participar de listas de discussão e construir páginas (*homepage*). Da mesma forma devem ser considerados estes aspectos, passo a passo, com as devidas adequações nos programas de educação continuada a partir das necessidades dos educadores no desempenho de suas funções docentes.

Parece-nos que as dificuldades de se considerar o audiovisual e a informática no ambiente escolar passam, também, pela tradição da cultura ocidental em privilegiar excessivamente o pensamento analítico e a lógica formal, afeitos ao funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro. Segundo Babin (1989), devido às mídias da *era eletrônica*, haverá a predominância do funcionamento do hemisfério direito do cérebro que trata as informações numa abordagem global, concreta e emocional da realidade. Portanto, uma das

¹⁹ Uma grande rede de comunicação entre os computadores espalhados por todo o mundo que, na verdade, é uma metarrede, segundo Pretto (1996), uma vez que sua função é a de interligar todas as outras redes existentes no mundo, de tal forma que seja possível um computador falar com os outros mesmo utilizando sistemas operacionais diversos. O seu nascimento dá-se em 1969 através do departamento de defesa dos EUA, desenvolvendo pesquisas militares, desenvolve um projeto para interconectar uma rede de quatro nós (daí seu nome, de *internetwork*). Bastando possuir um programa de comunicação de dados, linha telefônica e modem, hoje, é possível enviar mensagens por meio de correio eletrônico, transferir arquivos e trabalhar em uma área pessoal, mesmo estando em outro lugar.

grandes resistências ao audiovisual, conforme esse autor, provém da dificuldade em admitir a validade da imaginação e da afetividade nos processos de conhecimento e de ensino.

O modo de compreensão preferencial induzido pelo audiovisual é do tipo global, plurissensorial, apreendendo o mundo como é dado aos sentidos, de forma complexa e ambígua. Desse modo, a prática da linguagem audiovisual desenvolve uma determinada maneira de compreender e de aprender, na qual a afetividade e a imaginação não poderiam estar ausentes. Entretanto, neste estágio, conforme Babin (1989, p.99), “não se fez um verdadeiro ato de reflexão”; por isso, alerta para a necessidade de se reconhecer este primeiro estágio que é o sentir para, depois, analisar e compreender criticamente a realidade social.

A televisão e o vídeo partem do que é visível, concreto, imediato, próximo e sensorial, situado no presente, porém interligado não linearmente com o passado e com o futuro, explorando o visualizar, trazendo diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais. Conforme Moran (2000), ambos apresentam múltiplos recortes da realidade através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou em deslocamento, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador, para os quais devemos estar atentos, enquanto receptor.

Por isso, precisamos atentar, também, para a mediação pedagógica que se faz, à medida que são maiores as possibilidades de interação com estes meios: televisão bidirecional, jogos interativos, navegar pela imagens e por bancos de dados da Internet, acessar a Internet pela televisão e realizar inúmeros serviços virtuais como compras, comunicação, aulas. Sobre esta mediação, Silva (2000, p.23) destaca o papel do educando que “[...] passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de

desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão”. Neste entendimento, o educador desempenha o papel de um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o educando viaje sozinho nas informações obtidas nos livros e nas redes de computador, transformando-as em conhecimentos.

Quanto ao computador, as possibilidades interativas transitam desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em projetos semiestruturados para complementá-los, até criar algo novo, diferente, sozinho ou com outros. Com uma gama cada vez maior de recursos, programas, velocidade, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, idéias, criar novos textos, avaliações, experiências. Para Babin (1989), o educando irá aprender a experimentar, a avançar por método de tentativas e erros, a analisar a realidade que o cerca através de uma série sucessiva de parâmetros, calculando, a cada mudança da situação, a interdependência dos fatores, organização dos diferentes ícones. O educador, por sua vez, também deverá vivenciar tais processos nos programas voltados para sua educação continuada em tecnologias.

Assim, especificamente em rede, o computador se converte em um meio de comunicação importante e suscita formas de participação mais cooperativas, possibilita o processo de aula-pesquisa através da Internet, bem como a criação de espaço virtual de encontro e divulgação de idéias e propostas de trabalho na Internet, como um lugar de referência, de contato com pessoas fora da escola.

Hoje, o acesso a programas que facilitam a criação de ambientes virtuais de educação coloca educandos e educadores juntos na Internet. De acordo com Moran (2000), programas

como o *Eureka* da PUC de Curitiba, o *Learning Space* da Lotus-IBM, o *Aulanet* da PUC do Rio de Janeiro, o *Firstclass*, o *Universite*, o *Blackboard*, o *Blooger* e outros semelhantes, permitem que o educador disponibilize o seu curso, a partir de diferentes processos de comunicação, as orientações das atividades dos educandos, e que estes criem suas páginas, participem de pesquisas em grupo, discutam assuntos em fóruns ou *chats*²⁰.

Apesar de se originarem de teorias distintas, podemos pensar a relação existente entre educação e comunicação, a partir de uma reflexão pedagógica. Para Libâneo (2001, p. 54), “[...] o importante, de início, é reconhecer que as práticas educativas supõem processos comunicativos e, quero acentuar, intencionais, visando alcançar objetivos de formação humana”. Nesta perspectiva, fazer uma leitura pedagógica da televisão, do vídeo e do computador se traduz em verificar a intencionalidade das formas de intervenção metodológica e organizacional que permeiam a experiência de educação continuada de educadores nestas tecnologias digitais.

Assim, cabe aos educadores atentar para os objetivos pedagógicos dessas tecnologias digitais na escola, como também, o que se pretende alcançar com os programa de educação continuada em tecnologias. No que se refere aos objetivos pedagógicos do uso das TIC, Libâneo propõe:

Contribuir para a democratização dos saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para o aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer o domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc. Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da comunicação e informação, às habilidades no uso dessas

²⁰ São listas eletrônicas de discussão que auxiliam a criação de uma conexão virtual permanente entre todos que estiverem nelas cadastrados a partir do endereço eletrônico (e-mail) individual dos participante, e os chats são ambientes virtuais chamados salas de bate papo, onde é possível acessar individualmente através do e-mail

tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico.

Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais.

Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência. (LIBÂNEO, 2001, p. 68-69)

Diante desses objetivos, que nos remetem a uma postura crítica frente ao uso das tecnologias, precisamos compreender que esses objetivos devem guardar coerência com as propostas de educação continuada, visto que o tipo de atividade educativa desenvolvida pelos educadores, seja no âmbito escolar, seja em outro ambiente de aprendizagem, vai estar ligado ao tipo de formação em tecnologias a que teve acesso, bem como de suas concepções, valores, idéias e visão de mundo, educação e competência evocadas durante sua trajetória profissional.

1.5. Atitudes dos educadores frente à educação continuada em tecnologias

A educação continuada surge como uma das modalidades de formação que poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e, de certa forma, capaz de atender às necessidades atuais quanto a desenvolver saberes e competências para o uso das TIC, pois estas mobilizam a criatividade, sensibilidade e flexibilidade tão requeridas nestes tempos de incertezas. Contudo, é preciso, segundo Hernández (1998b), analisar a maneira como os educadores aprendem, observando algumas atitudes manifestas durante a experiência de formação, por entendermos que se constituem indicativos que podem nortear algumas estratégias dentro das propostas de educação continuada em tecnologias.

As considerações a seguir sobre a aprendizagem dos educadores não têm por objetivo a generalização; trata-se muito mais de um ponto de partida para descobrir como essas tecnologias podem contribuir na interação entre os educadores, como estes constroem o conhecimento a partir das informações oferecidas sobre as mídias eletrônicas e de que

maneira se posicionam em relação à presença dessas tecnologias no processo educativo e em sua formação.

Para construir novos conhecimentos, conforme Hernández (1998b), é necessário aos educadores: um conhecimento-base (saberes, competências e experiências pessoais); as estratégias para continuar aprendendo; e a disponibilidade para a aprendizagem. Esse autor destaca a incidência de atitudes que podem ser observadas durante experiências de educação continuada e podem comprometê-la, tais como: o *refúgio no impossível*, quando o educador diz reconhecer que utilizar tecnologias é válido, mas utópico, pois exige um tempo para elaborar, refletir e realizar, de que ele não dispõe, ou as circunstâncias em que trabalha não o permitem; o *desconforto de aprender* que se amplia diante do que é novo, de reconhecer que não sabe sobre as tecnologias, pois envolve novos modos de compreensão e elaboração do saber, o que resulta muitas vezes num bloqueio, ao invés de despertar o desejo de aprender.

Outra atitude que merece destaque, ainda corroborando as idéias de Hernández, é que *a revisão da prática não resolve os problemas*, porque refletir sobre a própria prática, que não é inovadora tanto quanto as tecnologias digitais, não embasa suas aprendizagens; portanto, refletir e revisar o próprio trabalho são entendidos como uma perda de tempo e insinua-se, então, que o conveniente é dizer o que é preciso fazer, havendo ainda desconforto, devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas corretamente ou que poderia ser feito de outra maneira; também a *separação entre a fundamentação e a prática* é uma atitude que o educador vai adquirindo com o tempo, tomando forma a idéia de que é principalmente um prático, e, por isso, não precisa relacionar o trabalho (prático) com uma atitude investigadora em relação ao uso da televisão, do vídeo e do computador, revisando suposições, refletindo e questionando como aprender e ensinar, a partir destas tecnologias. Desta forma, a pesquisa

não é considerada um elemento necessário, mas vista como uma interferência estranha, evidenciando uma negação da possibilidade de aprender.

Por último, *aprender ameaça a identidade*, em especial, aprender o uso pedagógico das tecnologias, quando estas se configuram uma proposta de formação para implantar uma inovação. Neste momento da profissão, o educador está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina; daí considerar, muitas vezes, que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos. Por tudo isso, cabe evidenciar a necessidade de pensar que os docentes encontrem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usem estratégias de formação que os vinculem com as diferentes formas de aprendizagem docente, no momento de planejar os programas de educação continuada.

1.6. Contribuição da educação continuada em tecnologias para os educadores

A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, de início, passa pela confiança no educador. Corroborando as idéias de Fialho (1996), é preciso devolver ao educador a confiança de que ele é capaz de pensar e construir a sua prática pedagógica, como também a educação continuada que irá auxiliá-lo no seu crescimento enquanto profissional e ser humano. Cabe, então, aos educadores, se possível em tempo real e coletivamente, saber administrar sua atualização pedagógica continuada, tendo em vista uma pedagogia da autonomia²¹.

²¹ Em Freire (2002) encontramos descritos os saberes necessários à prática educativa crítico-reflexiva que fundamenta essa pedagogia. Seus alicerces são rigorosidade, pesquisa, exemplo, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, competência, generosidade, esperança, estes que fazem parte da própria natureza educativa.

Para saber administrar sua formação, os educadores necessitariam priorizar ações como saber explicitar as próprias práticas, estabelecer uma auto-análise de suas aprendizagens e seus objetivos em relação ao seu programa pessoal de educação continuada, para, inclusive, poder negociar um projeto comum com os colegas e com a administração da escola, o que propiciará, também, o acolhimento da formação dos colegas e poder participar dela. Conforme Freire (2002), quanto mais o educador se torna capaz de se afirmar como *sujeito que pode conhecer* tanto melhor desempenha sua aptidão para fazê-lo.

Com referência à proposta de educação continuada, especificamente em tecnologias, será tanto mais contributiva, na medida em que venha a garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias, buscando formar o senso crítico, o pensamento hipotético, a capacidade de observação interna e externa, de pesquisar, de memorizar e classificar, de utilizar editores de textos e desenvolver a leitura/escrita, a análise de textos, sons e imagens, explorar os potenciais didáticos dos programas em relação ao ensino e a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação, as quais se vinculam “o saber sobre a produção social da comunicação cultural e um saber ser comunicador escolar com as mídias e multimídias”, segundo Fusari (1994, p.15).

Um outro aspecto que podemos salientar, relativo à contribuição das tecnologias para a atualização da prática pedagógica, é que, com ou sem elas, o educador pode vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender, tomando como base os novos modos de compreensão, decorrentes da interação com as mesmas. O que pode ocorrer, de acordo com Moran (2000, p.28), “por meio da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades da aula-pesquisa/aula

comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo”. Dessa maneira, durante a formação é necessário evidenciar que a prática será favorecida se houver este entendimento de que a atividade docente exige flexibilidade, bom senso, criatividade e organização.

Portanto, os educadores poderão avançar na continuidade de suas aprendizagens em direção a práticas educativas transformadoras se aprenderem o exercício da autonomia. Para Freire (2002, p.26): “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”. Assim sendo, compreender a educação continuada dessa forma é o primeiro passo para o conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo de forma cada vez mais ampla e significativa.

Capítulo 2

Metodologia da pesquisa

O tempo científico presente nos remete à reflexão da idéia de estarmos vivendo uma fase de mudança de paradigmas²² das ciências. É, portanto, pertinente, observar que o paradigma dominante na ciência moderna, a partir da revolução científica do século XVI, basicamente nas ciências naturais, estendendo-se, no século XIX, para as ciências sociais, desenvolveu um modelo positivista²³ e totalitário de racionalidade científica que se distingue e se defende do senso comum e das ciências humanas. Amplamente aceito, se consolidou, principalmente na consciência filosófica que lhe conferiram Bacon e Descartes, passando a integrar uma visão hegemônica de ciência, na medida em que sua característica fundamental na apropriação do conhecimento se constituía no primado da razão, consistindo em dividir e classificar, e do método, estabelecendo relações objetivas e sistemáticas entre as partes separadas do objeto em estudo.

As pesquisas científicas atuais são influenciadas, ainda, pelas características desse modelo de ciência: objetividade, método descritivo, quantitativo, controle instrumental sobre a realidade investigada, objetivando generalizações como verdades absolutas a partir de

²² Uma crise de paradigmas, conforme Marcondes (2000), tem como característica uma mudança conceitual ou de visão de mundo em consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação científica. A crise leva geralmente a uma mudança de paradigmas, configurando-se as mudanças mais radicais em revoluções científicas, que, com frequência, apresentam causas internas relativas aos desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria, como também do esgotamento dos modelos tradicionais e causas externas ligadas às mudanças na sociedade e na cultura de uma época.

²³ Presente no interior do discurso deste modelo está a tentativa de legitimar a descrição do que se passa no campo da pesquisa científica a partir da observação neutra, bem como de uma incisiva regulamentação de como é preciso agir para se obter um autêntico conhecimento, suscetível de plena justificação.

observações ou experimentos repetidos. Segundo Oliva (1990, p.17): “Essa exagerada confiança nas regras faz com que o ritual de produção de conhecimentos seja submetido a rígidos procedimentos absolutizados em sua força inventiva e em sua capacidade justificadora”, exigindo, desta forma, neutralidade científica por parte do pesquisador.

A questão da neutralidade científica, que reside na crença que interferências subjetivas poderiam ser, então, superadas, neutralizadas, dedicando-se o cientista à objetividade, fazendo ciência pura, é tratada por Bachelard (1996) em termos de obstáculos epistemológicos²⁴. Pois, para ele, “o conhecimento empírico envolve o homem sensível em todas as expressões de sua sensibilidade. Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos seus argumentos” (BACHELARD, 1996, p. 19). Partindo desta abordagem, é no esforço de racionalidade e de construção do processo de investigação que se deveria reter a atenção do pesquisador porque este seria o que dinamiza a pesquisa para além da experiência comum (imediate), ou seja, a experiência científica (indireta).

Hoje, são fortes os indícios de que atravessamos uma profunda crise de paradigmas nas ciências resultante de uma pluralidade de condições teóricas e sociais. Dentre elas, Santos (1996) destaca: a revolução científica que teve início com Einstein e a mecânica quântica, trazendo uma nova concepção da matéria e da natureza com sentido de historicidade, imprevisibilidade, interpenetração, espontaneidade e auto-organização, irreversibilidade e evolução, desordem, criatividade, diferindo totalmente da física clássica e a industrialização

²⁴ Bachelard (1996) propõe, quanto à neutralidade do conhecimento científico, que é preciso considerar as condições psicológicas que envolvem o pesquisador e seu objeto de pesquisa, pois essas se constituem obstáculos para o processo de abstração e para a experiência que se pretende concreta e real, natural e imediata.

das ciências, acarretando o compromisso de redefinição das prioridades científicas com os centros de poder econômico, social e político.

Ainda de acordo com Santos (1996), admitir esse momento de crise de paradigmas das ciências, implica em admitir a possibilidade de um paradigma emergente. Esse aponta para uma abordagem qualitativa de investigação e interpretação do mundo de forma minuciosa, descritiva, considerando de relevância o conhecimento do senso comum e reconhecendo a historicidade, interdependência e complexidade no fazer científico, no sentido de permitir uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, o pesquisador constitui-se como instrumento principal, em contato direto com a fonte de dados, o ambiente natural, interessado mais no processo do que em simples resultados ou produtos, analisando os dados de forma indutiva, com ênfase na interpretação do significado que os sujeitos dão às suas vidas. É com base em tais princípios de investigação qualitativa²⁵, que encontramos os fundamentos teóricos para recolher, selecionar e analisar os dados dessa pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994: p.52) “Seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica. [...] A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”. Essa opção e seus princípios norteadores serão tratados mais especificamente a seguir.

²⁵ A expressão *investigação qualitativa* é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Conforme Bogdan & Biklen, (1994, p. 16), ainda que os pesquisadores possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem da investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou a testagem de hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

2.1 A abordagem qualitativa da pesquisa

No campo da educação, o desenvolvimento da investigação qualitativa veio a ocorrer no final dos anos sessenta. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), até então esta era considerada marginal, sendo só recentemente reconhecida, apesar de possuir uma longa e rica tradição, tendo suas origens em disciplinas como a sociologia e a antropologia, dentre outras, que contribuíram para importantes modificações na concepção dos métodos qualitativos.

As tendências à utilização de métodos qualitativos, em variados estudos acerca de questões educacionais, mostraram-se crescentes nas décadas de setenta, oitenta e noventa, como também cresceram, nos últimos quinze anos, as modificações em termos de técnicas, com o uso do computador na coleta, gestão e análise dos dados qualitativos (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Anteriormente, existia o predomínio pelas questões de ordem quantitativa, da mensuração, de definições operacionais, variáveis, testes e verificação de hipóteses e estatística, que não contemplavam a necessidade de contextualização e interpretação dos complexos problemas educacionais, os quais não carecem apenas de serem quantificados, mas amplamente compreendidos, na busca de soluções com e entre os sujeitos da investigação.

A pesquisa, numa abordagem qualitativa, tem como ponto de partida a compreensão do nosso viver, não sendo orientada por idéias, definições e (pré)conceitos, mas pelo contexto que se mostra como é, ou se mostra a si mesmo, e o pesquisador, de acordo com Macedo (2000, p. 49), “está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, dirige-se para o mundo vivenciado destes sujeitos”. Todas as várias formas de investigação qualitativa, de alguma

maneira, partilham dessa preocupação em compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, no seu mundo de valores, crenças, ações conjuntas, onde se reconhecem como seres pensantes e se vêem como protagonistas, que se confrontam com o mundo da vida.

A abordagem metodológica, assim entendida, exige mais que um método, exige uma atitude, no dizer de Masini (2001, p. 62), “uma atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra. [...] Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções”. Dessa forma, a abordagem qualitativa não pode ser vista só como um modo de conhecer, mas como um modo de ser, refazendo constantemente o caminho, vendo-o como ele se mostra.

Em busca de fazer e refazer caminhos, ante as dificuldades, até certo ponto naturais para principiantes nesta abordagem qualitativa, o estudo de caso se configurou o melhor caminho a seguir neste trabalho. Não somente devido aos métodos e técnicas de investigação utilizados para recolher os dados, mas, antes de tudo, porque se refere ao estudo da forma singular dos sujeitos construírem e compreenderem as suas vidas cotidianas — os seus métodos de realização da vida (pessoal, profissional, espiritual) de todos os dias, o modo como eles percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto específico, de alguns sujeitos, a partir de um acontecimento, também específico, no caso da presente pesquisa: o curso de formação continuada em tecnologias para educadores. Para Sonneville (1994), o estudo de caso, por se desenvolver numa situação natural, rico em dados descritivos, deve partir de um plano aberto e flexível e focalizar a realidade contextualizada e em toda a

sua complexidade. A escolha, por esta forma de estudar, implicou, como requisito primeiro, o acesso contínuo, e por um período longo, aos sujeitos envolvidos no estudo.

As características desse tipo de estudo se identificam com o pensamento construtivista²⁶, com destaque para o fato de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente e abre espaço para a descoberta, devendo o pesquisador ficar sempre atento aos novos elementos que emergem como importantes durante o estudo e podem ser acrescentados ao plano original. Conforme Macedo (2000), em busca de novas respostas e novas indagações, no desenvolvimento do trabalho, revela-se a multiplicidade de âmbitos e referências para situações ou problemas específicos, a partir das relações estabelecidas com o objeto da pesquisa.

O enfoque dado à interpretação no contexto objetivou uma melhor compreensão da contribuição do curso para os educadores. Durante o estudo, consideramos o contexto da escola, sua localização, sua história e a sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e técnico-administrativa-pedagógica, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar as múltiplas referências presentes na situação, focalizando-a como um todo, e fazendo uso de uma variedade de fontes de informação para fazer observações e entrevistas em situações de tempo e espaços diferentes.

Por fim, é preciso ressaltar que tal estudo busca representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Procuramos trazer para o estudo as opiniões diversas dos participantes do curso, revelando, ainda, o nosso próprio ponto de

²⁶ É preciso salientar que o pensamento construtivista faz parte de um modelo alternativo de pesquisa científica, não devendo ser confundido com o processo de desenvolvimento cognitivo da teoria de Piaget e seus seguidores. A “pesquisa construtivista” se refere a um conjunto de axiomas teóricos e implicações metodológicas que resultam em práticas específicas para sua execução e para a avaliação do seu rigor científico que podem ser melhor compreendidos a partir dos estudos de Sonnevile (1994) e Rodwell (1994).

vista sobre a questão, num esforço de utilizar uma linguagem descritiva e detalhada, com o intuito de aproximá-la da experiência pessoal do leitor. No dizer de Lüdke (1986), os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, podendo os dados do estudo ser apresentados numa variedade de formas: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, entre outras.

O estudo de caso aconteceu em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória; a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados, com foco no curso de formação continuada em tecnologias; e a terceira, consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. No entanto, como enfatizam Ludke & André (1986), essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

No tópico a seguir são indicadas as diferentes etapas no desenvolvimento do nosso estudo sobre a educação continuada em tecnologias para educadores da educação básica da Escola Municipal Novo Marotinho, selecionada como campo de pesquisa.

2.2. A trajetória da pesquisa

A **fase exploratória** da pesquisa começou, quando saímos a campo no segundo semestre de 2001, com o objetivo de identificar, entre as três escolas da rede pública e particular de ensino, às quais tínhamos acesso, nos municípios de Salvador e Camaçari/Bahia, o espaço que reunia as condições mais propícias em termos de acesso aos educadores, de recursos tecnológicos disponibilizados nestas escolas e de identificação com as propostas pedagógicas desenvolvidas e as práticas que envolviam a educação continuada em

tecnologias. Após algumas iniciativas nesta direção, reconhecemos as dificuldades de articular esses três critérios num só espaço, sendo o interesse e abertura por parte dos educadores o único critério presente em todas as situações.

No final desse mesmo ano, passamos a considerar o trabalho voltado para a educação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador e desenvolvido pelo Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores²⁷ da SMEC (CAPS). Este é o espaço onde se reúnem, ao mesmo tempo, os educadores que atuam no ensino fundamental de diferentes unidades escolares da SMEC, em torno de propostas diferenciadas de educação continuada, incluindo projetos específicos de aprendizagens em tecnologias desenvolvidas pelo Núcleo de Educação e Tecnologias²⁸ (NET).

Atualmente, o NET realiza através do Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI) grupos de estudos permanentes e oficinas com os educadores do ensino fundamental, bem como, cursos de aplicativos básicos²⁹ e construção de hipermídias nos programas disponíveis, buscando articular teoria e prática, o que nos parece ser um grande desafio no sentido de favorecer a compreensão e utilização articulada das TIC no processo de aprendizagem dos educadores para desenvolverem suas práticas educativas.

²⁷ É o centro de referência de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC), funcionando nos três turnos, em sede própria, numa avenida principal do bairro da Pituba, em local de fácil acesso. Sua estrutura abrange quatro salas de aula amplas, duas salas para coordenação e administração, um laboratório de tecnologias, um auditório, estacionamento próprio.

²⁸ É um núcleo de estudos acerca da articulação temática de educação/comunicação/tecnologias que teve sua origem em 2000, a partir de uma parceria entre a SMEC e a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de um professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que também participou enquanto pesquisador da temática de educação e tecnologias. Em 2001, consolidou-se como espaço de formação permanente de professores em tecnologias, conforme o que consta no seu projeto de implantação (ANEXO 01) através do Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI).

²⁹ Esses são oferecidos também aos educandos selecionados para sistema de monitoria nos laboratórios de tecnologias.

Sabíamos, anteriormente, da existência deste espaço permanente de educação para os educadores. No entanto, diante das dificuldades em relação à seleção e escolha do ponto de partida das ações de pesquisa, entendemos que, devido sua proposta de trabalho, o NET (ANEXO 01) seria o local mais adequado para que pudéssemos dar andamento à fase inicial de nossas investigações. Ao mesmo tempo em que o contato com uma das coordenadoras do NET, que esteve envolvida desde a implantação do PETI neste núcleo de formação, representou um aspecto favorável a nossa escolha, devido ao seu acolhimento e interesse pela pesquisa.

Ainda em dezembro de 2001, no CAPS, em contato com duas das coordenadoras responsáveis pelo NET no turno matutino, explicitamos o nosso interesse em pesquisar as atividades do PETI direcionadas para a educação continuada em tecnologias para os educadores do ensino fundamental. Neste período, as atividades do NET estavam sendo concluídas com previsão de reinício para março de 2002, ficando acertado, então, que realizaríamos as observações no retorno dos trabalhos.

No período de março a junho de 2002 estivemos envolvidos no acompanhamento dos encontros semanais do grupo de estudos e atividades do PETI, sempre às quartas-feiras, no turno matutino, quando procuramos ter uma visão geral do contexto, estabelecendo relações com os seus participantes: coordenadores e educadores. No laboratório de tecnologias e numa sala de aula do CAPS, aconteceram os estudos em grupo e as oficinas, havendo um período em que nos deslocamos para a Companhia de Processamento de Dados de Salvador (PRODASAL), um centro de apoio em informática, para a realização de oficinas de homepage.

Neste percurso, educadores e projetos sinalizavam experiências interessantes e participação ativa e comprometida com as etapas de educação continuada, desenvolvidas nestes espaços, planejadas e promovidas pelo NET. Entretanto, nenhuma delas revelou-se tão singular e inovadora quanto a idéia de realizar o curso de educação continuada na própria unidade escolar, a partir das necessidades, interesses e sugestões dos demais educadores envolvidos com as tecnologias, além das duas educadoras integrantes do quadro docente da escola que participavam regularmente do PETI. Partimos então, para investigar esta realidade na Escola Municipal Novo Marotinho.

2.3. A experiência de educação continuada em tecnologias na Escola Municipal Novo Marotinho

No segundo semestre de 2002, deixamos o NET para dar prosseguimento a segunda **fase de coleta de dados**, tendo como foco o curso em tecnologias para educadores na Escola Municipal Novo Marotinho, localizada no bairro Novo Marotinho, na Estrada Velha do Aeroporto, km 5,5, envolvendo os educadores do turno diurno que atuam na educação básica do CEB³⁰ a 4ª série do ensino fundamental. Este curso se tornou o espaço do nosso estudo de caso.

A escolha por esse espaço de pesquisa ocorreu devido à empatia com a coordenadora do curso, a identificação com a proposta de educação continuada em tecnologias envolvendo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, do seu convite para que participássemos deste momento de formação, enquanto pesquisadora.

³⁰ Ciclo de estudos básicos que abrange crianças a partir de sete anos de idade que ingressam na 1ª série – CEB 1 e o CEB 2 que equivale aos estudos de 2ª série do ensino fundamental.

A iniciativa de realização do curso em tecnologias partiu de uma das educadoras da Escola Municipal Novo Marotinho que participava do PETI, desde o ano 2000, e era responsável pela coordenação das atividades desenvolvidas no laboratório de tecnologias, desta unidade escolar, durante o turno matutino. A partir das dificuldades em articular teoria e prática, de forma inovadora e significativa com os educandos, devido, principalmente, às dificuldades interativas dos educadores com os recursos tecnológicos (computador, televisão, câmera digital e vídeo), ela partilhou com o grupo de colegas o desejo de planejar e desenvolver um curso de educação continuada em tecnologias.

Esse projeto foi negociado junto à direção da escola que, apoiando a iniciativa, o encaminhou à SMEC, onde foi homologado, sendo autorizado na íntegra o programa do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores (FCTP) da Escola Municipal Novo Marotinho (ANEXO 02), com carga horária prevista para 12h, cronograma distribuído em quatro dias, incluindo dispensa dos professores de suas atividades em sala de aula com os educandos no turno matutino durante os dias do curso e, ainda, a divulgação na rede municipal para as demais unidades escolares e instâncias administrativas. Nestes termos, a proposta se constituía um avanço, ao mesmo tempo em que sua autorização uma conquista junto a SMEC.

Dos primeiros contatos até a realização do curso, a espera e as expectativas foram contidas de ambas as partes, pois, além de fatores de ordem administrativa, aconteceu uma greve³¹ que foi um fator decisivo para o retardamento do início das atividades de formação

³¹ A greve dos professores em maio de 2002 que alterou o cronograma de atividades das unidades didáticas, e, por conseguinte, alterou a data de início do curso para o final do mês de agosto. Outro fato, que também influenciou alterações no planejamento do curso, foi a reforma do prédio, autorizada e programada pela SMEC coincidentemente, para acontecer no mês de setembro, precisamente no dia 02/09/2002, sem que as aulas fossem suspensas, principalmente devido à greve; até o mês de outubro não havia acabado, causando transtornos, entre eles, um sistema de rodízio das aulas.

para o final do mês de agosto. Este contexto político mais amplo evidenciou que a Escola Municipal Novo Marotinho e as demandas de educação continuada de seus educadores não funcionam como um fenômeno independente. Contudo, durante a pesquisa, não aprofundamos esses desdobramentos, no sentido de controlar a investigação e a delimitação do estudo no seu enfoque pedagógico.

O curso FCTP foi uma experiência que durou dois meses: agosto e setembro de 2002. Entretanto, os meses seguintes, até dezembro, foram marcados por experiências que sinalizaram a retomada de muitas das atividades realizadas no curso, o que pudemos perceber através de observações, observações participantes, entrevistas abertas ou semi-estruturadas, registradas com gravador, filmadora e, também, em anotações.

O convívio com as educadoras e com todo o pessoal que trabalhava na escola, no turno matutino, desenvolvendo suas atividades no laboratório de informática, na sala de aula, no auditório com a televisão e o vídeo, nos demonstrava o forte envolvimento de todos com a proposta pedagógica para aquela comunidade, o que tornava o clima no Marotinho propício a significativas aprendizagens.

Em dezembro, após a coleta dos dados e iniciadas as interpretações, confrontamos com os depoimentos de algumas educadoras, para esclarecimentos, que favoreceram resultados significativos nesta **fase de análise, interpretação e relatório da pesquisa**. No decorrer da pesquisa de campo é importante uma reflexão permanente, para promover a tomada de consciência da subjetividade que nos envolve enquanto pesquisador, desvelando os preconceitos, valores e perspectivas, a fim de avaliar o seu peso relativo no desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo seguinte procederemos à descrição do espaço em que e como aconteceu o curso na comunidade escolar do Novo Marotinho, ao tempo que faremos uma análise desse curso num contexto de suas dificuldades e possibilidades, através das histórias vividas e percebidas por todos os envolvidos neste movimento continuado de educação.

Capítulo 3

Os dados coletados: descrição e análise

3.1. A escola no seu contexto

A Escola Municipal Novo Marotinho é uma instituição pública de ensino fundamental, funcionando nos três turnos com CEB, 3^a e 4^a séries no diurno e no noturno com Educação de Jovens e Adultos¹, criada em 14 de maio de 1987 sob decreto nº 7913/87 D.O. 08 e 09/10/87, localizada na Estrada Velha do Aeroporto - Km 5,5, antiga Estrada de Ipitanga, na periferia urbana de Salvador, Bahia e situada numa área residencial, tendo como vizinhos os bairros de Sete de Abril, Jardim Esperança e Canabrava.

Os caminhos de acesso à escola, tanto pela avenida São Rafael e bairro de Sete de Abril, quanto pela avenida Paralela passando pelo antigo aterro sanitário de Canabrava², logo após, a região urbanizada de conjuntos habitacionais populares, apresentam uma paisagem de desolação e tristeza à suas margens, marcada pela falta de condições de vida da população do local, abrigada em casas pequenas e apertadas, geralmente, localizadas ao longo de ladeiras fortemente inclinadas, sem calçamento, chegando a transparecer verdadeiros abismos de favelas. O saneamento geral³ do bairro é precário, sem esgotamento sanitário na maior parte

¹ Esta modalidade de ensino atende a jovens e adultos nas séries iniciais de escolarização do ensino fundamental de 1^a a 4^a série através do Programa de Educação Integrada (PEB).

² Este aterro foi desativado em 2000, no entanto, os seus efeitos ainda estão presentes nesta região, dentre eles os gases e o mau cheiro que ainda irritavam os olhos e provocavam alergia e dores de cabeça bem como, a prática de “catar lixo” como atividade produtiva para crianças, jovens e adultos.

³ Por quase toda a cidade de Salvador, desde 2001, estão em andamento as obras de saneamento geral por parte da Empresa Baiana de Águas e Saneamento S. A (EMBASA), o que acontece neste período nas proximidades da escola, como também em muitos bairros da cidade que não possuem este serviço básico.

das moradias, que utilizam, quando muito, fossa séptica, não possuindo rede de água encanada em muitos locais. O comércio de sobrevivência em sua maioria, tem origem a partir dos materiais retirados do lixo com possibilidade de reaproveitamento. Diante dessa realidade Milton Santos (2000) nos faz entender porque os pobres jamais puderam ser cidadãos, pois só lhes resta deveres a cumprir.

A escola foi construída em terreno próprio da Prefeitura Municipal de Salvador, no local da antiga Escola Sete de Abril, a qual foi demolida. O prédio pré-moldado segue o padrão estrutural da Companhia de Desenvolvimento Urbano de Salvador (DESAL) para as escolas municipais de Salvador, possuindo rede de água encanada e uma fossa séptica. O nome "novo marotinho" foi dado na década de 80 pela população que, na época estava sendo relocada de uma invasão de favelados do bairro de São Caetano que se denominava Marotinho, passando esta localidade, então, a se chamar bairro Novo Marotinho.

Durante os quinze anos, desde sua fundação, a Escola Municipal Novo Marotinho teve como gestores, professores indicados pela SMEC e a partir do ano de 1993, então, gestores eleitos pelo voto da comunidade por um período de quatro anos. Sua atual diretora, professora Valda dos Santos Marques⁴ realiza sua segunda gestão desde 1997, eleita pelo voto da comunidade com a qual pode contar na conservação e cuidado com a estrutura física da escola e de seus recursos materiais disponíveis, bem como, em sua participação no Conselho Escolar, através de pais representantes nas reuniões bimestrais ou por convocação da direção para dar encaminhamento aos projetos, parcerias e uso de verbas da unidade escolar.

A escola foi a primeira da Rede Municipal a implantar o Conselho Escolar, em junho de 1995, e de acordo com informações dos professores e funcionários, este se efetivou e

⁴ Os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa foram preservados pelo consentimento dos mesmos.

fortaleceu durante a gestão da professora Valda que pauta suas ações no diálogo e respeito. A exemplo disso, está a iniciativa da estratégia pedagógica de *Portas Abertas para a Paz*, envolvendo a comunidade no Laboratório de Tecnologias e no Clube de Leitura, em busca de alternativas para a questão da violência, que foi reconhecida como uma experiência positiva para todos: comunidade interna e externa, publicada, inclusive, em reportagem da Revista Nova Escola (ANEXO 03), publicação mensal da Editora Abril Cultural, dirigida aos educadores da educação básica.

Desta maneira, a direção demonstra desenvoltura no trato com a comunidade através do Conselho, partilha também as decisões pedagógico-administrativas, com sua equipe de trabalho, composta por dois vice-diretores, um coordenador pedagógico, um secretário, o corpo docente e o pessoal de apoio, assim qualificados:

Tabela 1 - Quadro de pessoal

QUADRO DE PESSOAL - TÉCNICO, PEDAGÓGICO ADMINISTRATIVO E FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Professores	16 (47% graduados e 53% ensino médio)
Diretor	01 (graduado)
Vice - Diretores	02 (01 graduado e 01 magistério)
Coordenador pedagógico graduado	01 (graduado)
Secretário	01 (ensino médio)
Monitor voluntário	01 (ensino fundamental)
Pessoal de apoio	07 (ensino fundamental e médio)

A professora Valda, como é chamada pela comunidade e componentes de sua equipe de trabalho, articula as ações e estratégias do projeto pedagógico com sua equipe de funcionários, adequada em termos de quantidade e possivelmente de qualidade e compromisso com o trabalho educativo, num espaço físico que se adequa as situações de aprendizagens dos alunos e da comunidade com criatividade e flexibilidade como em diversas vezes pudemos presenciar nas reuniões, eventos, seminários, comemorações. Por exemplo, quando o refeitório se transformava em auditório com palco de madeira desmontável,

construído e planejado em função de tais demandas ou mesmo, transformava-se em sala de aula, de reunião. A escola dispõe de uma estrutura física composta dos seguintes espaços:

Tabela 2 - Infra-estrutura da escola

ASPECTOS FÍSICOS: Prédio pré-moldado - padrão DESAL	
DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Salas de aulas	06 (capacidade para 35 alunos cada uma)
Sala de leitura	01
Laboratório de tecnologias	01
Sala de professores	01
Secretaria	01
Sanitário para professores e funcionários	01
Sanitários para alunos	02
Refeitório	01
Cantina	01
Depósito para merenda	01
Área interna	03
Área externa	01
Obs: Ambiente amplo e ventilado	

Para atender nos três turnos, crianças, jovens e adultos distribuídos em agrupamentos que compõem dois níveis: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, organizados conforme tabela abaixo, totalizando uma média de 619 educandos:

Tabela 3 - Quadro de matrícula por níveis de ensino

NÍVEIS	SÉRIES	QUANTIDADE DE TURMAS/TURNO	Nº DE EDUCANDOS EM CADA TURMA
Ensino Fundamental	CEB 1 / 1ª série	02 turmas/Vespertino	210/média de 30 em cada turma
	CEB 2 / 2ª série	01 turma/Matutino	
	3ª série	04 turmas/Vespertino	210/média de 35 em cada turma
	4ª série	03 turmas/Matutino	
		03 turmas/Matutino	
Educação de Jovens e Adultos	PEB (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	04 turmas /Noturno	130/média de 33 em cada turma
	Telecurso 5ª a 8ª série	02 turmas/Noturno	70/média de 35 em cada turma

Estas instalações se traduziam em boas condições de funcionamento. Entretanto, a direção enfrentava um sério problema em relação à ocupação de uma destas salas de aula por um antigo funcionário que desde a época da fundação da escola residia em suas instalações como porteiro e ficou como “caseiro”. Mesmo após sua reestruturação funcional, permaneceu “tomando conta da escola” morando com sua família numa sala de aula do andar térreo, enquanto aguardava o cumprimento por parte da Prefeitura de Salvador da resolução judicial final de lhe favorecer com uma casa que oferecesse melhores condições que sua moradia atual, num “bairro de sua escolha” segundo informação colhida.

Enquanto permanecia o impasse na resolução do problema, Valda conciliava atitudes firmes de impor limites para o funcionamento regular das atividades escolares com negociações democráticas no enfrentamento desta questão acompanhada de perto pela SMEC.

Observamos que as pessoas da escola “aprenderam a conviver” com o fato de presenciar os acontecimentos que envolviam a história peculiar do ex-funcionário da escola, com sua família: mulher e filha. De acordo com a fala de uma professora “situação sem remédio, remediada está”, restando a enorme confiança na posição da professora Valda junto à SMEC para solução do problema. Em termos de transtornos no ambiente físico, essa invasão resultava no funcionamento inadequado das classes do CEB e do PEB em cada turno, no pátio de



Fig. 1 – Classe do CEB 2 funcionando no pátio

acesso ao laboratório de tecnologias, refeitório, banheiros, bebedouros e secretaria.

O funcionamento da secretaria também ficava comprometido, dividindo uma sala pequena com a direção, pois, a reestruturação de suas instalações dependia de uma área externa que no momento, era utilizada como área de serviço pelo “morador”. Havia neste ambiente quatro mesas, armário, telefone, computador, impressora, mimeógrafo e cinco arquivos contendo documentação dos alunos. Cabe salientar que este era o espaço da escola que deixava a desejar no que se refere a sua organização, devido ao amontoado de móveis e recursos necessários ao seu funcionamento.

Nesse contexto, a confiança na liderança segura e democrática da professora Valda e ao mesmo tempo afetuosa e integrada com sua equipe de trabalho é o elemento que se destaca no encaminhamento de questões desta ordem e de outras em relação à comunidade interna e externa, envolvendo o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, como veremos a seguir.

3.2. A proposta de trabalho da escola e as tecnologias

A proposta de trabalho da escola tem vida e movimento e não se restringe ao Projeto Pedagógico e ao Plano de Desenvolvimento da Escola⁵ (PDE) nem fica só no papel ou nos relatórios de acompanhamento para a Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico da SMEC (CENAP). Corporifica-se na busca de ações e estratégias que colocam o educando como o centro de seus objetivos e atenções, respeitando as diferenças, procurando oferecer-lhe um ambiente dinâmico e de interação, procurando trabalhar os conhecimentos e informações de

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) deve ser um processo gerencial de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. São destinados recursos do FUNDESCOLA-MEC/Banco Mundial para financiar ações que fazem do PDE visando melhorias estruturais e desempenho das escolas, que são selecionadas a partir dos seguintes critérios: ter acima de 200 alunos, ter condições mínimas de funcionamento, possuir direção com liderança forte e possuir Unidade Executora e, preferencialmente, Conselho Escolar.

forma contextualizada, considerando suas vivências e conhecimentos prévios, e objetivando o resgate de sua estima.

Percebemos que os princípios e a definição dos fundamentos teórico/práticos, norteadores do trabalho pedagógico da escola através de projetos, são etapas que estão sendo elaboradas e concretizadas aos poucos, partindo da necessidade dos educadores de romper com o tradicional, relacionado diretamente à transmissão de conteúdos de forma descontextualizada, na medida em que consideram a importância da mediação pedagógica – na perspectiva de Vygotsky – e dos conhecimentos prévios dos educandos como base para novas aprendizagens.

Os vários projetos em desenvolvimento na escola articulam-se em torno do eixo temático *Arte e Cultura*, identificado pela equipe de educadores como o que mais se aproxima da identidade cultural da comunidade. Pudemos constatar o interesse em contemplar esse eixo temático selecionado, através das atividades interativas, relacionadas aos projetos, como oficinas de dança, música, teatro. Pudemos assistir a seminários temáticos promovidos pelos educadores/direção e parceiros como o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia (CEDECA) e a Associação Cultural Ilê-Ayê, favorecendo a compreensão de diferentes linguagens, saberes, procedimentos e atitudes. Além disso, tínhamos acesso aos informes no mural da Secretaria como também, aos informes sistemáticos da vice-diretora Benildes, no turno matutino, acerca da rotina dos trabalhos da escola, de acordo, com o andamento dos projetos nos turnos vespertino e noturno.

Além de observar os momentos em que as atividades ocorreram em tempo e espaços diferentes, tivemos acesso, também, a uma síntese documental que reunia todos os projetos da

escola, os quais serão aqui brevemente descritos, a fim de situar a proposta de trabalho da escola quanto às formas de atendimento diante das necessidades dos educandos. Assim, queremos contextualizar a participação da comunidade e o trabalho da equipe pedagógica, dedicando atenção especial ao projeto voltado para a educação continuada dos educadores e as aprendizagens em tecnologias.

O *Projeto Jovem Cidadania* é baseado no que trata o artigo 28º da LDBEN 9394/96 sobre adaptações necessárias à adequação do ensino às peculiaridades das necessidades e dos interesses dos educandos, para respaldar a proposta de Atividades Programadas para os educandos trabalhadores do turno noturno, com o objetivo de oportunizar o acompanhamento de suas aprendizagens e estimular o educando a dar prosseguimento aos seus estudos regulares. Tem o intuito, também, de minimizar o dramático quadro de evasão do ensino noturno, devido, entre outros fatores de ordem sócio-econômica, à incompatibilidade de horários para os trabalhadores e à inadequação de conteúdos e procedimentos metodológicos.

Deste projeto, que acontece no noturno, apenas tivemos informações através de uma funcionária da secretaria Josefa, que o mesmo estava apontado para resultados positivos quanto ao problema da evasão e ainda, que tivera boa recepção entre os educadores e educandos do referido turno.

O *Projeto Ler é Viajar* prioriza a leitura no espaço escolar, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de compreensão que permitam ao educando interpretar e integrar o que lê à sua experiência de vida, ampliando a sua visão de mundo. O encaminhamento desse projeto ocorre através do Clube de Leitura, funcionando, no início da nossa pesquisa, provisoriamente numa sala de aula, até a chegada, no mês de outubro de 2002,

do módulo estrutural da DESAL para a organização da biblioteca, onde passou a funcionar em caráter permanente. Um dos desdobramentos deste projeto, segundo uma professora do turno matutino, foi o crescente interesse das crianças por histórias, atividades de dramatização, filmes, acesso à Internet, dança e música.

Este projeto exemplifica a importância da aproximação das diferentes linguagens e meios de comunicação no ambiente escolar, como possibilidade de explorar outro tipo de conhecimento, que trate não só da dimensão cognitiva, mas que considere as imagens, os sons, as palavras e a emoção, atentando para o que estes elementos representam para os educandos. Com esta iniciativa, entendemos que os educadores estão no caminho da descoberta dessas possibilidades.

O *Projeto Pensar na Escola* é uma iniciativa voltada para a associação comunitária do bairro e, principalmente, para os pais dos educandos matriculados na unidade escolar e para representantes do Conselho Escolar. Os educadores, coordenados pela direção, empreendem reuniões bimestrais para discussão e encaminhamentos dos pontos de estrangulamento que dificultam as ações pedagógicas, bem como palestras, cursos, seminários, grupos culturais para apresentações, grupos de estudo e de divulgação das soluções encontradas. O objetivo de integrar a comunidade externa às atividades desenvolvidas na escola transparece através das práticas regulares de encontros com os pais e o acesso democrático destes ao ambiente escolar, de acordo como a observação realizada durante as atividades em que estive presente, como: a reunião bimestral de pais (setembro), o curso de relações interpessoais para os pais (outubro) e o Seminário do Dia da Consciência Negra (novembro).

Pensamos que este projeto evidencia a preocupação e o cuidado da equipe pedagógica da escola em integrar a comunidade em torno dos objetivos de ensino a que a instituição se propõe, disponibilizando para a mesma, de forma democrática, os espaços e os recursos escolares, e utilizando o diálogo e o bom senso como base para o entendimento e fortalecimento das relações, como também, das estratégias pedagógicas que permeiam a vida dos educandos. Dessa forma, parafraseando Freire, a escola se constituirá, cada vez mais, num lugar onde se faz amigos.

Quanto ao ambiente de confiança e amizade que perpassa as relações entre a comunidade e os membros da equipe de trabalho da escola, podemos citar a conservação do prédio escolar, os voluntários da comunidade que participam do Programa Amigos da Escola – havendo ainda uma lista de espera para ser absorvida – o ambiente de respeito e companheirismo demonstrado entre os educadores, funcionários e direção, deixando transparecer a integração de todos no desempenho de suas funções para melhor atender aos educandos e seus pais. Desde os primeiros contatos e durante o período da coleta dos dados, pudemos constatar que as relações que as pessoas estabelecem na Escola Municipal Novo Marotinho são propícias a significativas aprendizagens. A comunidade compreende esta possibilidade e cuida do pessoal da escola e daqueles que dela se aproximam, pois, de acordo com informações dos educadores e funcionários, apesar dos altos índices de casos de violência no bairro, “ninguém mexe com a escola e todo seu pessoal, aqui é como um oásis que a comunidade faz questão de preservar”.

A visão de futuro da escola está pautada na base das ações no presente, especialmente nesse projeto. Através dele, a comunidade de pobres, desempregados e excluídos que representam a maioria da população do bairro Novo Marotinho, ao adentrar a escola de seus

filhos, são chamados a aprender, também, as diferentes linguagens socializadas no espaço escolar e a participar do desafio de criar condições para que cada criança aprenda. A partir daí, passam a existir as condições necessárias para a expressão de uma demanda social de um tipo novo, representando assim uma utopia possível, chave para transformações no ensino brasileiro e, dialeticamente, para transformar a realidade na qual as pessoas estão inseridas.

Ao mesmo tempo em que integra a comunidade ao âmbito escolar em torno da aprendizagem das crianças, o projeto *Pensar na Escola* possibilita também à comunidade refletir, valorizar e reconhecer o papel da escola e dos educadores comprometidos com o contexto social, com o intuito de prestar um serviço de qualidade.

O *Projeto Evoluir* (ANEXO 03) é voltado para as aprendizagens dos educadores. Segundo consta em sua justificativa, destina-se a quem “gosta de ensinar, gosta de crianças e tem coragem de enfrentar suas próprias limitações e dificuldades de aprendizagem”, considerando a necessidade de um conhecimento aprofundado e constantemente renovado para saber como, porque e para que ensinar os diferentes conteúdos e ainda aprender a usar os recursos didáticos, tecnológicos e métodos variados, que exijam participação ativa por parte dos educandos, incluindo aprender a trabalhar em grupo e com classes em diferentes níveis de aprendizagem e tempo.

A partir das concepções subjacentes a este projeto, bem como através da experiência do curso em tecnologias, que vamos detalhar no próximo item, percebemos que o seu enfoque se restringe, ainda, à formação profissional, e até mesmo pontual, em relação a determinados aspectos da atividade pedagógica que o educador desempenha, apesar de serem registradas

algumas ações relativas ao desenvolvimento pessoal, como o curso de relações interpessoais previsto no PDE e dinâmicas de grupo.

A preocupação reside na utilização dos recursos didáticos e metodológicos e, ainda, dos tecnológicos disponíveis, sendo que estes representam uma “possível” inovação pedagógica, o que na verdade irá depender muito de seu uso pedagógico, podendo servir para mediar tanto situações de aprendizagem criativas e interativas, quanto reprodutoras das matérias do currículo, muito distantes de uma perspectiva construtivista e emancipadora (RAMAL, 2001 e SANCHO, 2002).

Conforme o depoimento da educadora Léia, coordenadora do laboratório de tecnologias no turno matutino, os objetivos explicitados no projeto são: dinamizar a prática pedagógica; estimular a autonomia, auto-realização e autovalorização do profissional em educação; refletir e adequar os conteúdos; socializar o processo pedagógico; refletir sobre pontos de estrangulamento da escola como reprovação, repetência, evasão, indisciplina, violência, dentre outros; e formar um acervo técnico para estudo e pesquisa através de reuniões quinzenais para estudo na escola e participação em palestras, seminários, cursos promovidos pela própria unidade escolar ou pela SMEC. Estes objetivos, segundo Léia “precisam ser conquistados a cada dia, não só pelo coordenador ou direção, mas, pelo grupo, coletivamente, pois assim todos se fortalecem em suas dificuldades e conseguem avançar”.

O interesse, por parte da coordenação e direção, era uma realidade perceptível, devido à compreensão de que, para oferecer um ensino de qualidade voltado para a formação do educando criativo, participativo e transformador de sua realidade, é necessário dar atenção às ações voltadas para a educação continuada dos educadores, procurando desenvolver também

sua criatividade, flexibilidade e interação com suas aprendizagens, tendo em vista o fortalecimento de sua confiança para realizar práticas educativas realmente inovadoras e transformadoras, a partir dos recursos disponibilizados pela escola. Esse interesse e essa compreensão em relação à necessidade de educar também o educador apontam para a busca e o incentivo de formas apropriadas para a solução dos problemas em torno desta demanda de formação.

O *Projeto Navegando* (ANEXO 04) é integrado ao Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes - PETI e foi elaborado no ano de 1999, precisando de atualização. Reformular esse projeto, seus objetivos e seus fundamentos teórico-metodológicos, de acordo com a professora Léia, “não é apenas responsabilidade das coordenadoras do laboratório de tecnologias e do pessoal que coordena o Núcleo de Educação e Tecnologias - NET, mas de toda a equipe de educadores que desenvolve suas práticas educativas no laboratório”. A falta de atualização e de alinhamento desse projeto, na realidade, evidencia uma outra questão que está subjacente à necessidade da reformulação do mesmo: a dificuldade de compreensão e de interatividade dos educadores com esse ambiente e seus recursos tecnológicos, suscitando desconforto em relação às aprendizagens desses meios. As expectativas diante da idéia de inovação geram, por conseguinte, expectativas também em relação às suas práticas em sala de aulas e demais ambientes educativos na escola, exigindo dos educadores maior fundamentação pedagógica.

Importa contextualizar as condições em que se introduziu o projeto *Navegando*. O passo inicial, em junho de 1995, aconteceu quando a escola foi a primeira da Bahia a receber um computador ligado à Rede Mundial de Computadores - Internet, participando do Projeto Internet nas Escolas (PIE) e tendo como parceiros a SMEC, PRODASAL e UFBA. Durante o

mês de julho houve curso de utilização básica do programa Windows e de comunicação na Internet, basicamente correio eletrônico e listas de discussão. De acordo com os estudo de Lima Jr. (1997) sobre o PIE, a utilização da ferramenta básica de suporte para as atividades desenvolvidas na rede restringiu-se no entanto aos serviços e infra-estrutura da Organização Internacional Kidlink.

Durante o período de julho a outubro de 1995, a escola desenvolveu alguns projetos utilizando o correio eletrônico, o de Receitas, o Kidlink Plantas Mediciniais e Dicionário de português de Portugal, no início de 1996, no período de janeiro a março participou da IV Conferência do Centro Ibero-americano de Desenvolvimento Estratégico (CIDEU). Ainda conforme Lima Jr. (1997), no final de março, as atividades da escola foram interrompidas por problemas na manutenção do equipamento, paralisação dos educadores e problemas na infra-estrutura do prédio, principalmente na fossa. Segundo informação do pessoal da escola, as atividades deste projeto e de outros que a unidade escolar participava, caminhava a passos lentos até a professora Valda assumir em 1997.

Conforme uma das coordenadoras do NET, no começo, nem tudo estava posto de forma clara e objetiva em relação à presença dos computadores nas escolas, e muito havia para ser feito, tanto em direção a sua compreensão, quanto à utilização dos aplicativos e programas básicos do computador. A experiência inovadora de formar um grupo de estudos, com os educadores envolvidos no PIE, em parceria com a UFBA, despontou como suporte significativo, pois, realizando estudos, o grupo de educadores e coordenadores, que mais tarde iriam implantar o NET, se antecipavam à chegada dos computadores nas demais escolas, buscando alternativas diante de tantos obstáculos a ultrapassar.

Como maior obstáculo foi identificado o fato de pertencer a uma geração temerosa em relação ao novo, sem familiaridade com as tecnologias, bem como a própria lógica de pensamento linear que se cristalizou na educação escolar. Todos estes aspectos se traduzem em contradições no fazer pedagógico com as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação. Em entrevista, uma das coordenadoras do NET, num dos encontros no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores da SMEC – CAPS, ria quando lembrava que: “Eu perguntava logo no início ao pessoal se não era melhor a gente aprender datilografia primeiro para depois aprender a digitar mais rápido no teclado.” (ANA, coordenadora do NET)

Mesmo diante de tais dificuldades e contradições entre a teoria proposta no núcleo de estudos, considerando as TIC como novas formas instituintes do pensamento, e a prática articulada no próprio NET e nas escolas, a experiência do grupo de estudos no NET e o PIE na escola, com apenas um computador, apresentou resultados favoráveis. Em decorrência disso, no ano de 1999, a escola foi a primeira – de CEB à 4ª série – da Rede Municipal a receber um laboratório de informática equipado com 10 computadores ligados em rede, tendo o MEC, a SMEC, a PRODASAL e a PROCOMP - Comércio e Assistência Técnica como parceiros reunidos em torno das ações do Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO), desta vez para desenvolver o projeto PETI.

As atividades do PETI, tanto de estudo da teoria, quanto da prática nos computadores, a partir de 2000, aconteciam no CAPS, onde o NET (ANEXO 01) passaria a funcionar em caráter permanente após sua implantação. Atualmente, através do PETI, são realizados grupos de estudos a cada semana, nos três turnos, conforme cronograma distribuído no início do ano

letivo entre os participantes das quinze escolas envolvidas, assim como oficinas diversificadas e cursos de aplicativos básicos e construção de hipermídias.

Essa estrutura, assim organizada, permitiria a construção de projetos pedagógicos, articulando a temática *educação e comunicação* na escola, por parte dos educadores. Notamos, no entanto, que esta articulação não é fácil e leva alguns anos para que grande parte dos educadores, de acordo com Lévy, acostumados com práticas de falar/ditar e o uso moderado da impressão, mude de hábitos. Assim, é preciso considerar que a educação continuada tem um papel insubstituível nesta mudança, no sentido de oportunizar aprendizagens em ambientes interativos, que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a produção e socialização de conhecimentos significativos. Não necessitamos de grandes estoques de informações, mas de aprender o que fazer a partir delas, pois o fluxo das informações é intenso e veloz, sendo necessário o domínio por parte dos educadores dos processos de produção de conhecimento.

Entendemos que os objetivos desse projeto devem voltar-se para os educadores na mesma proporção e intensidade que em relação aos educandos e a comunidade. Por isso é necessário: instrumentalizar o educador no uso e na aplicabilidade dos recursos da informática e do vídeo; disponibilizar, também, tempo para que possa acessar a Internet diariamente; promover a interatividade dos educadores com as TIC disponíveis para o desenvolvimento dos processos cognitivos, comunicacionais, sociais e afetivos; estimular a criatividade e o pensamento crítico; oportunizar a pesquisa via Internet, para atender às necessidades dos educadores em relação à proposta pedagógica de cada segmento; habilitar teoricamente os educadores para que possam articular os projetos internos da escola com os desenvolvidos no laboratório.

Ainda há muito caminho a percorrer para a realização de práticas pedagógicas que propiciem uma mediação articulada e interativa das TIC no ambiente escolar, seja no laboratório, seja na sala de aula. Porém, é necessário reconhecer que os primeiros passos devem ser dados em direção ao educador, ainda que pareça o caminho mais longo. Nesse sentido, tanto esse projeto, como o PETI, significam um movimento para se repensar, reconhecer e fazer aprendizagens significativas na compreensão do que pode ser a educação continuada em tecnologias.

3.3. O curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores

Os dados aqui analisados têm, como documento norteador, o Projeto do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores (FCTP), encaminhado para apreciação da coordenação do NET, bem como da SMEC, para a devida autorização, e são baseados nas entrevistas com os educadores que participaram das atividades desenvolvidas durante o curso, e nas observações realizadas durante o período compreendido entre agosto e dezembro/2002, na Escola Municipal Novo Marotinho.

Cabe salientar que, como procedemos até agora, a análise continuará acontecendo concomitantemente com a descrição dos dados. Apresentaremos, primeiro, uma síntese geral do curso FCTP, buscando, deste modo, configurar uma visão geral do que foi esta experiência de educação continuada em tecnologias para educadores, articulando-a com o referencial teórico trabalhado nos capítulos anteriores. Adotamos o mesmo procedimento, no item seguinte, com os depoimentos acerca das contribuições do curso para os educadores.

O projeto do curso FCTP (ANEXO 06) traz a concepção de formação continuada evidenciando os aspectos profissionais das aprendizagens dos educadores. Avança, contudo, em algumas práticas a noção de aperfeiçoamento explicitada através da própria denominação do *Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores da SMEC*: o CAPS. Aperfeiçoamento suscita dificuldades em torno da questão do erro, pois implica em tornar perfeito. Assim, o educador “perfeito” não pode errar, o que resulta em interferências em suas aprendizagens, e estas se intensificam sobremaneira a partir das interações e aprendizagens relativas às TIC, com as quais, em sua maioria, não estão familiarizados – nem mesmo as possuem em suas residências (computador e vídeo) – restando a contradição de aperfeiçoarem-se em algo que não dominam.

O termo *formação continuada*, no entanto, utilizado para denominar o curso, evidencia a ênfase nos aspectos voltados para a aquisição de saberes necessários ao exercício da profissão docente, o que pudemos observar, inicialmente, através do teor dos objetivos do curso FCTP explicitados no seu projeto (ANEXO 06). Percebemos que a maior parte deles, seis entre oito objetivos propostos, se volta para os aspectos profissionais e poderão ser alcançados a médio prazo, como, por exemplo: compreender a construção do conhecimento como processo interativo, construir propostas pedagógicas interativas com o computador e seus periféricos, produzir vídeos e solucionar as dificuldades de interação com as TIC, discutindo conhecimentos e procedimento necessários à utilização das mesmas.

Outras questões, especificamente com relação à estima, confiança e autonomia, que se referem aos aspectos pessoais da formação e nem mesmo foram mencionadas ou previstas como objetivos do projeto do FCTP, foram conquistadas no decorrer do curso. Tais desdobramentos podem ser atribuídos à ênfase durante as vivências do curso, quanto à

necessidade de um novo olhar para as mesmas questões do cotidiano, permitindo assim novas formas de relação, mais interativas e autônomas com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros.

No que se refere à metodologia e ao cronograma previstos no projeto (ANEXO 06), ambos sofreram modificações, devido ao contexto em que realmente ocorreram as situações de aprendizagem dos educadores, como poderá ser observado a partir do cronograma projetado (Tabela 4) e o realizado (Tabela 5), após negociações internas com a direção, que mais uma vez demonstrou seu apoio e interesse no encaminhamento da questão. O comparativo a seguir possibilitará um melhor entendimento acerca deste dado:

Tabela 4 - Cronograma projetado

Data	Tema	Metodologia	c/h
28/08	▪ Interatividade	Seminário	4h
04/09	▪ “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos.	Oficina	2h
10/09	▪ “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo.	Oficina	2h
14/09	▪ Interatividade: reorientando o fazer pedagógico	Seminário	4h
Carga Horária Total			12h

Tabela 5 - Cronograma realizado

Data	Tema	Metodologia	c/h
28/08	▪ Interatividade	Seminário	4h
04/09	▪ “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos.	Oficina	2h
10/09	▪ Continuação da “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos.	Oficina	2h
16/09	▪ “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo.	Oficina	2h
17/09	▪ Continuação da “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo;	Oficina /	2h
	▪ Interatividade: reorientando o fazer pedagógico	Seminário	
Carga Horária Total			12h

As modificações que podem ser observadas acima, tanto nas atividades propostas para os dias 04, 10 e 14/09/02, quanto à distribuição de sua carga horária, foram decorrentes das circunstâncias em que o curso FCTP aconteceu e que nos fizeram refletir quanto à falta de conhecimento da dinâmica em que ocorrem as atividades nas escolas, principalmente, aquelas que atendem às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, por parte das instâncias administrativas responsáveis pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nessas escolas, no sentido de apoiá-las, para otimizar o seu desempenho como um todo.

O fato é que a liberação do projeto de reforma do prédio escolar, no mês de setembro, mesmo período de realização do curso, sem que as aulas pudessem ser suspensas, nos fez pensar que poderia haver mais que uma coincidência, ou seja, haveria um propósito de interferência. Idéia que abandonamos, pois preferimos pensar noutra opção, ou seja, de que as instâncias que liberam as reformas não se articulam com aquelas que respondem por questões pedagógicas. De qualquer forma, Valda e sua equipe demonstraram flexibilidade e criatividade para seguir em frente, rumo aos seus objetivos, neste caso a educação continuada dos educadores.

Portanto, o curso teve início numa quarta-feira, dia 28/08/2002, quando aconteceu o nosso primeiro contato com a comunidade do Marotinho (até então, o mais próximo que tínhamos chegado desta região eram as imediações do Estádio de Futebol Manoel Barradas). Quando chegamos, estacionamos ao lado do módulo policial que funciona em frente à escola. Depois ficamos sabendo que esse era o lugar que menos inspirava segurança e onde aconteciam cenas de violência constantes, sem que houvesse qualquer reação por parte dos policiais, que se sentiam reféns dessas situações. Conforme nos informaram, segurança no bairro Novo Marotinho, só mesmo dentro da escola.

Encontramos, nesse primeiro dia, no acesso da entrada principal da escola, o vigilante e o porteiro, ambos sentados próximo ao portão principal. Perguntamos pela professora Léia e eles indicaram que podia entrar, pois o cadeado estava aberto. O porteiro acompanhou-nos até a Secretaria e foi chamá-la. Numa pequena sala, encontramos duas funcionárias que, sorridentes, disseram que Léia havia informado sobre o convite para participar do curso que ela estava organizando. Logo no pátio de entrada, Léia veio ao nosso encontro, com um largo sorriso que lhe é característico, demonstrando um misto de agradecimento e confiança por ter aceitado o seu convite, reforçado por contato telefônico, no dia anterior.

Essas primeiras impressões apontavam para o envolvimento dos funcionários com as atividades realizadas na escola e a organização do ambiente escolar. O curso aconteceu numa sala espaçosa, ventilada e iluminada, em formato retangular, tendo ao fundo, centralizada, uma estante de concreto com porta de chapa onde se encontravam os recursos audiovisuais (televisão e videocassete). Este espaço era, na verdade, o refeitório, que se adaptava conforme a necessidade, transformando-se ora em sala de reunião, ora em auditório, por ser o maior espaço interno de que a escola dispunha, por isso o mais adequado para reuniões, apresentações culturais e seminários.

O curso teve início, nesse local, vinte minutos após o tempo previsto. O ambiente era de descontração, pois todos se sentiam muito à vontade e não haveria nenhuma equipe de “capacitação” ou mesmo palestrantes de fora; estavam em “casa” e buscavam respostas para seus anseios entre os seus pares. Foi assim que a maioria deles parece nem ter percebido a nossa presença. Por esta razão, procuramos ficar num canto da sala, numa posição que favorecesse a observação de todo o grupo, fora do semicírculo de cadeiras, arrumado no centro da sala.

Léia abriu o seminário *Interatividade*, apresentando as justificativas para a realização do curso: “Ele nasce sobre nossas necessidades de se sentir mais feliz e de maiores possibilidades de um trabalho no Laboratório de Tecnologias”. Logo a seguir fez uma breve retrospectiva do trabalho desenvolvido com as TIC, desde 2000, quando assumiu a coordenação das atividades do laboratório, junto com a equipe de educadores da escola, procurando caracterizar as dificuldades pedagógicas à frente da coordenação, bem como as do grupo, na busca de mediar as atividades dos educandos:

A gente vem trabalhando há três anos no laboratório. No primeiro ano de 2000, a gente sofre muito, o aluno também, tentado trabalhar, sem entender exatamente as propostas. Ainda em 2000, a gente traz um Projeto Trânsito e foi um sucesso, mas, muito sofredor. No segundo ano, em 2001, a gente repensa as práticas, continua trabalhando com o projeto, mas, sem ainda saber exatamente, até o que era projeto, até seguindo o modismo. O aluno não sofre mais, porque ele se adequou às formas propostas, mas o professor sofreu em dobro. Não caminhou de forma natural no projeto, a gente cumpriu etapas, assim de forma rígida e não por uma proposta de vivências. Cumpriu aquilo que botou no papel. Em 2002, a gente repensa a nossa prática novamente, mesmo tendo tido sucesso em 2000 e em 2001 no nível de rendimento de aluno, de algumas propostas de utilização das tecnologias com ele, para acabar de uma vez com a angústia de cumprir uma missão ao trabalhar no laboratório com as tecnologias. (LÉIA CASAIS, coordenadora do Laboratório de Tecnologias)

As dificuldades pedagógicas, pelas quais passou e, ainda, passa a equipe de educadores da escola, ou seja, organizar situações de aprendizagem e metodologias a partir de uma intencionalidade para utilização adequada dos computadores e seus periféricos, podem até ser generalizadas, guardadas as especificidades, para as demais escolas envolvidas, seja no Projeto Internet nas Escolas PIE, seja no PROINFO, ou mesmo no TV ESCOLA. Estas dificuldades refletem, assim, a necessidade de programas de educação continuada em tecnologias, que articulem teoria e prática, a fim de favorecer as aprendizagens dos educadores e, por conseguinte, a mediação pedagógica dos educandos.

Outro aspecto relevante, que evidenciamos a partir da avaliação retrospectiva feita pela coordenadora, está relacionado com a apropriação teórico-prática do trabalho com projetos, tendo em vista a necessidade do educador observar a intencionalidade da mediação pedagógica, inclusive a partir das TIC, para que possa ter condições de organizar atividades significativas, envolvendo seus próprios conhecimentos prévios e os dos educandos.

Diante deste caminho a percorrer, era preciso, portanto, que os educadores priorizassem suas ações em torno de iniciativas de educação continuada, tendo em vista minimizar suas angústias na busca de realizar com mais autonomia sua prática pedagógica. Quanto a essa questão, dando continuidade à sua fala inicial, Léia referiu-se assim: “É hora de investir na formação do professor, porque o professor feliz é o aluno feliz. O professor triste, cumprindo suas funções, o aluno até aprende, mas, talvez, ele não vá aonde ele possa”.

Em se tratando de investimento do educador em suas aprendizagens, buscando a auto-realização pessoal e profissional, para, entre outros aspectos, trabalhar bem com as TIC disponíveis na escola, sabendo aproveitar seus potenciais, entendemos que a gestão tem papel fundamental, diríamos mesmo decisivo, no que se refere às práticas de educação continuada previstas para acontecerem no espaço escolar.

A exemplo disso, desde os momentos iniciais do FCTP até o final, tanto a postura de Valda, a diretora, quanto de Benildes, a vice-diretora, podem servir de demonstrativo para o que afirmamos. Durante o primeiro dia do curso, naquele mesmo 28/08/02, Valda havia programado o ensaio das apresentações de culminância de um dos projetos desenvolvidos em parceria com o CEDECA, ficando no pátio principal de acesso à escola, com todos os alunos do turno matutino. Enquanto isso, Benildes, em sinal de apoio à coordenadora do curso,

participava junto com os demais educadores desse primeiro dia de seminário, sendo esta uma das formas que encontraram como parte das negociações para a autorização da carga horária de quatro horas integrais previstas no cronograma.



Fig. 2 – Ações estratégicas da direção

Cabe salientar que existe, por parte da direção, um planejamento estratégico para suas ações, o que não deve ser confundido com improvisos e convivência com atitudes deliberadas para suspender as atividades letivas dos alunos. Assim, nesse primeiro dia do curso FCTP, já constava do planejamento da direção realizar os ensaios com os educandos.

Como visto anteriormente, a escola, em sua proposta pedagógica, prioriza o atendimento ao aluno e à comunidade local. No entanto, conforme as palavras de Léia Casais, “esse ano 2002, a gente está pensando no sucesso do aluno, mas também no sucesso do professor”. Esta observação, por parte da coordenadora, pôde ser traduzida no apoio à realização do curso. O que entendemos como o reconhecimento da necessidade de desenvolver práticas de educação continuada, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Nessa vertente, a coordenadora do curso FCTP apresentou os seus objetivos e a dinâmica dos trabalhos para aquele dia de seminário, evidenciando a proposta de cada um interagir com as tecnologias e não ficar apenas teorizando sobre elas, oportunizando

momentos de interatividade desde os primeiros instantes, para que pudessem perceber como ocorre a produção do conhecimento através da interatividade. Esta pode existir no espaço do laboratório, assim como na sala de aula, bastando, para isso, considerar a lógica não-linear presente na interação com imagens, sons e palavras, tendo em vista a superação de inseguranças, angústias e sofrimentos, causados a partir do contato com esta realidade.

Logo em seguida, passou a questionar o grupo, que se manteve nos trinta minutos iniciais em silêncio: “Será que está faltando à gente interatividade? Ou o que falta é a compreensão desta interatividade? A gente está interagindo, mas não está se dando conta?” (LÉIA CASAIS). Essas indagações, no entanto, não foram suficientes para que o grupo esboçasse reação, apesar de estar atento.

Os passos seguintes foram a distribuição das pastas amarelas, cuja semelhança serviria para lembrar, segundo Léia, a mesma função de guardar informações que as pastas arquivo amarelas exibidas no programa Windows do computador, contendo o planejamento, os textos sobre interatividade, um artigo de revista sobre tecnologia, o material sobre vídeo (ANEXO 06), sendo sugerido, dessa forma que se pensasse na elaboração de um banco de dados a partir desses materiais, para refletir sobre a prática educativa em relação às tecnologias, e os esclarecimentos em relação à programação prevista no cronograma. Depois, partiu para a realização da vivência Parangolé, que consistiu nos seguintes passos: o grupo deveria se mobilizar, ao som de uma música, para transformar em obra de arte os tecidos dispostos num grupo de cadeiras no centro da sala. Essa dinâmica teve sua inspiração no conceito de interatividade, apresentado por Marco Silva, como consta nos anexos do projeto de curso (Vide ANEXO 06). As educadoras se movimentaram em torno das cadeiras e, depois, dançaram e trocavam de lugar os cortes de tecido de cores diferentes, dispostos em seis

cadeiras arrumadas em círculo no centro da sala, buscando mudar de sua forma original, os tecidos coloridos que Léia chamou de obra de arte.

Participaram da vivência as sete educadoras presentes. Havia, entre elas, um sentido de cooperação implícita e consentimento na manipulação dos tecidos, pois se comunicavam por gestos e olhares, apesar de não haver restrições quanto à comunicação verbal; talvez devido à música alta, preferiram esta forma de comunicação, ficando destacada a participação de duas delas nos retoques finais. Quando a música parou e foi indicado o momento de cessar o movimento, o resultado foi a ordenação dos tecidos com adorno de laçarotes. Através desta dinâmica, o grupo pode discutir sobre o senso de cooperação, autonomia e respeito presente em suas relações, favorecendo, com isso, a comunicação e o entendimento em torno dos objetivos propostos para a produção de conhecimento.

Percebemos que, num primeiro momento, não havia ficado claro, para todas, a relação existente entre interatividade e autonomia na produção de conhecimentos, que a vivência do Parangolé sugeria, no sentido de se pensar a possibilidade de co-autoria como parte das ações pedagógicas do educador, especialmente no que se refere aos processos comunicacionais. Pudemos observar isso na fala da professora da 3ª série, Edmea: “Melhorou o aspecto, não foi? (Risos) Não! Estava tudo revirado, tudo desorganizado, tudo bagunçado e ficou mais arrumadinho”, evidenciando sua preocupação com o conteúdo e o resultado final em detrimento do processo comunicacional e de autonomia, objetivo da vivência do Parangolé.

Decorridas duas horas do início das atividades, quando era encaminhada a segunda etapa do seminário, referente à formação de grupos de estudo, chegaram para participar do

curso, as coordenadoras⁶ da SMEC, responsáveis pela região de Pirajá, Rita Almeida, e pela região de Cajazeiras, Ivone Portela, ambas atendendo ao convite divulgado na rede municipal. Ivone era responsável pelo acompanhamento pedagógico da Escola Novo Marotinho e, segundo seu depoimento, fora prestigiar o seminário, reconhecendo a validade dessa experiência de educação continuada como mais uma inovação por parte da equipe pedagógica da escola. Observamos que a presença das coordenadoras regionais não resultou em mudanças de atitudes por parte das educadoras, que continuaram os comentários sobre a vivência.

A etapa seguinte foi o estudo do texto sobre interatividade (ANEXO 06) onde o grupo se dividiu em duas equipes e, depois de quarenta minutos, estas realizaram um painel e apresentaram uma atividade prática como síntese dos estudos do texto. Houve um intervalo para o cafezinho antes das apresentações. Realizaram a atividade num clima de cooperação, e concluíram que é necessário um novo olhar para o ensinar e aprender dentro das esferas tecnológicas, metodológicas e sociais, observando o desenvolvimento do educando através de procedimentos, atitudes e conceitos, decorrentes de sua interação com esta nova realidade educacional. Conforme comentários das educadoras:

O novo modelo de educação supõe imersão, navegação, exploração, conversação, sendo este modelo entendido como o diálogo, quer dizer a troca, ou seja, o equipamento tecnológico dá o retorno a indagações. O que exige uma mudança de postura do professor. (IVONE, coordenadora regional).

Vejo que houve interação, sintonia em nossa apresentação porque nós não combinamos nada. Será que é assim? Não é... Estava um amontoado de tecidos, eu não conseguia ver arte, aí, depois modificamos, transformamos ali, com a ajuda de todos, o apoio de todo mundo. E melhorou o aspecto e começou ali a interatividade. (EDMEA, educadora da 3ª série)

Toda vez que a gente participa de uma atividade extra como esta, a gente sempre espera aprender um pouquinho, mas talvez o que a gente possa ter é um novo olhar porque a gente já utiliza, mas não utilizamos a mesma palavra. Descobrimos que no nosso fazer pedagógico a proposta realmente é a mesma, não estava diferente,

⁶ A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em sua organização administrativa, divide por regiões grupos de escolas localizadas em bairros próximos, havendo uma coordenadora regional para o atendimento a cada 15 escolas da Rede Municipal de Ensino.

não foi o contrário do que a gente faz na sala de aula. (GLEIDE, educadora do CEB 1)

Eu vejo que essa interatividade é algo do dia a dia nosso, entre nós professores e entre professores e alunos isso já acontece. Às vezes a gente não se dá conta. Não tem consciência, no momento, de que está fazendo as coisas e já acontece. Esse olhar novo para o laboratório, acredito que daqui para frente o professor vai entrar no laboratório com um novo olhar. Ele vai poder fazer o trabalho com o aluno com outro redimensionamento que chegou em boa hora, porque o professor apresentou essa expectativa por este momento. (ELIANA, educadora da 4ª série)

Ao final das atividades desenvolvidas nesse primeiro dia, pudemos constatar a necessidade de articulação da teoria e prática nos procedimentos de educação continuada, para sensibilizar o educador quanto às possibilidades interativas desta articulação, também em seu fazer pedagógico, tendo em vista a compreensão de que pode tornar-se um pesquisador, objetivando a melhoria da qualidade de suas práticas pedagógicas.

No segundo dia do curso, em 04/09/02, na *Oficina Sala de Aula Interativa – construindo propostas pedagógicas com o computador*, chegamos minutos antes das dez horas e encontramos algumas educadoras que já haviam dispensado as crianças das aulas, transitando pelo pátio e outras lanchando. Encontramos Léia no laboratório, verificando os computadores com a monitora Nilcélia, que também iria participar da oficina pedagógica prevista para este dia, e ainda daria o suporte para tirar as dúvidas das educadoras que necessitassem.

Estava tudo pronto: computadores ligados, aparelho de som com CD, e o espaço do refeitório limpo e reservado para a realização de uma dinâmica de sensibilização e relaxamento corporal, que no dia anterior havia sido combinado, no intuito de promover a nossa integração ao grupo. De início, ela nos pareceu ter pressa para começarmos no horário e não haver atropelos na programação do dia. No entanto, percebemos que suas preocupações e ansiedade estavam relacionadas também com a reforma do prédio, que modificou a rotina de

todo o pessoal da escola, fazendo com que crianças e adultos ficassem agitados, como destacou, à medida que arrumava os últimos detalhes para o início das atividades.

Seguimos em direção ao refeitório/auditório, onde estava funcionando também uma sala de aula, devido à reorganização funcional da escola por causa da reforma do prédio. Avaliamos juntas as possibilidades e concordamos que era o local mais apropriado para iniciarmos as atividades. O próximo passo foi pegar o CD e colocar no som, deixando tudo pronto e esperar o grupo. Esta espera foi longa e durou quase quarenta minutos, o que comprometeu a realização das atividades.

Era chegado o dia que o grupo tanto esperava, o dia de “mexer” no computador para ver suas possibilidades, no sentido de construir um banco de dados pedagógico para melhorar a qualidade do trabalho com os alunos, e o grupo não chegava. O que estaria acontecendo? Por que demoravam? Seria a expressão de uma forma de resistência à nova experiência?

A coordenadora do curso também observou esta situação e começou ponderando:

Eu não posso deixar de falar o que eu estou sentindo em relação ao horário, a gente combinou dez horas e são mais de dez horas e quarenta minutos. A gente também precisa refletir sobre isso, já que é uma coisa que a gente sentiu a necessidade e pediu, e conquistou, e não é uma coisa de Léia, mas do grupo. Se a gente perde esse tempo precioso, é preciso pensar que isto vai interferir no andamento dos trabalhos de hoje e a gente vai assumir isso também. (LÉIA CASAIS)

Na programação deste dia, destacaria a nossa participação especial, conduzindo uma vivência no auditório. Depois no retorno ao Laboratório de Tecnologias, continuariam nos computadores, pois não haveria tempo para a exibição do vídeo *Sala de Aula Interativa*, também previsto para este dia, ficando disponível para locação daqueles que tivessem interesse.

Todos se encaminharam para o auditório, rapidamente, após solicitação da coordenadora. Pedi, então, que formassem um círculo e disse-lhes que tínhamos um momento de reflexão e vivência quanto aos conteúdos relativos à interatividade na sala de aula e, especificamente, sobre o dia anterior do curso FCTP, para aqueles que participaram⁷. O segundo pedido foi no sentido de encontrarem uma posição confortável para continuarem de pé e, se preferissem, podiam tirar os sapatos, para experimentar momentos de relaxamento ao mesmo tempo em que, ouvindo uma música orquestrada e suave, realizaríamos movimentos de respiração e alongamento para oportunizar reflexões sobre si mesmo, o seu estar e seu fazer no mundo.

Somente quatro pessoas, do grupo de dez, retiraram os sapatos e procuraram destravar os joelhos; os demais demonstraram tensões no corpo com um todo, tornando mais demorado o processo de alongamento. Após dez minutos iniciais de exercício de respiração, prosseguimos com o alongamento, partindo dos membros inferiores, na seqüência: tronco, membros superiores até a cabeça, cada pessoa permaneceu em silêncio, ouvindo a música, observando e realizando os movimentos que eu começava.

Neste momento, acredito talvez, que seria possível, não fosse a música, ouvir o som das articulações estalando de tantas tensões, o que foi sinalizado posteriormente, em entrevista, por parte de algumas delas. Finalizamos as atividades neste espaço e nos encaminhamos de volta para o laboratório, quando agradecemos a participação de todos.

⁷ A frequência do curso não foi regular tendo em vista que a participação dos convidados (educadoras visitantes de outras unidades escolares, coordenadoras regionais, educadoras da própria unidade que trabalham apenas 20h no turno vespertino na Escola e em outros locais) foi dificultada pelas alterações ocorridas no cronograma divulgado inicialmente (Tabela 4). Apenas as sete educadoras do turno matutino e a monitora foram presenças regulares.

De volta ao laboratório de tecnologias, Léia levantou os seguintes questionamentos para o grupo: “O que isto tem relação com o curso e as tecnologias? O que precisamos fazer para percebermos nosso movimento interativo interno? Já paramos em algum momento para nos questionar sobre isto?” O grupo respondeu com depoimentos significativos que, por certo, favoreceram a reflexão acerca de suas necessidade de educação continuada.

A partir desse momento aconteceu naturalmente uma seqüência de relatos, por parte dos educadores, sobre suas demandas pessoais relativas as TIC que tinham acesso na escola, os quais transcrevemos, parcialmente, a seguir:

No momento em que nós fazemos uma reflexão olhamos para nós mesmos, nos ajudamos. Há também uma melhor condição de nós termos um olhar diferente para o outro, podermos também fazer alguma coisa, talvez seja com outra direção daquela que estávamos vendo até então. (ALAÍDE, educadora visitante)

E aí, eu acho que no momento que a gente se preocupar com o nosso corpo, a nossa mente, ela transpassa, ela não fica só presa aqui. A partir deste curso e outro que a gente tomou de relações interpessoais em nossa escola vimos a importância de estar se preocupando com o eu, de estar bem quando chegar na escola. (MARIA ADELMA, educadora visitante)

Eu estava aqui pensando, que principalmente o professor, ele se anula em suas necessidades, porque ele quer água e não tem como beber. O professor se impõe isso e transporta naturalmente para as crianças. Mas, quando elas querem ir ao banheiro, elas não fazem como o professor que fica se segurando, quando elas sentem necessidade, saem da sala sem dizer nada. (RITA, educadora do CEB 2)

Na minha época, era um triângulo amarrado num cordão que ficava pendurado, se chamava licença, se tivesse pendurado tinha que pegar a licença para ir, se perdesse aquela licença era punição para todo mundo até achar a licença. A licença ficava no prego. Era só pedir: professora licença, aí já sabia a licença era para ir ao banheiro. (ALAÍDE, educadora visitante)

Quando criança, eu levei isso tão ao pé da letra, que tive uma infecção urinária por conta disso. Eu nunca podia ir ao banheiro, quando tinha vontade e acostumei a prender de tal forma que se for o caso, eu passo o dia inteiro sem ir ao banheiro e já tive duas vezes infecção em adulta por causa disso. (EDMEA, educadora da 3ª série)

Esse é um momento de escolher as prioridades, de botar na balança o que é mais importante agora, o que essa formação está produzindo, contribuindo com o meu aluno, será que ele está realmente perdendo aula quando estou no curso ou vai estar ganhando em qualidade porque eu vou transformar aquele menor tempo, ou eu vou continuar na minha sala para cumprir o horário, mas sem a bagagem necessária para trocar com meu aluno. O professor tem que buscar sua autonomia. É o momento em que você vai fazer suas escolhas. Não é alguém que está à frente da

proposta de formação e diz: olha você agora tem que ir por aqui. Mas, tem que ser disponibilizada, a partir de uma necessidade do grupo. Para estar repensando a prática, a gente precisa desta “paradinha”. (LEIA CASAIS)

A gente passa pelo sofrimento psicológico porque a gente vai se cobrando de tanta coisa e tem que dar conta de nós mesmos tem que estar podendo estar bem para o outro e, principalmente, para a gente. A gente vai se atropelando e se sente atropelado pelo outro. Divide as cobranças e atropela a nós mesmos e eu, no caso hoje, estou com essa dor de cabeça, mas agora, eu tenho consciência que é isso que está ocorrendo que eu mesma estou me fazendo sofrer extrapolando o meu limite e que eu preciso descontraír. (ELIANA, educadora da 4ª série)

Eu estava me vendo ali... comecei até a chorar porque é o meu retrato. Ai meu Deus, está muito complicado e eu não tenho essa capacidade... Os alunos muito agitados...Minha colega me disse: você já parou para ver?... Se o problema está sendo eu mesma, ou se estou fugindo, dizendo que são eles. Eu não estou conseguindo com meus alunos, estão diferentes dos outros anos, vou ver se sou eu mesma, o que está acontecendo comigo, eu vou olhar com outro olhar para os meus alunos de hoje em diante. (HELENITA, educadora da 4ª série)

Todos esses depoimentos expressam a necessidade de considerar, além dos aspectos que envolvem a dimensão profissional dos educadores, a dimensão pessoal durante as experiências de educação continuada, tendo em vista oportunizar a integração dos aspectos afetivos, as demandas biológicas e sociais dos educadores, porque quanto mais estes aspectos estiverem integrados em sua formação, tanto mais poderão articular teoria e prática de forma mais criativa, autônoma e também integrada.

Essa manifestação natural, por parte dos educadores, abrindo espaços entre as ações previstas no planejamento do curso, serviu para demonstrar um primeiro passo desse grupo em direção às suas necessidades reais de educação continuada em tecnologias, estas que perpassam uma reflexão acerca de suas demandas pessoais, colocando o educador no centro da proposta do curso, avançando também na compreensão de si mesmo e de sua educação.

O terceiro dia do curso, em 10/09/02, foi marcado por mudanças no cronograma (vide as tabelas 4 e 5), bem como na programação das atividades, devido aos problemas de saúde,

especificamente de alergia a poeira e tinta, decorrentes da reforma do prédio, que acometeram a coordenadora do curso, entre outras educadoras. Não é difícil imaginar um ambiente em reforma. Mas não é fácil imaginar, nem descrever, é que neste ambiente transitam crianças, jovens e adultos em diferentes situações de aprendizagem, expostos a processos de intoxicação por tinta, dentre outros riscos.

O único ambiente que, devido aos equipamentos, permanecia inalterado era o Laboratório de Tecnologias, onde foi dada continuidade às atividades do curso neste dia, mesmo sem a presença de Léia, que por telefone nos informou das condições delicadas em que se encontrava, pedindo que informasse ao grupo as prioridades de trabalho para aquele dia e ficasse por perto observando, pois a monitora daria o apoio necessário às educadoras.

No horário previsto, às dez horas, nos dirigimos ao Laboratório de Tecnologias, onde algumas educadoras já estavam acessando seus e-mails. Cumprimentamos o grupo e também tomamos posição num dos computadores, enquanto aguardávamos os demais participantes. Quando a maioria do grupo já havia se acomodado, informamos que Léia estava de licença médica, em decorrência de problemas de alergia. A informação não soou como uma novidade, pois o grupo havia sido informado, anteriormente, pela vice-diretora Benildes.



Fig. 3 – Laboratório de Tecnologias

Iniciamos as atividades repetindo os informes de Léia para a continuidade da *Oficina Sala de Aula Interativa – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos*, a qual no último encontro do curso sofrera alterações no seu percurso e não foi possível nem mesmo iniciar uma observação panorâmica pelos programas disponíveis. A partir daquele momento, a palavra de ordem era interagir com o computador e, no programa de sua preferência, procurar levantar possibilidades de utilização do mesmo para elaboração do banco de dados pedagógico, que consistia numa listagem de sugestões de atividades, indicando objetivos, metodologias, recursos e programas do computador, para serem realizados com os educandos, depois, salvar todas essas informações descritas como num diário.

O grupo teria um tempo só para “mexer no computador” trazendo a fala de Léia, e num segundo momento interagindo nos diferentes programas do Windows, deveriam buscar possibilidades para o banco de dados pedagógico, onde Nilcéia, a monitora estaria por perto, para tirar as dúvidas e apoiá-las no que fosse necessário.

Procuramos ficar no computador e inicialmente, navegando por alguns sites na Internet e, dessa posição, buscamos observar o que o grupo estava fazendo. Não houve comentários ou mesmo perguntas, cada educadora passou a interagir com os programas de sua escolha, todas muito envolvidas nas atividades. Em alguns momentos, solicitavam a presença da monitora, que circulava com alguma dificuldade pela sala, pois a disposição dos computadores na sala não favorece a circulação no espaço entre uma bancada e outra, principalmente quando está sendo ocupado por adultos.

Enquanto observávamos, verificamos que algumas educadoras demonstravam maior desenvoltura, enquanto outras, um certo grau de dificuldades, solicitando a presença da

monitora para a realização das atividades. Vale ressaltar que às educadoras da escola foi oferecido um curso de aplicativos básicos no ano 2000, como parte das ações do CAPS voltadas para as unidades escolares que participavam do PETI. Desse período em diante, as iniciativas nessa direção foram somente oficinas internas programadas pela coordenadora com carga horária de uma hora aula, que segundo as educadoras, ainda era insuficiente para suas demandas.

No final desse período, quando estavam salvando nos programas do computador, as atividades realizadas, a educadora Rita mostrou-nos o seu desenho, realizado no Power-Point, perguntando se a coordenadora havia feito alguma restrição ao registro através daquela linguagem, ao que esclarecemos que não e ainda sugerimos o envio para o e-mail tanto de Léia quanto o nosso. Quando ela confessou que não sabia fazer tal procedimento; assim transcorreu o nosso contato:

- Mas eu não sei fazer isso... Você me ensina?
 - Mas eu também não sei... (Risos)
 - Sabe não!!...
 - Acho que nós duas juntas podemos descobrir, porque eu aprendi outro dia. Vamos ver?
- Neste momento disse-lhe que entrasse na sua caixa de e-mail para passar a mensagem, o que fez rapidamente sem que eu precisasse dizer qualquer coisa. Depois, sugeri que fizesse a leitura dos ícones que poderiam ajudá-la na tarefa desejada, até que ela conseguiu realizar o procedimento que desejava e demonstrando alegria na descoberta, estalava os dedos das duas mãos, enquanto o programa do computador estava realizando os procedimentos, e ria o tempo todo dizendo:
- Pessoal, consegui! Agora eu consegui! Vem ver gente!

Esse dia também oportunizou aos educadores um momento ímpar em relação às suas aprendizagens no computador, e mais ainda, quanto à autonomia e descoberta de suas possibilidades de superarem limitações e bloqueios, restando a lição para todos os participantes que aprender requer paciência, persistência e auto-confiança na superação dos desafios com vistas a alcançar aprendizagens significativas.

Percebemos que, na ausência da coordenadora do Laboratório de Tecnologias, se por um lado dificultou a continuidade do planejamento previsto (ANEXO 06), por outro proporcionou uma vivência singular em relação à autonomia e interação das educadoras neste ambiente, especialmente para aquelas que adentravam este espaço preferencialmente quando ela estivesse presente. Considerando que não existia restrição, por parte da direção, ao acesso a este ambiente, os motivos pelos quais a equipe de educadores da escola não freqüentava assiduamente o laboratório eram outros.

Supomos que o acesso da maioria das educadoras não ocorra com freqüência, devido à falta de tempo livre ou intervalo. Cabe evidenciar que as educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental não têm disponíveis nos seu horários “janelas” (tempo livre entre uma aula e outra) que lhe permitam acessar no mínimo o “Windows”. Dispõem apenas de um intervalo de quinze minutos por dia, em cada turno de trabalho. Outro motivo pode ser devido a insegurança em relação ao novo, ao desconhecido, bem como, ao desconhecimento de sua utilização pedagógica.

Nos dias 16 e 17/09/02, foram condensadas para quatro horas as atividades da *Oficina Sala de Aula Interativa – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo* e o do *Seminário Interatividade: reorientando o fazer pedagógico*, previstos inicialmente para seis horas (vide tabela 4 e 5). Foram necessárias para realização dessas atividades, pelo menos três rodadas de negociação com a direção, que, diante dos transtornos da reforma, procurava conciliar os horários, diante do afastamento dos educadores devido a problemas de saúde, e os momentos em que foi impossível continuar o funcionamento do prédio, quando foram suspensas as atividades por três dias.

Somando-se a estas dificuldades, havia o fato de que a própria Léia ainda estava afastada de suas atividades profissionais por orientação médica, pois apesar de uma melhora no seu quadro geral de saúde, sua voz era quase inaudível e o local de trabalho não oferecia as condições mínimas para o seu restabelecimento.

Diante da realidade concreta, a solução emergiu do diálogo, bom senso e cooperação. Em contato com Benildes e Valda, Léia ficou ciente que o dia de sábado 14/09/02 previsto em cronograma (Tabela 4), apesar dos acertos anteriores que garantiam este sábado letivo para as atividades de formação, não poderia acontecer. A direção havia empreendido em mais uma tentativa para que a reforma fosse concluída: disponibilizou mais um final de semana para o adiantamento das obras que incluía justamente esse sábado.

Era preocupante, o fato de haver uma quebra na continuidade do curso, se o tempo para conclusão de sua primeira etapa ficasse tão distante, diante das atividades previstas no calendário envolvendo o cumprimento dos dias letivos devido a greve, a finalização de projetos com as parcerias, feriados previstos e eleições, o que não deixaria espaço para que se pudesse concluir o curso pelo menos no final do mês de outubro.

A coordenadora do curso não sabia o que fazer, pois quase esgotara as possibilidades de negociação, quando buscava articular espaço/tempo para realizar o curso com Benildes, evidenciando o que representaria a descontinuidade do curso para os educadores, argumentando por fim, que poderia comprometer também a continuidade da pesquisa que realizávamos. Estava claro que não havia dificuldades/resistências por parte da direção e sim

do próprio contexto. O impasse terminou quando Benildes disse palavras mágicas, que poucos ousam dizer na escola pública:

Sabe de uma coisa, eu assumo dois dias da semana que vem: segunda e terça. Está bom assim? A gente está aqui pra colaborar... O que precisar a gente ajeita. Só não dá pra suspender aula porque aí a fiscalização fica na cobrança e vem, e a gente é chamada na secretaria e tem que responder, mesmo sendo uma coisa boa pra gente, que é a formação... mas é assim mesmo, não é? (BENILDES, vice-diretora)

Foi assim que Léia, após conquistar o espaço, foi em busca de parceria para a realização da Oficina de vídeo e encontrou Valnice Paiva⁸, que se disponibilizou e demonstrou interesse em participar destes dois momentos do curso. O contato inicial com Valnice ocorreu durante a Oficina que a mesma realizara no PETI, nas instalações do CAPS, no período de maio a junho de 2002. Léia estava muito à vontade em relação a continuidade do curso, apesar do seu impedimento de saúde, pois tinha participado de seu planejamento, justamente a partir das aprendizagens que construiu na Oficina de vídeo do PETI, ministrada por Valnice.

Na manhã do dia 16/09/02, com início previsto para 10 horas, tiveram início as atividades da Oficina de vídeo. Houve, de novo, um atraso, desta feita devido aos recursos, no caso o videocassete que não aceitava a fita ou vice e versa. O fato é que havia duas filmadoras digitais, uma da marca Sonny (Valnice) e outra JVC (escola), com as quais as educadoras puderam interagir, dando continuidade ao processo que algumas haviam iniciado desde o primeiro dia do curso, quando Léia tanto filmava, quanto passava adiante a filmadora para que cada uma explorasse livremente essa tecnologia. Era chegada a hora de aprender a filmar de verdade, como comentou uma das educadoras. A expectativa e interesse eram grandes.

Léia, mesmo sob orientação médica de afastamento do ambiente escolar, esteve presente, sendo que os trabalhos foram conduzidos por Valnice, pois Léia apenas sussurrava

⁸ Pesquisadora dos potenciais da imagem e produção de vídeo, aluna regular do PEC-UNEB

algumas palavras. A proposta inicial foi procurar saber, em relação à televisão e ao videocassete, os conhecimentos prévios das educadoras e o contato que estabeleciam com esta tecnologia, para que fosse possível, logo depois, destacar a sua potencialidade em relação à prática educativa, a partir de sua utilização na sala de aula. Foi discutida a potencialidade da filmadora para observar melhor o comportamento do educando em determinadas atividades, a fim de destacar um ou outro comportamento que não fora percebido no momento da observação, ou até dos próprios educadores para análise posterior de suas atitudes.

Os exemplos apresentados pelas educadoras guardavam relação estreita com as imagens e os programas de televisão, em especial as novelas que envolvem crianças, jovens e adultos em suas tramas. Por isso, estes sempre traziam para a escola essas informações ou curiosidades. Essas precisam ser discutidas e trabalhadas de forma criativa, tendo em vista a construção de conhecimentos aproveitando o interesse dos educandos em torno do assunto que chamou a sua atenção. Ao desconsiderar essas vivências que os mesmos trazem para sala de aula, o educador estará perdendo boas oportunidades de aprendizagens.

Enquanto prosseguiam as discussões, as duas filmadoras estavam em ação nas mãos das educadoras, que se revezavam a fim de que todas pudessem ter contato com esta experiência. Era de curiosidade, interesse e alegria a relação que estabeleciam com a filmadora e as imagens que capturavam. Algumas conversavam com a câmara, outras com as colegas que estavam filmando ou até mesmo com o cenário. A maioria demonstrou interesse em tirar dúvidas quanto ao funcionamento e suas possibilidades. Somente duas, das dez educadores presentes, não quiseram utilizar o equipamento; uma, ao contrário, demonstrava tanto entusiasmo que nem mesmo queria passar a câmara para outras colegas.

Valnice procurou evidenciar que, em relação às imagens produzidas, é preciso atentar para a sensibilidade e a intencionalidade de quem filma. O olhar é que faz a diferença e a partir daí, o produtor vai buscar o ângulo, a velocidade e o enquadramento (ANEXO 06), necessários para expressar o que pensou e sentiu, a fim de passar determinada emoção. Assim, também, poderá acontecer com o grupo, que através de noções básicas, irá desenvolvendo aos poucos suas próprias técnicas para manifestar sua sensibilidade no trabalho docente com a produção de vídeos. Ela conta:

Certa vez nós fomos fazer um vídeo, e o nome do vídeo é: Espelho, espelho meu. Então teve um vídeo que foi só brincadeira de criança, então nós saímos pela rua e aquela cena assim normal que ninguém teve interesse, foi uma das chaves do vídeo, e foi uma das cenas mais importantes do vídeo, então, foi um momento do cotidiano que foi assim câmara lenta no momento do sentido. (VALNICE, educadora convidada)

Nesse dia, o tempo passou num “zoom” de acordo com Rita, educadora do CEB 2, que de tão entusiasmada afirmou que a partir dessa experiência ia passar a filmar tudo, sendo alertada, por Valnice, quanto ao deslumbramento frente às tecnologias digitais, a que se referem muitos teóricos, alertando para a necessidade de se refletir criticamente o seu uso no ambiente escolar.

Este dia foi dos mais significativos, seja pelas circunstâncias em que conseguiu se realizar, seja pelo teor das aprendizagens que aconteceram num clima de descontração e integração. Os educadores compartilharam conhecimentos novos, bem como outras linguagens e novos modos de compreender a realidade, numa abordagem global, concreta e emocional.

As vivências desse encontro e a relação que o grupo estabeleceu com a mediadora serviram de fundamento para as experiências do próximo encontro, quando a proposta seria a produção de um vídeo sobre a comunidade escolar do Novo Marotinho. Importa ressaltar que as educadoras se mostraram interessadas e aceitaram mais esse desafio, demonstrando-se mais

confiantes em si mesmos e em sua capacidade de mediar suas aprendizagens e a dos educandos.

O dia 17/09/02 marcava o fechamento da primeira etapa do curso FCTP. A fase seguinte estava prevista para ocorrer, a partir dessa data, durante as reuniões de coordenação em tecnologias e através de encontros informais nos diversos ambientes da escola. O seminário *Interatividade: reorientando o fazer pedagógico*, previsto no cronograma do projeto de curso (ANEXO 06) também ficou para ser encaminhado num outro momento, devido à carga horária ter sido insuficiente e à reforma do prédio também interferir no andamento dos trabalhos.

A Oficina de vídeo e o encerramento do curso aconteceram num clima que se poderia definir como festivo. A coordenadora saiu com “a câmara na mão e a idéia na cabeça”, a fim de convocar as colegas, envolvidas com diversos afazeres na sala dos professores, no pátio, no telefone público, na cozinha com Dona Maria, segundo Léia, “responsável por muitos atrasos do curso, com suas merendinhas”. Todas essas tomadas iam ser editadas para que o pessoal pudesse assistir posteriormente. E as filmagens continuaram até o final do curso.

Valnice começou tratando da questão social que envolve o alcance da utilização dessas tecnologias digitais, por parte dos indivíduos no cotidiano, a seu favor, citando alguns exemplos, como o do aposentado que gravou, através do videocassete, todos os programas políticos da eleição passada de sua cidade e, depois, passou a exhibir, para os candidatos à reeleição, o que não cumpriram em suas promessas de campanha. Outro exemplo é a

interatividade do programa *Balanço Geral*⁹ em que a câmera é aberta para o povo, e na hora da fala, ao vivo, é preciso ficar mais atento para aproveitar as informações que escapam ao controle de quem produz essas mídias, nos informando o que está acontecendo com o cotidiano, embora o sistema não queira isso.

Levantou, a seguir, o questionamento sobre o papel da educação, em que a produção de vídeo poderia contribuir, tendo como objetivo a transformação social e, em sua fala, disse “que uma coisa que podemos fazer com o vídeo, é olhar um pouco mais o cotidiano” (VALNICE). Esse cotidiano e o contexto mundial se encontram no vídeo *Quebra-cabeça*, de sua autoria, que o grupo assistiu e no qual identificou personagens e possibilidades pedagógicas para sua utilização.

Depois de discutirem sobre os planos, enquadramentos e a produção do vídeo (ANEXO 06), o grupo fez a leitura coletiva de um texto, retratando que tudo tem um jeito de ser, a depender do modo que a gente vê. Essa forma de perceber, relacionada com o contexto escolar, o educando e também os educadores, pode ser reconhecida como construtora de conhecimentos e significados, os quais constroem, através das atividades escolares, conteúdos de natureza cultural, presentes no mundo que nos cerca e que se apresentam como resultado de uma série de interações.

O próximo passo foi perceberem as condições de fazer um vídeo como aquele a que tinham assistido, a partir de recursos mínimos (televisão, videocassete e fita de vídeo) que todos dispunham no ambiente escolar e alguns outros em casa, através da técnica de montagem, porque o fazer pedagógico é uma questão de saber olhar o que está acontecendo, é

⁹ Programa da Rede Record de Televisão exibido de 2ª a 6ª feiras que os maiores índices de audiência da emissora, devido ao enfoque social evidenciado pelo jornalista e apresentador Raimundo Varela na busca de soluções para os problemas do cotidiano da população em geral.

intencionalidade e sensibilidade ao mesmo tempo. Foi o que Rita disse: “A construção política e a questão de cidadania, o respeito ao ser humano em geral, as mudanças de época, as vestimentas, o comportamento, tudo pode ser trabalhado como conteúdos da parte diversificada”. (RITA, educadora do CEB 2).

Por fim, Valnice apresentou ao grupo o vídeo *Escola é Marotinho*, editado a partir da montagem de imagens que elas haviam registrado durante o curso e outras que faziam parte do acervo de imagens da escola. A emoção podia ser percebida na expressão e nos gestos das educadoras que, diante dessa experiência, puderam constatar as possibilidades de produção de vídeo como uma realidade a partir dos recursos mencionados anteriormente de que dispõem na escola ou em suas residências, bem como, fortalecidos em sua estima, se mostravam mais confiantes para ousar em suas práticas pedagógicas.

No encerramento do curso, Léia conseguiu falar baixinho, para reafirmar a idéia de continuidade da formação, que o encerramento era apenas de uma etapa, e o desafio seria unir o discurso e o fundamento teórico com a prática na sala de aula, de forma interativa. Um lanche de confraternização abriu uma próxima etapa de interatividade que, por certo, será significativa para as educadoras da Escola Novo Marotinho.

A avaliação quanto às contribuições do curso FCTP ocorreu no processo, ou durante as atividades, ou em outros momentos, no final dessas, como também, continuou acontecendo de maneira informal na continuidade dos encontros e reuniões de coordenação, sendo sugerida pela direção, uma avaliação formal de todo o período do curso durante a Semana Pedagógica prevista para fevereiro de 2003, com a finalidade de nortear a continuidade das próximas ações de formação de educadores.

3.4. A contribuição pedagógica do curso: depoimentos

As educadoras, participantes do curso FCTP na Escola Municipal Novo Marotinho, perfizeram um total de dezesseis, sendo dez com frequência regular, e as demais, educadoras visitantes que atuam em outras escolas da Rede Municipal e coordenadoras regionais da SMEC, as quais não tiveram uma frequência regular, o que, em parte, se pode justificar devido às alterações no cronograma, como foi mostrado acima.

Apresentamos, a seguir, sob forma de depoimentos, o resultado das entrevistas abertas e/ou semi-estruturadas, gravadas, transcritas e sintetizadas. Seleccionamos os depoimentos entre as dez educadoras do turno matutino, por ser este o turno em que o curso aconteceu, dado que favoreceu a frequência regular das mesmas, além de algumas delas expressarem a avaliação que fizeram em relação ao curso FCTP. As entrevistas foram realizadas também após o encerramento da primeira etapa do curso FCTP, nos meses de outubro, novembro e dezembro, quando aconteceu a continuidade da formação, tanto através de atividades formais como as reuniões de coordenação, encontros no Laboratório de Tecnologias, seminário, como informais através de dinâmicas interpessoais e trocas interativas na sala de professores.

Os depoimentos, precedidos de títulos, foram organizados com o propósito de apresentar ao leitor indicativos quanto às contribuições do curso e, logo a seguir, destacamos o que mais se evidenciou para nós como contribuição.

O compromisso de vida e as tecnologias

A minha caminhada pessoal nesta escola começa cedo, como aluna, porque minha mãe era professora nesta unidade, quando ainda era a Escola de Sete de Abril, no momento em que ela decidiu que iria conduzir minha alfabetização, por estar insatisfeita com a escola particular em que estava matriculada. Assim, decidi: “Se

é pra alfabetizar bem, eu trago Léia pra cá porque sei o que estou fazendo e está perto de mim”.

Eu conheço todo mundo aqui desde pequena e todo mundo conhece mainha, que se aposentou tem pouco tempo. Quando eu saí daqui, eu dizia que ia voltar para ajudar quando eu formasse...

Sempre tive uma ligação muito próxima com a arte, meu pai gostava de ler e desenhar e ensinou a gente a gostar também. Eu e meus irmãos desenhamos e temos uma afinidade muito grande com arte em geral, lá em casa todo mundo tem jeito para música mas, eu tive dificuldades com a forma de aprender por conta da sistematização do ensino da música, a erudita, aquele jeito... Então eu resolvi aprender piano sozinha, e aprendi. Desta forma, fiz vestibular para música duas vezes e não consegui aprovação. Pedi, então, orientação ao Senhor. Ouvi também uma amiga que sugeriu que fizesse Pedagogia e depois podia ensinar a música que tanto gostava. Quando comecei o curso na Faculdade de Educação da Bahia me apaixonei e vi que era aquele um dos caminhos, porque desde que meu pai faleceu, eu tinha 11 anos, eu escrevo o planejamento da minha vida; foi uma forma que eu encontrei para me orientar; tenho planos e metas definidos no tempo que eu vou buscar realizar na minha vida pessoal, profissional e espiritual, seguindo como uma metodologia para chegar onde preciso.

Eu fiz o concurso da Prefeitura em 1999, fui aprovada e quis vir para o Marotinho. Só que minha mãe não concordou muito não, ela achava que eu podia ir pra outra escola para trabalhar com ela, além do que, aqui antes (2000) com o lixão a céu aberto, era terrível, o cheiro era muito forte, dava dor de cabeça, ardia os olhos, e ela sabia bem disso e temia pela minha saúde, por causa de problemas de alergia. Mas eu disse não, é aqui mesmo que eu tinha planejado, já conhecia o pessoal, tinha um vínculo afetivo e na realidade o pessoal também sabia do meu desejo de ajudar...

No primeiro ano, veio logo o projeto PETI. Aqui tinha uma professora, que você conheceu no primeiro dia do curso, hoje ela é coordenadora regional de Pirajá, Rita Almeida. Nessa época ela era responsável pelo laboratório e participava do PETI. Daí eu fui me envolvendo com as atividades do laboratório; pedi para fazer o curso/concurso interno para professor de novas tecnologias, porque sempre gostei de tecnologias e procurei desenvolver todos os projetos com os alunos. Tinha uma turma cheia de 35 alunos de tarde, e pela manhã o esforço era demais porque os professores resistiam em trabalhar no laboratório e eu ficava com as quatro turmas que entravam pela manhã; o esforço foi tanto e acho que, por imaturidade minha também, fiquei com fenda e cistos nas cordas vocais neste primeiro ano. Quando procurei atendimento pela Prefeitura, porque o tratamento fonoaudiológico é caro, o plano de saúde não cobria, a junta médica me ameaçou em colocar em processo administrativo para demissão, porque estava no período probatório. Queriam dizer que eu já tinha o problema na voz antes de entrar. Só que justamente antes de entrar a gente faz todos os exames e tava tudo OK, não tinha problema nenhum. Então, eles alegaram incompetência para ensinar, porque eu não devia ter controle de classe...

Aí, aconteceu que eu estava escrita num concurso e nesta época saiu o resultado que eu ganhei em primeiro lugar o prêmio Rômulo Galvão com um projeto que eu desenvolvi com meus alunos sobre inclusão. Engraçado. E agora como é que é? Uma professora incompetente que ganha um prêmio na Rede Municipal? Ó! Eu tirei o primeiro lugar e ganhei um computador para mim e outro para a escola. Daí me chamaram na administração e eu consegui o tratamento e licença de uma manhã para fazer o tratamento de fonoaudiologia. Até hoje continuo, sempre às sextas-feiras pela manhã.

No segundo ano, 2001, meu envolvimento com o PETI aumentou, e fiquei responsável pelo laboratório de tecnologias e pelas atividades desenvolvidas junto com os professores; fiquei no turno matutino, e no vespertino tenho uma sala de

aula de CEB 1 com 35 alunos o que não é recomendado devido o tratamento da voz, que indica a suspensão, pelo menos temporária, das atividades regulares com alunos em sala de aula; só que não consegui dispensa. Agora em 2002, com a formatura vou ver se consigo ficar na coordenação, ou mesmo numa coordenação pedagógica num setor da Secretaria; só não quero função de administração, burocrática, essa eu não acho jeito... Quero uma que fique perto do fazer pedagógico da escola, dos alunos, na Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP, mas isso é uma coisa ainda pra se ver... Porque na Secretaria o pessoal não quer me liberar, porque acha que eu sou uma peça-chave para desenvolver os projetos que entram e são desenvolvidos na escola, principalmente o de tecnologias que teve um grande avanço (isso é o que passa pela rede, é a nossa imagem, o marketing) que eles não querem perder com o trabalho que eu procuro fazer aqui. Porque a gente aqui não tem vitrine, não está num bairro da orla, com um prédio bonito de se ver, um laboratório grande, que aparece e ganha prêmios; a gente está aqui no Marotinho, que ninguém vê, perto do lixão, mas a gente procura trabalhar, buscar e desenvolver projetos que começam a aparecer; já aparecemos na revista Nova Escola, na reportagem *Portas abertas para paz*, na edição de maio (Anexo C); estamos sendo vistos de outra forma na rede pelo órgão central, que agora tem todo um olhar diferente para o Marotinho. Agora, esse olhar da rede que está tudo dando certo, que é tudo bom, que os projetos são avançados no Marotinho, a gente aqui dentro sabe que ainda não é assim; a gente já conseguiu caminhar, mas sofreu muito e ainda sofre e ainda não é o que a gente pensa que pode ser, ainda está faltando. No ano passado eu endureci, e pra fazer os projetos do laboratório acontecer, eu cobrava o planejamento e “Vamos gente! Cadê!”, numa ansiedade, passando por cima até do momento pessoal de cada um, deixando de lado a afetividade e a relação que tinha com cada uma, em nome de fazer o trabalho acontecer. Eu vi que naquele momento, foi o momento de impor e foi muito sofredor pra todo mundo, pra mim também. Ainda passou a ter aquilo de que eu estava saindo para o grupo de estudos, saía para os projetos, para o tratamento e elas... E o meu compromisso de trazer os ensinamentos para dividir com elas, fica como? Sabe... ficou difícil...

Agora, o momento é de dar e buscar a autonomia no seu fazer pedagógico, no formato de sua capacitação com todas as resistências e necessidades, em até não querer capacitar-se desta forma. Estou levando em conta as questões que antes estava atropelando, questões pessoais que estavam em aberto em função das profissionais, desgastando as relações de amizade, companheirismo e até as relações familiares, tudo em nome de uma formação, de uma competência exigida. No próximo ano (2003) nós que participamos do PETI, pensamos uma proposta e estamos sugerindo para a coordenadora representante do PETI avaliar o seguinte: que fosse agendado, cada professor do PETI por semana fazer uma atividade de formação ou desenvolver uma proposta. Por exemplo, haveria um calendário onde no mês tal, dia tal, a escola Marotinho vai estar responsável pelo grupo de estudo. Então, a gente vai programar tudo e pode levar a experiência do que nós estamos fazendo na escola para socializar junto com outras escolas do grupo do PETI, como também podíamos levar textos para estudar e fazer a relação teórica das coisas que já foram conquistadas por cada um ali, sendo este um momento de socialização e de produção mesmo, de propostas pedagógicas, de como nós estamos fazendo na escola ou como poderemos fazer. Então, esse espaço seria disponibilizado no PETI, o grupo responsável poderia até resolver, dizer assim: hoje a escola X está responsável por esse dia de quarta-feira do estudo e resolveu que não vamos fazer nenhum estudo, vamos criar hoje um dia de desabafo pra gente ouvir os colegas, saber das suas experiências. A gente tem poucos momentos desse tipo e usaria esse espaço assim como se fosse uma válvula de escape, o que muitas vezes as pessoas que estão dirigindo as propostas do NET até se aborrecem porque não conseguem

compreender quando alguém utiliza aquele momento para desabafar, acha que esse momento é perda de tempo. Mas, a gente sabe que não é mesmo. A nossa experiência aqui no curso está aí para confirmar isso.

Léia Casais
Setembro / dezembro 2002

Léia é educadora do CEB1, no turno vespertino, e coordenadora das atividades desenvolvidas no Laboratório de Tecnologias, no turno matutino. Trabalha na Rede Municipal há três anos e está cursando o último semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação da Bahia. O seu envolvimento e sua trajetória de vida retratam o compromisso com a Escola Municipal Novo Marotinho. Sua afinidade com as tecnologias da informação e comunicação, logo de início, fez com que buscasse sempre alternativas para dinamizar e efetivar o trabalho desenvolvido com as TIC em sala de aula e no laboratório, como se pode verificar no seu depoimento.

As dificuldades encontradas e registradas aqui, tanto envolvendo questões burocráticas e administrativas, quanto pessoais e sociais, que envolveram sua permanência na escola e, por conseguinte, o desenvolvimento das suas propostas em relação às tecnologias, demonstraram a sua persistência em torno dos seus objetivos pessoais e profissionais, assumindo assim uma posição de líder e incentivadora da equipe pedagógica da escola.

Quanto a este trabalho com as TIC evidencia-se a compreensão da coordenadora de que ainda existe um longo caminho a percorrer em direção da melhoria da qualidade da prática pedagógica, aproveitando todo o potencial das TIC disponibilizadas na escola. Compreendeu ser imprescindível observar as relações interpessoais em torno desta construção, que ocorrem de forma gradativa e devem ser fortalecidas por iniciativas de educação continuada.

Após essa experiência de educação continuada que em sua avaliação deu certo, apesar de todos os percalços, durante sua etapa inicial de execução na escola, ela pretende continuar investindo junto à direção e já tem planos para o ano de 2003 junto ao NET, objetivando novas ações de educação continuada em tecnologias no PETI.

A monitoria inesperada

Acho que a gente precisa mexer mais mesmo no corpo e nos computadores.(Risos).
Nos computadores, eu mesma, sei quase nada..

Olha só que coisa engraçada, lá na faculdade começou aula de informática no laboratório e quase ninguém sabia nada. A professora ficou louca de tanta gente perguntando, de vez, a mesma coisa, ninguém se entendia. Eu que estava numa das máquinas com uma colega, deixei ela ficar mais com o mouse e fui dando umas dicas para as meninas que estavam perto de mim, enquanto a professora não chegava. Sabem o que aconteceu? A professora me descobriu, fiquei gelada, assim, e ela falou:

– Ei, você está auxiliando suas colegas? Venha cá. Você está sabendo?

- Eu disse: é que já trabalho com as crianças na minha escola e tenho uma noção e estava dando dicas para as colegas.

– Pronto. Você vai ser minha monitora e vai ajudar aqui no laboratório.

– Olha só como é, eu pensando em aprender e pedir ajuda, mas não tinha a quem. Não é engraçado, eu é que fui ajudar com o que eu sabia!! (Risos)

Agora, estou ainda mais interessada em trocar idéias com Léia e fazer cursos para poder atuar na monitoria, ajudando as colegas.

*Edmea Santos
Setembro 2002*

Edmea é educadora da 3ª série do ensino fundamental. Trabalha há cinco anos na Rede Municipal, é bolsista na SMEC, cursando o segundo semestre do curso de Formação de Professores das Faculdades Jorge Amado. Participou com entusiasmo das atividades desenvolvidas, discutindo os assuntos, questionando os pontos de vista e destacou-se como “cineasta”, segundo a coordenadora e as colegas, a partir das filmagens feitas por ela desde os primeiros contatos com a filmadora que quase não liberava para as demais colegas.

Além dessa descoberta, Edmea aproveitou as experiências no Laboratório de Tecnologias para pensar em ações educativas a serem partilhadas com as colegas de faculdade, quando, no mesmo período do curso FCTP, foi indicada para a monitoria do

Laboratório de Informática no seu curso de Formação de Professores, como expressa bem o seu depoimento.

Essas duas vivências podem ilustrar bem o que representa a educação inicial e continuada em tecnologias para os educadores, quando são considerados os aspectos que abrangem o desenvolvimento profissional, no que se refere a oportunizar a interatividade com as TIC, como também o desenvolvimento pessoal, através de ações que favoreçam a auto-estima, a confiança, e, conseqüentemente, a autonomia do educador.

O e-mail e as competências

Neste dia estava meio sem saber o que fazer. A escola estava vazia de alunos e no pátio principal, onde estava funcionando uma sala de aula, estava ocupado com materiais de construção. Estava em meio a um amontoado de cadeiras quando Cecília chegou:

- Como é que vai você? Perguntou.

- Por aqui... Olha só... mostrei o ambiente com um olhar. Estou aqui arrumando as cadernetas. Não está nada fácil não é? E só está começando... Benildes disse que o pessoal adoeceu e Léia está sem voz. E o pior é que no fim de semana a reforma parou até por falta de material. É... assim é difícil...

- Só que vocês é que não podem parar não é? Perguntou Cecília.

Respondi que mesmo sem condições a gente vai ter que continuar, fazendo rodízio... não sei..., não sei não... a turma é que fica em casa, mas a gente vem Cecília me perguntou se o laboratório funcionava e se estava aberto? Respondi que sim e que tinha até as meninas trabalhando...

Neste momento já havia fechado as cadernetas e arrumado o material à minha volta. Então, Cecília perguntou:

- E o que você acha da gente ir para lá e continuar mexendo no computador? Porque no dia do curso foi só um pouquinho e hoje você pode continuar, sai daqui do pátio e foge da poeira e deste cheiro forte de tinta.

Respondi afirmativamente, recolhi o material e seguimos para o laboratório, onde estavam Josefa e Gleide trabalhando com material de secretaria e de coordenação. Liguei um computador e Cecília um outro logo ao meu lado. Ela ficou verificando o seu e-mail, enquanto eu navegava em alguns sites e na página da Prefeitura por algum tempo.

Depois, sentou na cadeira que forma a dupla do computador em que eu estava e, mais próxima, observou que estava fazendo busca num site de educação e disse-me.

- Helenita, se você quiser alguma informação extra, você pode mandar um e-mail para lá solicitando o que você quer, que eles respondem. O que você está procurando?

Meio encabulada respondi que não estava procurando nada especificamente e que eu não sabia fazer isso, passar e-mail direito, sei lá... Ficava nervosa e não acertava. Cecília disse:

- Não dá para ver isso, sabia? Eu estava aqui perto e vi você navegando tranqüila. Você acessou e começou a pesquisar. E o que falta para se comunicar? Vamos ver? Comece a tentar. Passe um e-mail para as colegas... e vamos ver onde é que está a dificuldade.

Sorri e comecei passo a passo a acessar o e-mail, sempre olhando para ela. Ela não disse nada. Permaneceu na cadeira ao meu lado, olhando atenta os meus procedimentos. Quando cheguei ao objetivo, perguntou:

- E aí, você conseguiu chegar?

Respondi que sim, mas não sabia o que fazer mais.

Cecília disse que o processo era simples que bastava ler o que está na tela desde as palavras, os desenhos, as cores e acrescentou: Não é assim que os meninos fazem? E fazem isso rapidinho não é? Respondi que os meus alunos andam rápido e eu é que fico toda atrapalhada, aí tem Branca (monitora), tem Léia que me ajudam.

Cecília deu o incentivo e ficou em silêncio enquanto explorava o ambiente à minha frente, fazendo a leitura das palavras e ícones na tela. Cliquei em escrever e à medida que fazia a leitura dos comandos na tela, olhava para ela, buscando a confirmação do que ia fazer passo a passo. Neste momento, continuou em silêncio, mas acompanhava atentamente e aprovava com o olhar a minha leitura. Ao final deste processo, sugeri que mandasse um e-mail para as colegas e para ela, e voltou para o computador que estava trabalhando.

O horário de trabalho do turno matutino já havia esgotado, mas permaneci tão envolvida que parecia ter parado o tempo. Cecília desligou o micro e aproximou-se para saber se não iria pra casa.

- E então? Como foi?

Sorrindo disse:

- Consegui, passei e-mail para você e para as meninas!

- Ah! Esse eu quero ver em casa, vamos?

No e-mail dizia: Oi colegas estou me sentindo a tal na internet, porém com Cecília ao meu lado espero ficar fera.

Num outro dia estava na sala dos professores quase paralisada com tantas preocupações do trabalho e, ainda, com os problemas de saúde do meu marido. As colegas conversavam e atualizavam o material para impressão e eu nada, nem me mexia. Foi quando Cecília chegou e perguntou só isso: - Como vai? Eu não consegui falar e comecei a chorar. Não vi o que aconteceu direito, só percebi que Cecília ficou por perto e as colegas deviam ter voltado para suas salas de aula. Depois comecei a falar sobre como os sentimentos vêm, quando eu vejo as meninas falarem tudo que eu queria falar nos cursos, mas se eu for falar eu acho que eu me perco, me atrapalho, não consigo; aí alguém vai, levanta e fala tudo; aí eu digo, puxa vida, é tudo aquilo que eu queria falar, mas, não sei... aí eu fico triste e intranqüila o tempo todo.

Em relação ao computador também é assim, mas às vezes melhora... É que eu me sinto mais fraca do que as colegas. Eu não tenho competência de me expressar bem, é chegar assim, ter uma reunião ou dar a palavra e eu levantar e saber me expressar. Eu não sei, se eu for falar não sei, não sei assim direito, eu não sei o que eu estou falando, sei assim mecanicamente. Às vezes, quando não me dá a oportunidade, eu não falo. Olha, pra eu lhe falar isso... Minha família toda é cristã. Eu também sou. Meus irmãos todos vão lá na frente do templo, eles falam, mas eu não consigo ir lá na frente falar nada. Meus irmãos falam bem. Olha minha mãe, minha mãe, ela lê muito pouco, só assina o nome dela, mas ela fala tão bem lá no culto, na frente e eu não consigo falar nada, nunca fui.

Em muitos cursos eu não consigo falar... Só neste curso eu consegui, eu até disse a Léia, não sabia porque confiei e me abri um pouquinho.

Uma certa vez, eu estava em uma reunião, num curso. Estávamos fazendo um livro, cada um dizia uma mensagem; aí quando falei, ela disse: Poxa, você tem

dom de poeta...; para mim, sei lá, prendeu tudo, eu morri de vergonha. Pra mim estava tudo errado e ela estava falando que estava certo. Ela perguntou: - Você é de onde? Respondi: de Castro Alves.

- Ah! Também... Somos conterrâneas, eu também sou de Castro Alves. Também da terra do poeta.

Eu morro de vergonha quando alguém diz isso; aí, eu não falo mais nada. Mas no curso FCTP não aconteceu isso, fiquei à vontade.

Eu analiso as coisas, eu sei analisar as coisas para mim mesmo. Eu sei analisar, mas pra mim, agora, comunicar as coisas para os outros...

No meu estágio a minha professora de prática me disse assim quando ela foi fazer a avaliação de cada professor: Olha Helenita, eu assisti sua aula, não foi na sua presença, eu assisti sua aula sem você ver, eu lhe dei nota dez. Aqui na escola você é uma pessoa e lá você é outra. Eu não lhe disse, mas eu não estava esperando de você esse desempenho assim, que você desse aquela aula. Tudo que as pessoas me dizem assim eu fico pensando: Ah, meu Deus, será que é verdade ou a pessoa está, sei lá! Neste curso (FCTP) é que participei e falei mais confiante.

*Helenita Souza
Setembro/Outubro 2002*

Helenita é educadora da 4ª série do ensino fundamental, no turno matutino. Trabalha há vinte anos na Rede Municipal. Sua escolaridade é o curso de Magistério. Sua participação no curso denotava timidez e, em alguns momentos, até insegurança, principalmente quando fazia referência à sua formação inicial, como justificativa para sua atuação nos programas de educação continuada de que participava. No depoimento acima, pudemos constatar que a interação com as tecnologias possibilitou, também, maior autonomia e autoconfiança, estabelecendo processos interativos e comunicacionais com o grupo de colegas.

Cabe evidenciar a importância de se considerar nos projetos de educação continuada, a emoção, enquanto manifestação interior que se expressa através de modificações nos gestos e na expressão facial, modelando e imprimindo ao corpo forma e consistência, tendo em vista possibilitar o desenvolvimento de atitudes de autonomia e autoconfiança por parte dos educadores através de dinâmicas de relações interpessoais para melhor orientarem sua prática pedagógica em direção à interatividade e comunicação com os educandos.

Nos encontros que tivemos durante o período que estivemos na escola, selecionamos mais dois depoimentos desses onde transparece a necessidade da escuta e apoio às descobertas pessoais e profissionais, bem como as contradições que perpassam a noção de competências entre os educadores que, se por um lado, evidencia a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, conhecimentos e informações a partir da ação-releção-ação, por outro lado, está afeita à competitividade e segurança funcional, onde o mérito da formação profissional vincula-se à ascensão e melhoria salarial, podendo comprometer as relações solidárias no ambiente escolar.

GESTAR pra quem?

Não sabia o que era esse GESTAR ¹⁰? Até a gente tomar pé da coisa, os meninos já estavam em sala de aula. Até o GESTAR mandar a devolução da avaliação diagnóstica, que foi uma coisa que se falou bem no curso que fizemos, e a devolutiva desta avaliação só chegou nesta escola no segundo semestre. Como é que o professor trabalha assim? Enquanto isso, a gente ficou aqui capengando, esperando resoluções deles lá. Até chegar na escola no segundo semestre. Agora estão indo os resultados, saindo os gráficos, onde estão dando números altos de reprovação, notas baixas, o gráfico está lá. Então, fica todo mundo assustado.

Numa reunião a técnica falou: O GESTAR é prioridade na escola.

Uma colega levantou e falou: Prioridade como? Porque prioridade na escola o GESTAR ?

Valda diz que prioridade aqui são os projetos que a escola tem. E é isso. Enquanto isso, professor em sala de aula fica sem saber se vai, se vem. Eu mesma estava me sentindo tão mal. Não fiquei doente por causa do GESTAR não. Desde dezembro do ano passado, tive um problema de saúde, e que até hoje não estou boa porque em dezembro não levei a sério. Eu achei que com minhas férias eu ia arejar, eu ia melhorar, mas foi engano meu. Peguei uma 4ª série este ano que foi uma das mais agitadas que já trabalhei em muitos anos de sala de aula, o que concorreu para piorar o meu caso. Em julho eu disse a Valda: eu não tenho mais condições. E tentei me afastar e agora me afastei mesmo legalmente. Mas enquanto isso, eu estou fora da sala de aula, mas eu sei do drama que as colegas estão passando. Eu sei porque eu estava vivendo esse drama. Eu não sabia para onde ia com esse GESTAR, onde o menino está precisando de uma coisa... e aqui na escola a gente tinha o SOS, porque a gente está sempre procurando trabalhar a deficiência do nosso aluno, nesse projeto do SOS que era o socorro em Português e Matemática. Agora, a gente não pode ir lá atrás onde o menino está, porque o GESTAR está aí e tem que seguir... A técnica telefonou e eu fui dizer que era semana da criança e que não ia dar para a formadora ir fiscalizar na sala; não é fiscalizar que diz, elas usam

¹⁰ Uma iniciativa de formação continuada, que acontecia sempre às quintas-feiras, durante as atividades de coordenação pedagógica, voltada para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, para atender a objetivos do Programa FUNDESCOLA/MEC, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 4487BR com o Banco Mundial.

uma outra expressão, para o acompanhamento do professor na sala de aula. E que não dava para ela observar o professor neste período. Ah! Ela não gostou não. Disse que não, não ia suspender o GESTAR quinta-feira nem na semana da criança, semana de brincadeira e integração. Então, eu quero que ela observe o professor brincando em sala de aula, porque aula de outro jeito não tem que ter. É muita ousadia para mim, entendeu? Ficar só cedendo, cedendo... O que é o GESTAR ? A gente pára de trabalhar, a gente pára de fazer tudo aquilo que a gente acredita e que a escola vem construindo esse tempo todo. Eu tenho 15 anos de sala de aula, sempre a gente vem trabalhando nessa linha, sempre se preocupando com o aluno e agora a gente não tem nada a acrescentar e nem tem que se preocupar mais, por causa do GESTAR. Então, se eu estivesse na sala de aula na semana da criança, ela ia me observar na sala de aula, brincando com meus alunos. Eu acho falta de respeito ter que fazer diferente.

*Benildes Bonfim
Outubro 2002*

Benildes é a educadora que desenvolve as atividades do Clube de Leitura no vespertino e desempenha funções de vice-diretora no matutino. Trabalha há quinze anos na Rede Municipal e teve papel decisivo na realização do curso, bem como no desenvolvimento das ações estratégicas previstas no projeto pedagógico da escola. Seu pensamento quanto aos programas de educação continuada para educadores evidencia a necessidade de terem como foco o educador, o educando e o andamento natural do projeto pedagógico da escola e não o programa do curso; caso contrário para quem e para quê seria a formação?

Diante do que foi colocado, verificamos que a experiência do GESTAR na escola, a exemplo de outras experiências de formação das quais participamos em outros espaços escolares, tem a ênfase no programa do curso, em detrimento das necessidades dos educadores e do contexto educacional em que estes projetos ocorrem. Este fato se destaca como um dos fatores decisivos para as dificuldades enfrentadas por essas iniciativas de educação continuada.

O curso FCTP exemplifica a necessidade dos programas de educação continuada estarem voltadas, também, para as demandas pessoais dos educadores em relação à sua auto-estima e autonomia na condução de melhorias na prática pedagógica.

A voz e o EXCEL

No primeiro dia do curso de formação em tecnologias, não imaginei que Cecília estivesse ali para fazer pesquisa sobre a proposta de trabalho do grupo do Marotinho.

A princípio tinha sido informada que você era a professora de Léia e achei que era apenas uma visitante que nos observava de fora, e passou o tempo todo sentada, nada falou, só observou. Achei-a simpática, porém me mantive afastada.

No segundo encontro houve o seu convite para a realização de uma vivência, da qual participei com pouco entusiasmo. Naquele instante achava que devia estar na sala de aula com os meus alunos; estava preocupada com a reforma que iria acontecer e todos os transtornos que a mesma causaria; além do mais havia um leque de conteúdos que ainda não tinha sido trabalhado, e que por isso aquele não devia ser o momento de corte das atividades da sala de aula, mesmo porque o final do ano já começava a despontar.

Então comecei a pensar: o que ela pretende aqui? Que proposta está trazendo? Será mais uma a fazer cobranças? Mesmo assim participei da atividade até o final, apesar da resistência do início.

Logo após a vivência houve o convite para entrar no laboratório, iniciava assim um novo olhar para aquele espaço, pois alguém que eu não lembro, acho que foi Léia quem falou: este é o momento de mexer com as máquinas e descobrir possibilidades. Esta fala percorreu minha corrente sanguínea, porque até então nunca tinha tido antes esse momento; pelo contrário, estava me sentindo “obrigada” a mediar as atividades pedagógicas no laboratório com os alunos, sem ao menos ter domínio dos recursos e das possibilidades oferecidas por estas tecnologias.

Acredito que, para uma mediação satisfatória, deveria ter tido mais tempo para interagir com o equipamento. Esse tempo não foi garantido no momento da implantação do laboratório; hoje, não tenho oportunidade para estar fazendo as descobertas, pela falta de tempo tanto na escola, como em casa.

Enfim, a proposta do Parangolé proporcionou a reflexão de que é tão importante a experimentação e a troca para a construção do conhecimento. E assim, de forma coletiva, foi possível redescobrir a capacidade de criar, e de aprender diante de um novo modelo para o fazer pedagógico: a interatividade.

O Parangolé me fez pensar que é preciso reinventar a sala de aula, e esse tem sido um desafio que me move em alguns momentos e em outros me paralisa.

Às vezes, diante de tantas inovações pedagógicas, o professor tem a sensação de que não está conseguindo dar conta de tantas exigências.

Os dias foram passando em meio aos transtornos causados pela reforma do prédio escolar.

Com a continuação do curso interatividade foi possível descobrir as novas possibilidades de uso do vídeo, da filmadora, da TV, e até do gravador, das formas tão diferentes das quais estamos habituadas a usá-las.

Caminhando a passos lentos, a reforma fez surgir instantes de maior colaboração uns com os outros.

Devido ao forte cheiro de tinta, e a grande massa de poeira que rodeava a escola, a alergia ganhou força e me deixou sem voz pra trabalhar.

Neste momento, lembro-me de que Cecília, demonstrando preocupação com meu estado, levou-me ao laboratório onde fizemos dez minutos de relaxamento. Depois, me orientou a fazer alguns exercícios para a voz, pois havia notado que eu estava ansiosa e que era uma pessoa estressada.

Naquele mesmo dia à noite, já em casa depois de uma tripla jornada de trabalho, algo extraordinário aconteceu. Comecei a fazer os exercícios com a voz envolta no sono e do dia seguinte até hoje não tive mais nenhuma dificuldade na voz. Essa

experiência foi fantástica... No dia seguinte, quando ela apareceu para me ajudar com os alunos, eu já estava boa.

Mesmo assim, Cecília sugeriu uma vivência com os alunos que produziu bons resultados. Os alunos ficaram calmos, escreveram textos maravilhosos no livro intinerante, tudo isso ao som de uma música relaxante que ouvimos por toda manhã. A experiência do relaxamento vivenciada por eles foi tão boa que até hoje quero que eu repita, e muitas vezes tenho realizado. Com o passar do tempo, encurtaram-se as distâncias, e Cecília deixou de ser a professora de Léia, a pesquisadora da faculdade para ser mais uma colega de trabalho que estava ali para apontar caminhos e possibilidades.

Até que um dia solicitei ajuda para digitar uma tabela. Estávamos de frente para o computador e você começou a me desafiar... Procure, tente, e agora? Veja se não é de outro jeito? Era tudo que você dizia. Sugeriu que eu tentasse outro programa (o EXCEL) que para mim era completamente desconhecido. Aí então, eu me desesperei. Naquele momento eu não estava querendo fazer descobertas e sim queria ajuda pra aquela atividade, pois estava correndo contra o tempo; era uma simples tabela para tratar das eleições com os alunos e as eleições já estavam por acontecer. Notei que você percebeu meu desespero e voltou para o programa anterior, o Word, e então foi possível concluir a tabela.

Senti uma angústia muito grande, era como se eu estivesse morrendo afogada e você, ao invés de me salvar, fosse ainda me ensinar a nadar. Naquele instante só estava querendo ajuda. A partir dos trabalhos em grupo no curso, em que estive presente e nos dias que seguiram a esses encontros, foi possível notar sua atenção individual. Momentos de escuta das angústias, dos conflitos, das dificuldades que cada um traz dentro de si, demonstrando afinidade com o grupo, criando uma atmosfera de convivência saudável e amigável, compartilhou conhecimentos e expectativas. A proposta da interatividade muito favoreceu para a autonomia profissional.

*Eliana Leal
Outubro de 2002*

Eliana é educadora da 4ª série do ensino fundamental. Trabalha na Rede Municipal há 10 anos, e está cursando o último semestre do curso de Pedagogia na UNEB. Durante o curso e em nossos encontros, verificamos seu compromisso, engajamento e envolvimento em suas aprendizagens e dos educandos.

No decorrer deste período foi ficando gradativamente mais tranqüila, menos ansiosa, participando das atividades e buscando reconhecer suas limitações em relação ao uso das TIC, em especial dos programas do computador, ao mesmo tempo em que se mostrou mais confiante para investir nesta direção e em outras aprendizagens, através de trocas interativas e significativas, adquirindo um outro olhar para questões pessoais e profissionais.

Navegando na sala de aula

Meu nome é Gleide, sou professora do CEB 1 da Escola Novo Marotinho no turno vespertino. Eu tive uma experiência muito interessante em sala de aula com os alunos, na faixa etária entre 6 a 9 anos. Fiz essa experiência a partir do contato com a colega, professora Rita do CEB 2 que, depois dos primeiros dias do curso, estava desenvolvendo atividades de relaxamento e concentração com sua turma e sinalizava bons resultados.

A minha experiência em sala de aula foi a seguinte: os alunos estavam inquietos demais. Neste dia, tinha feito outra atividade com eles a respeito de contar história, qualquer história que eles tivessem interesse. Então, ia ler para eles a história. A escola estava em reforma, e eles não estavam conseguindo ficar quietos, na sala de aula, porque não estavam conseguindo ouvir, não estavam tendo interesse algum, nem pelo menos pelas ilustrações, e aqueles que já estão na fase alfabética da leitura e escrita também não estavam com interesse nenhum de ouvir ou pegar livro nenhum para ler. Então, foi quando de repente surgiu a idéia de fazer com que os meninos relaxassem. Tivessem um momento de reflexão. Que momento de reflexão seria esse? Perguntei: Vamos viajar? Viajar para onde, pró? Não sei ainda, para qualquer lugar, depende. Neste momento a atividade não estava clara nem mesmo para mim, pois o meu planejamento era outro. Disse: como vocês querem viajar? De que forma? Quais são os meios, que vamos buscar para a gente fazer esta viagem?

- Professora: Viajar agora, é?

- É, neste momento vamos viajar. E quais são os meios que vamos usar? Nós vamos pegar meios de transporte, para poder fazer esta viagem. Eles foram me dizendo: ônibus, avião, navio, dentre outros. Eu disse, não vamos pegar nenhum meio de transporte. Vamos viajar através da nossa imaginação. Foi quando de repente, teve um aluno que perguntou: Professora através de nossa imaginação? Isto não existe!

Existe sim. Quando você quer algo. Você imagina como é esse algo. Você imagina como deve ser este algo. Você não está viajando? Você gostaria de está jogando futebol com seus colegas. Você está imaginando como está acontecendo este futebol.

E foi a partir daí que eu disse: então agora, a partir deste momento vamos viajar. Agora, eu quero saber de vocês para onde vocês pretendem viajar. Vamos fazer um passeio em conjunto com todos os nossos coleguinhas de sala de aula. Vamos à praia. E aí eles disseram o ônibus que eles iam pegar, a praia que eles gostariam de conhecer, alguns que não conheciam e outros que a conheciam influenciaram dizendo de que forma poderiam conhecer essa praia. E fomos até... Aí disseram Piatã, Itapuã, Amaralina, Ondina, Barra... De repente surgiu a idéia de que, depois da praia, fossemos para outro local. Que local seria esse? Um local que fosse interessante, que tivesse bastante coisas para ver que no momento tivessem vontade de conhecer e não conheciam. Só conheciam através de imagem de televisão. O que seriam animais ou planetas? Um coleguinha sugeriu: para a gente conhecer muitos tipos de animais, vamos até o Jardim Zoológico. E decidimos ir para praia de Ondina onde estávamos mais próximos e podíamos ir andando, sem pegar transporte nenhum até o Jardim Zoológico e conhecer os animais que eles tinham interesse de conhecer.

Vamos à praia. Para essa viagem eles fecharam os olhos, se aquietaram, ficaram bem calmos. Aí eu também fechei os olhos e comecei a falar: vamos pegar o ônibus. Que ônibus vamos pegar? Aí disseram o nome do ônibus, a empresa. Como era o motorista? Eles acompanhavam esse movimento, no caso, eles estavam realmente viajando, vivenciando esse momento. Para eles foi interessante, porque não têm esse momento de reflexão, e também, não têm essa oportunidade, alguns não têm condições de fazer realmente essa viagem, sem ser na imaginação. Então,

fomos até a praia. Quando chegamos, eles foram pro mar e uns começaram a correr. *Vamos tomar banho! Não! Vamos tirar primeiro a roupa.* Aí eu perguntei qual é a roupa que eles estavam vestidos, e disseram o traje adequado para a praia: sunga, biquíni, maiô, e foram dizendo outras coisas. Qual o tipo de merenda que estavam levando. Se era necessário levar ou a gente ia comprar? Eles disseram: bolo, sanduíche e picolé que era necessário comprar que não poderia levar, sorvete também não, e outros alimentos, no caso necessários porque eram muitos alunos e não tinha condição de comprar toda aquela merenda. E chegou num determinado momento eles tiraram a roupa, arrumaram junto com os calçados, as sandálias. Tomaram banho, mergulharam, aí começaram a contar histórias, brincar de bola, porque levaram a bola, brincar de futebol, de roda, de pega-pega, correram na praia. E eu, é lógico, estava também viajando junto com eles. Eles fizeram com que eu viajasse por mais que eu estivesse fazendo a intervenções para que essa viagem fosse adequada, estava viajando junto com eles, eles não me deixavam em momento algum, fora dessa viagem. Tinha que estar presente com eles nesta viagem. E, em seguida, deu um certo horário, aí eles disseram: professora já está no horário! Vamos lanche. Fizeram o lanche, foi o bolo, empanada, biscoito. Isso foi uma coisa assim interessante, porque não existe nada disso, só realmente na imaginação deles.

Logo em seguida terminamos, e teve alguém que perdeu a sandália. *Ah! Professora, mas eu já perdi, a água já levou. Você não tomou banho de sandália. Ah! Foi mesmo, mas eu deixei aqui e a onda levou.* Alguém encontrou a sandália e resolvemos ir até o Jardim Zoológico.

O Jardim Zoológico foi fantástico porque eles realmente vibraram, parece que estavam vivendo, vivenciando aquele momento daquela viagem. Conheceram outros animais que para eles eram novidade. Foi tucano, arara, e aquelas cores todas chamavam atenção. Logo em seguida começamos a olhar as cobras, onças, tigres e outros animais...

No retorno foi um pouco complicado, porque eles não queriam retornar. Chegaram muito bem e queriam contar como tinha sido a viagem. Sugeri que fizéssemos uma produção escrita que ficou ótima, através de imagens, desenhos e ilustrações. Ilustrar toda aquela viagem que não foi feita, mas que eles vivenciaram e queriam passar para outras pessoas, foi bastante interessante. Essa experiência para mim contribuiu muito, porque naquele momento eu estava percebendo a necessidade que minha turma estava sentindo de parar um pouco. Parar, pensar, viajar, mas de que forma? Porque eu não sabia como fazer. Eles, no caso me incentivaram a fazer outro tipo de atividade também. O que me levou a refletir também que eu poderia viajar junto com eles, tendo essa reflexão, esse momento também de calma, esse momento de reflexão interna de viajar, de conhecer o mundo através da imaginação. Tudo isso contribuiu para mim, e para eles foi bastante significativo. Passei a pensar a partir desse dia, como seria usar a imaginação dessa forma em atividades de leitura e escrita no Laboratório de Tecnologias, através das possibilidades das tecnologias que temos na escola.

*Gleide Correia
Novembro/2002*

Gleide é educadora do CEB1 no turno vespertino e coordenadora das atividades pedagógicas no matutino. Trabalha há três anos na Rede Municipal, está cursando o último semestre do curso de Licenciatura em Letras pela UNEB. Durante os cinco dias do curso em

que participou de todas as atividades, demonstrou desconfiança em relação aos objetivos e propostas de trabalho e sua eficácia. Esteve na maioria das vezes como observadora distante.

O envolvimento dos demais colegas foi um movimento que acompanhou de perto nas atividades de coordenação do turno matutino. A partir das vivências no curso FCTP e, posteriormente, das ações interativas com as colegas, refletindo sobre suas práticas, e observando as atitudes dos educandos, sentiu-se encorajada em propor outras situações de aprendizagem que não havia pensado em fazer com sua turma de seis a nove anos, no turno vespertino, porque acreditava que não teriam concentração, por ser uma turma de disciplina difícil, inquieta e não imaginava que atividades de relaxamento e concentração fluíssem tão bem, como no exemplo dessa viagem que fez junto com eles, nem mesmo como poderia lançar mão das TIC para desenvolver tais atividades envolvendo a leitura e escrita dos educandos.

Acreditava que, para inovar, precisaria talvez de um computador, ou de um som, de uma televisão, de algum outro recurso que fosse necessário, e esses estavam distantes de suas possibilidades de ação, portanto, inacessíveis quanto à sua prática. Descobriu que o seu pensar flexível é a chave para encaminhar qualquer experiência, sem precisar fixar-se sempre nos recursos disponíveis (computador, televisão e vídeo) e que estes precisam ser explorados e compreendidos para otimizar sua utilização. Descobriu que, também a oralidade e a imaginação são recursos que se complementam – e não se excluem, para poder ressignificar as práticas, a partir de um novo olhar, acreditando na possibilidade de navegar também na sala de aula com os educandos, melhorando a qualidade de sua prática pedagógica.

Descobertas pessoais, quase um “hacker”¹¹

Um dia que parecia ser como os outros, estressante, tumultuado, a escola em reforma, os alunos agitados e eu na euforia de cumprir com o planejamento do dia e achando impossível que desse tempo, devido a todos os problemas acima citados. Chegando à escola, mais um acontecimento estressante. Tinha que perder mais um pouco do meu precioso tempo para fazer alguns minutos de relaxamento corporal; deu uma enorme vontade de jogar tudo para cima, gritar e sair correndo. Tive uma enorme surpresa quando iniciei os exercícios; percebi que eu teria que me preparar para resolver todos aqueles problemas e a solução tinha que partir de mim. Comecei a sentir todo o meu corpo e fui percebendo como estava dolorido, sofrido, cada parte doída. O exercício foi se prolongando e as dores foram passando. Trinta minutos depois eu estava mais calma e, para surpresa minha, deu tempo para realizar toda a tarefa do dia. Eu participei bem do curso e até o tom (volume) da minha voz tinha mudado. Estava me sentindo ótima. Pensei então em realizar a mesma atividade com os meus alunos no dia seguinte. Acordei, fiz a minha sessão de exercício de relaxamento corporal que tinha aprendido no dia anterior com Cecília, ri ao lembrar que nunca tinha acordado tão calma e que não estava com pressa.

Cheguei na sala, dei bom dia, os alunos responderam e foram logo colocando o dever de casa na mesa; ficaram espantados quando eu disse para guardar todo o material, que íamos fazer uma atividade diferente, perguntaram logo se não ia ter aula. Iniciei logo a sessão de exercícios, a priori, alguns alunos ficaram inquietos, depois foram se adaptando e o aluno que mais me chamou atenção foi Vailsom, considerado o mais inquieto, chegou a dormir. Com os alunos mais calmos a aula fluiu naturalmente e de forma calma, o barulho diminuiu.

Noutro dia, tive indisposição gástrica devido a um alimento que comi. Os meninos perceberam. *Pró a senhora está doente? A senhora não veio ontem, está doente?* Eu tenho consciência de que meu corpo é um organismo, e que como todo o organismo é, ele precisa de determinados materiais, instrumentos e substâncias para funcionar. Então, partindo da hipótese de que tudo parte de mim na sala de aula, do meu bem estar, de como eu vou estar, da receptividade que eu vou ter, como eu vou lidar com a situação de sala de aula? Olha o que aconteceu, estava em processo de desequilíbrio orgânico e isso gerou desequilíbrio nos meus alunos que ficaram ansiosos e angustiados porque estavam me vendo doente. Eu, por mais que estivesse mentalmente querendo realizar determinadas tarefas e atividades, eu não consegui, devido a minha parte física que estava debilitada, porque como eu já estou descobrindo, tudo isso é processo de interação. Se eu estou sem o meu equilíbrio, eu desequilibro o outro, e isso é uma bola de neve incrível, como os meus alunos estavam assim desmotivados.

Léia é uma bênção em minha vida, está sempre dividindo tudo comigo mesmo. Então, estava me ensinando antes mesmo de estar numa universidade, sempre passava para mim as experiências dela na Faculdade e um dia, disse: olha Rita, isso é um trabalho acadêmico, é você fundamentar, você dar sua opinião e respaldar no que o autor está dizendo. Porque antes, pra mim, trabalho bem feito era você botar a quantidade, a maior quantidade de pesquisa possível, não na minha visão. Ela ensinou a fazer desde a capa, contracapa, introdução, bibliografia e eu fui adquirindo isso. (Risos). Então, quando eu entrei na universidade já não estava tão distante da realidade. A professora passou um trabalho acadêmico. Disse: ó Léia, é

¹¹ “Piratas da rede” que por dominarem a lógica dos sistemas informacionais, invadem os computadores, principalmente de grandes empresas e procuram desorganizar o mundo financeiro e militar entrando nos seus sistemas. A própria educadora, guardadas às proporções, fez esta analogia, referindo-se a seu maior domínio do sistema informacional e programas disponíveis na escola.

um trabalho acadêmico do jeito que você me ensinou. Aí o que foi que eu fiz? Peguei todos os livros que eu pude conseguir sobre Piaget, fiz uma leitura seletiva, pois, ela me ensinou também a fazer leitura seletiva, pois disse que nem tudo precisa a gente ler, a gente tem prioridades. Depois fui pra onde? Pra Internet, olha que audácia! E comecei a abrir tudo quanto é link... fui no Cadê, coloquei lá: buscar, busca avançada, Piaget. Tudo que eu achei sobre Piaget, fui dando assim uma rápida leitura e fui assim salvando o que eu queria, e o processo de salvar que eu pensei que ainda não estivesse assim... pronta pra fazer. Fui selecionando e colando no Word, fui colando, eu vi que tinha muita informação, e já tinha no livro, fui lendo o que era igual, o que estava contradizendo um escritor a outro e fui fazendo esse registro; depois, eu selecionei todos os textos que queria e fundamentei para fazer a análise crítica. Minha professora, quando viu, disse:

- Rita, você pagou para fazer o seu trabalho, foi?

- Não, eu expliquei pra ela todo o processo.

- Você já foi na universidade?

- Não, é que eu tenho uma amiga universitária que divide tudo comigo professora... Nos dois trabalhos tirei nota máxima, um sobre Skinner, que eu nem sabia quem era e um sobre Piaget em que descobri muito de minha prática, embasada nele e eu nem fazia idéia.

Rita Silva

Setembro / dezembro 2002

Rita é educadora do CEB 2 no matutino. Trabalha na rede há três anos é bolsista da SMEC, cursando o segundo semestre do curso de Formação de Professores das Faculdades Jorge Amado. Participou do curso a partir do segundo dia e desde os primeiros momentos fez descobertas, em direção as possibilidades de integração consigo mesma e com o meio, buscando a partir daí soluções para os seus problemas pessoais e profissionais.

Desde o encontro no Laboratório de Tecnologias em que apresentava dificuldades para realizar procedimentos na internet tais como, anexar documentos e fazer buscas, Rita determinou-se em direção a apropriar-se desses conhecimentos, investindo seu tempo “livre”, durante o rodízio de turmas no período da reforma, para acessar a internet.

No final de dezembro, já realizava todos os procedimentos de busca com autonomia, conforme seu depoimento, sem a ajuda de Léia ou da monitora, chegando mesmo a dizer, em outro momento dos nossos encontros, que estava compreendendo tanto da lógica da informática que estava virando quase um hacker.

Durante as atividades desenvolvidas, era visível seu entusiasmo e confiança crescentes. Adotou como rotina em sua sala de aula, práticas interativas e de relaxamento que os alunos aprovaram também. Descobriu que grande parte da inquietação dos seus alunos era sua. No primeiro dia que não fizeram as atividades, devido a uma reunião de pais, pouco se produziu e os alunos pediram. A interação com as tecnologias oportunizou descobertas de suas potencialidades esquecidas e/ou adormecidas, o que a fez ressignificar seus procedimentos diante da vida.

Sentindo-se educadora

Eu gosto muito de como professora Valda trata a gente aqui na escola. Quando eu estudava aqui de noite, ela conversava comigo para eu deixar de “trabalhar no lixo” e que eu precisava estudar mais, que o estudo e a escola eram o caminho que eu tinha para seguir. Eu perdi o ano passado e professora Valda me disse que eu ia ter que estudar mais e que ia arranjar uma coisa pra eu fazer.

Léia estava precisando de ajuda e aí eu vim para o laboratório. Em julho, eu fiz o curso que o NET dá pra quem vai ser monitor. No começo, eu ficava sem jeito, mas o pessoal era muito legal lá e aqui também. Quando Léia falou que ia fazer o curso daqui, que ela estava planejando, nem acreditei e fiquei com vergonha. Fazer o curso que era para as professoras! Como ia ser?

No primeiro dia fiquei em dúvida onde ia ficar, fiquei recuada, não fiquei com as professoras. Depois foi mudando, fui acostumando, tomando gosto. Quando começou com o vídeo, eu gostei mais ainda, aprendi a filmar nesse curso, foi a primeira vez que eu peguei na filmadora, foi aqui e já filmei um aniversário.

O curso foi ótimo, aprendi, vi novidades e tive a oportunidade de me sentir outra coisa, junto com as professoras, eu era colega no curso. Elas brincavam: aí Branca, está se sentindo, heim!

Fiquei mais à vontade e aprendi a ter mais paciência e esperar, perguntando o que elas ainda não entendiam no computador. Isso eu aprendi a fazer depois do curso; antes eu tomava o *mouse* da mão delas e ia logo fazendo o que precisava e com os meninos também era assim. Não fazia como Léia, não tinha paciência para que descobrissem o que era preciso fazer nos programas do Windows. Às vezes eu achava que as professores ficavam tristes, que elas é que queriam fazer as atividades com os alunos.

Agora já estou quase no ensino médio, só falta o resultado final de aprovação e, depois desse, eu quero fazer todos os cursos que eu puder aqui da escola.

*Nilcéia Santana
Dezembro 2002*

Nilcéia Santana é monitora no laboratório de tecnologias no turno matutino. Ex-aluna da escola participa como voluntária do Programa de Voluntários *Amigos da Escola* e desenvolve esta atividade desde o mês de julho, quando participou das atividades de “treinamento” no laboratório de tecnologias do CAPS.

Percebemos que no início ficava retraída, quase se escondendo. Depois, se “revelou”, principalmente quando entrou em contato com a filmadora, à medida que interagiu cada vez mais com o grupo de educadoras durante o curso. Outra descoberta, expressa em seu depoimento, foi quanto a mediação pedagógica que estabelecia com as educadoras e educandos no espaço do laboratório, atropelando, algumas vezes, o processo de construção dos mesmos, o que mudou a partir do que aprendeu em relação a este aspecto durante o curso, bem como, a partir do exemplo de Léia.

Para nós, Nilcéia sentir-se educadora é também mais um indicativo de que o respeito ao outro e a afetividade devem ser priorizados nos programas de educação continuada para fins de realização pessoal e profissional.

Verificamos, portanto, a partir dessa análise e interpretação dos depoimentos das educadoras e da interação com as mesmas, atitudes de comprometimento, interesse e disponibilidade para as aprendizagens, de busca da unidade entre a fundamentação teórica e a prática tendo em vista o fortalecimento da identidade de pessoa que ensina e é educador procurando encontrar respostas para problemas individuais e coletivos, selecionados ou sugeridos por elas mesmas, visando a revisão da prática pedagógica, apesar de, em determinados momentos, algumas delas manifestarem o desconforto e/ou alegria de aprender o que é novo, de desenvolver competências e habilidades, de ter autonomia sobre o processo

ensino-aprendizagem, de reconhecer que não sabe sobre as tecnologias, sua lógica, sua linguagem, sua utilização, envolvendo novos modos de compreensão e elaboração do saber, gerando até mesmo bloqueios em suas relações pessoais e profissionais, os quais foram sendo superados, devido a atenção e encaminhamentos dispensados pelo grupo.

E ainda que, pressões legais e exigências por atualização contínua por parte das organizações/instituições onde os profissionais exercem suas atividades docentes constituem-se causas das interferências e possíveis bloqueios na ação dos profissionais de educação, em especial, aqueles que não possuem o nível de escolarização no Magistério Superior. A idéia de aquisição de competências e a ambigüidade presente nos termos treinamento e capacitação, por exemplo, influencia sobremaneira as ações de formação, especificamente, quanto aos procedimentos e objetivos de aprendizagem que se pretende desenvolver com os educadores, pois, em sua maioria, acontece de forma pontual e desconsidera tanto os aspectos afetivos quanto o contexto de suas práticas.

A experiência de educação continuada em tecnologias na Escola Municipal Novo Marotinho nos leva a afirmar que no trato de questões relativas ao enfoque pedagógico é necessário superar a idéia de acumular e conservar conhecimentos técnico-científicos descontextualizados para resolver os problemas da prática, bem como, buscar a articulação teoria/prática e dimensão afetiva, pois estes são os objetivos que sua equipe pedagógica destaca como um desafio a ser perseguido e alcançado.

Assim, podemos afirmar a partir dos variados indicativos dessa experiência de formação que cursos de educação continuada em tecnologias como este, podem trazer uma contribuição pedagógica para os educadores, na medida em que abrangem o conhecimento

pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o conhecimento tecnológico, bem como o reconhecimento de suas limitações quanto à mediação pedagógica com os educandos, da necessidade de estudos e aprofundamento teórico constante, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, o que pudemos observar através da flexibilidade, criatividade e autonomia para reelaborar e concretizar a prática pedagógica.

Vimos tais possibilidades acontecerem e acreditamos ser uma realidade possível, oportunizar ações de educação continuada neste formato, emergindo a partir das demandas e necessidades dos educadores, contribuindo para o desenvolvimento humano e permitindo maior autonomia e a descoberta de suas potencialidades esquecidas e/ou adormecidas, aliando os aspectos afetivos aos profissionais para ressignificar a prática pedagógica.

CONCLUSÃO

O primeiro resultado da experiência vivida nos meses em que transcorreu essa pesquisa na Escola Municipal Novo Marotinho foi o sentimento de ter compartilhado com sua equipe pedagógica um novo olhar para as ações voltadas à formação dos educadores, reconhecendo a necessidade de uma melhor compreensão, dentre outros aspectos, dos processos de ensino-aprendizagem e da mediação pedagógica numa perspectiva interacionista na sala de aula, a partir das tecnologias – no caso desta pesquisa, para aprofundar, sistematizar e/ou transformar suas práticas. Isso ficou evidenciado no interesse que o grupo demonstrou, quando deu retorno a essa pesquisa acerca da contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias, efetivada com o apoio irrestrito de toda equipe da unidade escolar.¹ Contamos com a colaboração de todos que participaram direta ou indiretamente do curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores (FCTP): as educadoras do CEB à 4ª série do turno matutino, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a coordenadora do curso e do Laboratório de Tecnologias da escola.

Durante esse trabalho, nos dedicamos a compreender como se efetiva a educação continuada em tecnologias, no intuito de investigar sua contribuição pedagógica para a formação pessoal e profissional do educador, sendo esta contribuição entendida como a possibilidade de proporcionar reflexão e mudanças quanto à intencionalidade da prática pedagógica no encaminhamento de objetivos, conteúdos e métodos mais adequados de utilização das tecnologias disponíveis, ou seja, com maior autonomia, de forma interativa e criativa.

¹ Na mesma escola, e no mesmo ano letivo, a pesquisadora M^a Cândida Paranhos, aluna regular do PEC-UNEB, também realizou sua pesquisa, buscando investigar a mediação pedagógica acerca da leitura e escrita dos educandos do CEB 2 e da 4ª série a partir dos suportes tecnológicos disponíveis, sendo igualmente acolhida por toda a equipe pedagógica da escola.

Através dos momentos de interação com o grupo de educadoras, tanto nas atividades desenvolvidas durante o curso FCTP, quanto nos encontros que se seguiram para o planejamento de atividades, nas trocas informais na sala de professores, no Laboratório de Tecnologias e nas salas de aula, pudemos identificar a contribuição decorrente dessas práticas de educação continuada em tecnologias, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional das educadoras envolvidas.

Embora a educação continuada seja habitualmente dicotomizada, ora enfatizando a teoria, ora a prática, e omitindo tanto a dimensão afetiva quanto pedagógica que envolve a articulação entre teoria e prática nos processos de sistematização das situações de aprendizagem dos educadores, a nossa pesquisa, realizada na Escola Municipal Novo Marotinho, demonstrou que as práticas de educação continuada em tecnologias podem e devem ir além da dicotomia teoria/prática, em detrimento uma da outra, considerando os aspectos pedagógicos que envolvem o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Segundo Libâneo, no seu livro *Adeus professor, adeus professora?*, sobre as novas exigências educacionais da profissão docente, a educação continuada de educadores, para cumprir seu papel em direção à atualização técnica e cultural, entre outros objetivos, precisa assumir e saber lidar com o processo comunicacional, desenvolvendo a capacidade comunicativa dos educadores, e integrando a dimensão afetiva e as possibilidades das TIC na mediação das situações de aprendizagem.

Cabe salientar que a educação continuada em tecnologias, realizada no curso de FCTP realmente contribuiu com novos modos de compreensão, numa abordagem global, concreta e emocional da realidade, considerando também a intuição, a imaginação, a simulação, a afetividade na prática pedagógica. De fato, conforme as palavras de Babin (1989, p.99), a interação com a realidade através das tecnologias não deve “ser uma justificativa a uma estocagem sem triagem nem crítica da realidade social em particular”. As educadoras puderam aprender a experimentar e avançar, analisando a realidade a partir da interdependência dos fatores, das incertezas, e de cada mudança de situação, adquirindo maior autonomia em relação às suas práticas, ao conhecimento e ao próprio grupo de colegas.

Corroborando as idéias de Lévy (2001), também observamos quanto ao curso que é preciso superar ainda a idéia de acumular e conservar conhecimentos os quais rapidamente poderão ser substituídos pelo movimento intenso da informação que está disponível em tempo real, numa imensa rede de conexões e que transforma a própria sociedade. Assim, precisamos questionar, permanentemente, a validade dos saberes adquiridos pelos educadores, por exemplo, durante sua formação profissional inicial, que em muitos casos não mais atendem às demandas oriundas das transformações sociais e tecnológicas atuais.

Muitos educadores já estão reconhecendo a importância da educação continuada em tecnologias, como estratégia para continuarem aprendendo, deixando, gradativamente, de assumir uma postura de refúgio em justificativas evasivas, de resistência e desconforto frente às aprendizagens em tecnologias, compreendendo-as como uma possibilidade de inovação da prática pedagógica, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços, também interativos.

À medida que confrontamos a visão teórica sobre a educação continuada e as tecnologias com o contexto de formação na Escola Municipal Novo Marotinho, pudemos perceber que através de uma articulação teoria/prática, na educação continuada em tecnologias, em que se considere também, os aspectos afetivos, é que os educadores poderão desenvolver-se, seja como ser humano, seja como profissional, oportunizando descobertas de suas potencialidades esquecidas e/ou adormecidas, para poderem ressignificar, assim, seus procedimentos no âmbito educacional e, também, na sua própria vida pessoal.

Em contato com as abordagens de Babin (1989), Lévy (1996) e Silva (2000), pudemos perceber a importância dos processos efetivos de interatividade a partir das TIC, oferecendo possibilidades de comunicação como produção conjunta, numa rede de conexões que permitam ampla liberdade de associações e significados. Reconhecemos, no entanto, que somente se houver uma articulação de maneira adequada das dimensões educativa, afetiva e tecnológica, nas práticas de educação continuada em tecnologias, é que teremos propostas pedagógicas interativas, criativas e inovadoras por parte dos educadores em suas salas de aula e demais ambientes escolares.

A Escola Municipal Novo Marotinho tem procurado investir, de fato, na formação continuada de seus educadores, basicamente através do Projeto *Evoluir* e das ações previstas com esta finalidade no PDE. Graças, também, ao empenho individual de cada educadora, com destaque para a coordenadora do Laboratório de Tecnologias e para a diretora, os resultados estão começando a aparecer. Apesar disso, todos concordam que ainda existe um longo caminho pela frente, avaliando, como dados positivos, o apoio da direção e a união da equipe pedagógica, que interagem num clima de cooperação e, como descobriram durante o curso, de interatividade.

Tratando-se do curso FCTP, nas diferentes atividades desenvolvidas utilizando o computador, a televisão e o vídeo, pudemos observar a vontade e o comprometimento do grupo em encontrar alternativas, portanto em investirem em sua educação continuada em tecnologias, a partir das suas possibilidades para inovar a prática pedagógica. Em relação ao uso do computador, percebemos nos primeiros contatos que mais da metade do grupo não dominava os programas do Windows que pudessem remeter a interação de textos, sons, movimentos, cores e imagens, trabalhando basicamente com editor de textos, apresentando também dificuldades quanto aos procedimentos da Internet, demonstrando dependência da presença da coordenadora e da monitora.

Após o curso, verificamos avanços em relação ao manejo e às atitudes diante do equipamento, evidenciando, contudo, a necessidade de saber relacionar os programas às intenções pedagógicas, articulando objetivos, conteúdos e metodologias para desenvolver as atividades com os educandos. Sem dúvida, o grupo deverá continuar investindo nesta direção nas próximas etapas do curso FCTP.

Durante as atividades com o vídeo o grupo demonstrou, em sua maioria, um grande interesse inicial, sendo que, após o curso e com a continuação do ano letivo, estas atividades ficaram restritas aos seminários e comemorações. Entretanto, importa evidenciar que até o final de outubro a escola não havia retornado à sua rotina inicial, devido à reforma do prédio, o que prejudicou tanto a continuação das atividades no Laboratório de Tecnologias, que ficou interditado por quinze dias, como o espaço para o uso do vídeo e televisão, ocupado por uma turma de quarta série no andar térreo.

As educadoras da Escola Municipal Novo Marotinho, portanto, têm-se empenhado em colocar em prática os conhecimentos teórico-práticos, apreendidos no curso e nas atividades continuadas que aconteceram após o término da primeira etapa, através do desenvolvimento das atividades em sala de aula e dos projetos no Laboratório de Tecnologias, dando uma atenção especial às suas demandas pessoais de autotransformação, de sua forma de viver e às suas concepções, até então construídas, referentes às aprendizagens e à utilização das TIC.

Essas transformações no contexto escolar puderam ser percebidas, a partir das observações, entrevistas e relações que estabelecemos, devido ao acesso contínuo às educadoras durante as manhãs de todo período da pesquisa, permitindo constatar a complexidade daquela realidade. A abordagem qualitativa, utilizada nesta pesquisa, configurou-se numa tentativa constante de fazer e refazer caminhos para compreender as educadoras, com base nos seus pontos de vista, no seu mundo de valores, crenças e ações conjuntas, como protagonistas dessa realidade, confrontando-os também com o nosso ponto de vista.

Nesta perspectiva, nosso compromisso com as pessoas envolvidas na pesquisa não termina com a conclusão deste estudo. Ao contrário, queremos continuar nesta caminhada, no sentido de divulgar a validade desta experiência de educação continuada em tecnologias, para as instâncias administrativas responsáveis pelas ações de formação continuada em tecnologias, o NET e a SMEC, confirmando que essa não é uma mera utopia mas uma realidade possível. Através do diálogo e do bom senso, a partir do que vemos e/ou sonhamos, é possível encontrar formas de ousar, para transformar a realidade.

Foi o que observamos nessa experiência de educação continuada em tecnologias, onde todo o grupo de educadores comprometeu-se com a proposta de formação na escola, superando imprevistos e as próprias dificuldades. A realização do curso FCTP e sua continuidade na Escola Municipal Novo Marotinho poderão contribuir sobremaneira para que outras escolas da Rede Municipal, em especial aquelas que já participam do PETI, possam pensar na realização de cursos em tecnologias ou em outra temática, que se configurem com o caráter de formação continuada em suas unidades escolares, buscando a participação e envolvimento em torno dos objetivos de formação, para que juntos possam partilhar as possibilidades e superar as dificuldades que por certo existirão.

Vale ressaltar que o empenho e espírito de cooperação da equipe administrativa-pedagógica da Escola Municipal Novo Marotinho é um exemplo que pode ser seguido, pois verificamos que a flexibilidade, o diálogo e a criatividade diante das dificuldades se traduziam na superação dos próprios limites em todos os aspectos pessoais e profissionais daquela comunidade escolar.

De acordo com Paulo Freire:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2002, p.95)

Este foi o esforço que empreendemos e que se constitui também, nossa contribuição para refletir sobre as ações de educação continuada em tecnologias, ponto de partida para a realização de outras pesquisas.

Fica aqui expresso o desejo de continuar estudando e pesquisando a contribuição pedagógica de cursos desta natureza, a partir das necessidades do próprio grupo de

educadores, como possibilidade de devolver sua confiança, auto-estima e autonomia em relação à sua vida pessoal e às suas práticas pedagógicas.

Cabe, por fim, considerar que fica o nosso sentimento de poder partilhar a amplitude desta experiência através do nosso relato, ainda que reconheçamos os limites da linguagem, dada a riqueza, beleza e significação para o nosso viver do que buscamos representar sobre essa experiência, restando agradecer a caminhada até aqui.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-visitado. Interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional. **Revista da FAEEBA**. Salvador: UNEB, v.9, n.13, p.163-173, 2000.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, João Augusto Souza Leão de Almeida. Educação e Tecnologia. **Educação & Tecnologia**. Publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia – CEFET. Curitiba, n. 1, p.05-29, jul.-dez. 1997.

_____. (Org.). Tecnologia e interação. **Educação & Tecnologia**. Publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia – CEFET. Curitiba, n. 2, p.11-63, jan.-jun. 1998.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés Editora, 1985.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 35).

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.139-158.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Relatório da Comissão Internacional para o desenvolvimento da educação. Paris: UNESCO, 1972.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIALHO, Nadia Hage. Fracasso escolar e formação do educador. **Revista da FAEEBA**. Salvador: UNEB, v.5, n.5, p.47-59, jan.-jun. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Meios de comunicação: fantásticos? In: **Sobre educação**: Diálogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984. p.23-37.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.89-102. (Coleção Questões da Nossa Época, v.1)

FUSARI, Maria Rezende e. Multimídias e formação de professores e alunos: por uma produção social da comunicação escolar de cultura. **VII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994. p.2-15.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

_____. **Formação de professores no Brasil:** problemas, propostas e perspectivas. Mimeografado. São Paulo: PUC/FCC, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **A técnica e ciência como “ideologia”.** Lisboa: Edições 70, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre, v.1, n. 4, p.8-13, fev.-abr., 1998b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)

JAMESON, Frederic. Periodizando os anos 60. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pós-modernismo e política. São Paulo: Rocco, 1989. p.81-126.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p.95-106.

_____. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.127-148. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LÈVY, Pierre. **A conexão planetária.** Tradução Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: 34, 2001.

_____. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência:** o futuro da inteligência na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Coleção Questões da Nossa Época, v. 67)

_____. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática. **VII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994. p.65-78.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA Jr, Arnaud Soares de. **As novas tecnologias e a educação escolar:** um olhar sobre o projeto internet nas escolas – Salvador/BA. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da FACED) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

_____. Reflexão sobre o conhecimento humano. **Revista da FAEBA**. Salvador: UNEB, v.8, n.12, p.75-80, jul.-dez., 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução José Bragança de Miranda. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p.57-71.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1. ed, n. 36, p.13-20, 1995.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).

MORAN, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.37-52. (Coleção Questões da Nossa Época; v.1).

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEGROPONTE, Nicolas. **A vida digital**. São Paulo: Loyola, 1995.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OCDE: **A educação recorrente: uma estratégia para uma formação continuada**. Paris: CERI/OCDE, UNESCO, 1973.

OLIVA, Alberto. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

PALMA, Lúcia Terezinha Saccomori. **Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem sucedida.** Passo Fundo: UPF, 2000.

PELLEGRINI, Denise; VITA, Marcos. Portas abertas para a paz. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, n.152, p. 16-21, maio, 2002.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. revisada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Autores Associados Ltda., n. 20, p. 121-131, maio-ago., 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODWELL, Mary. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. Revisado para publicação por Jacques Jules Sonnevill. **Revista da FAEBA.** Salvador: UNEB, v.3, n. 3, p.125-141, jan.-dez., 1994.

SANCHO, Juana Maria. Da fascinação ao desconcerto: a integração da informática na escola. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre, v. 6, n. 22, p. 27-31, jul.-ago., 2002.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SONNEVILLE, Jacques Jules; MOURA, Maria das Graças Cardoso. O construtivismo na alfabetização - um estudo de caso. **Revista da FAEEBA**. Salvador: UNEB, v.3, n. 3, p.143-167, jan.-dez., 1994.

VATTIMO, Gianni. **O fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vigotsky – uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

Documentos oficiais

ANFOPE VIII Encontro Nacional. Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI. Goiânia, 1996. Mimeografado.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO 1993. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia/SEI, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto Lei 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

BRASIL. Decreto Lei 3.554, de 7 de agosto de 2000.

BRASIL. MEC. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno 2 de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno 1 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno 1 de 30 de setembro de 1999.

BRASIL. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de 19 de abril de 1999.

Sites

www.jmmoram@usp.br Artigo publicado na **Revista INTERCOM** – Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, v. XVII, N. 2, jul /dez. 1994. Acessado em 15 maio 2001.

www.mec.org.br Legislação do Ensino Superior Acessado em 12 abr. 2002

MARASCHIN, Cleci, Subjetividade e novas tecnologias. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/necon/semin/cleci.htm>. Acessado em 20 nov. 2001.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 01 – Projeto de implantação do Espaço de Formação Permanente

ANEXO 02 – Folder do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores

ANEXO 03 – Reportagem Portas Abertas para a Paz publicada na Revista Nova Escola nº 152 Editora Abril p.16-21.(Não pôde constar neste arquivo)

ANEXO 04– Projeto Evoluir

ANEXO 05 – Projeto Navegando

ANEXO 06– Projeto do Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores

ANEXO 01



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SMEC

**Projeto de implantação do
Espaço de Formação Permanente**

Equipe técnica:
Ana Maria Cintra
Edna Barreto
Lynn Alves
Maria Sigma Coutinho

Salvador, abril de 2001

JUSTIFICATIVA

Frente as constantes mudanças que vem ocorrendo no contexto social emerge a necessidade do redimensionamento da formação do educador, entendendo que ele não tem mais o papel hegemônico na transmissão e distribuição das informações: os meios de comunicação assumem este papel de um modo atrativo, abundante e variado. O educador e o educando devem, então, trabalhar com esta gama de informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as, transformando-as, para construir novos conhecimentos. Esta ação deverá se revelar como resposta às necessidades impostas por uma sociedade informatizada. Não há, sem dúvida, nesta sociedade, lugar para o professor transmissor, mas para o articulador das diferentes histórias de vida de seus alunos e do mundo que o cerca, estando sempre aberto ao novo de forma mais flexível, buscando acompanhar as novas exigências, situações e demandas sociais.

Portanto, o Espaço de Formação Permanente Professora Gisélia Figueiredo estará sempre voltado para a formação do professor pesquisador entendendo como prioritário um constante repensar de sua atuação, despertando a vontade no seu aluno do desejo pelo saber e *colocá-lo a par do que ele não sabe, mas busca saber*².

Isso pressupõe resgatar a prática pedagógica no seu contexto, procedendo a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes a reflexão e aquisição de novos significados para os conteúdos escolares e para os saberes não-acadêmicos necessários à construção do conhecimento, contando agora com as tecnologias da inteligência como uma poderosa aliada na distribuição e veiculação de informações. Caracterizando, assim, a postura de professor-pesquisador como elemento significativo para

² KENSKI, Vani Moreira. A formação do professor-pesquisador: Experiências no grupo de pesquisa "Memória, Ensino e Novas Tecnologias (MENT). In: Fazenda, Ivani (org) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, Papirus, 1998. P. 133-147

que os alunos vivenciem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los e reconstruí-los diante das suas necessidades.

Tudo isso implica num compromisso com a melhoria da qualidade do processo de formação, que não se concretiza de uma só vez e não se produz apenas através de um curso, mas em um constante *devir*.

OBJETIVOS:

Geral

- Criação de um Espaço de Formação de Professores – que comporte suportes digitais de recepção, socialização e produção de novos saberes – voltado para atender às demandas sociais e pedagógicas Secretaria Municipal da Educação e Cultura da cidade de Salvador.

Específicos

- Promover a interação de professores pesquisadores da Secretaria Municipal da Educação e Cultura da cidade de Salvador com as novas tecnologias digitais, possibilitando aos mesmos a participação em "novos espaços de sociabilidade" e de configuração de saberes.
- Desenvolver um processo de formação continuada de professores pesquisadores, através do contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), contribuindo para uma melhora do processo de ensinar/aprender.
- Construir projetos pedagógicos que articulem a temática educação / comunicação / novas tecnologias.
- Estimular o processo de ensino-aprendizagem em ambientes interativos, contribuindo para a produção e socialização de conhecimento e cultura.
- Desenvolver novas metodologias de trabalho mediante a interação com as tecnologias digitais, buscando novos caminhos para prática pedagógica.
- Empreender a formação teórica e prática de professores, despertando seus interesses pela pesquisa e pela produção de saberes, a partir da interação com as TIC.
- Criar núcleos de produção — com a participação conjunta e multireferencial de professores, estudantes, pesquisadores e a comunidade local — de discursos que utilizem as diversas linguagens e mídias disponíveis, com objetivos didáticos, pedagógicos, acadêmicos e estéticos; afirmando, assim, a instância da produção também como fundamental no processo do ensinar e aprender.

- Formar equipes capazes de fornecer às unidades escolares assessoria teórica e prática em empreendimentos de produção de discursos hipermidiáticos de natureza pedagógica.
- Atender a demanda das unidades escolares para instrumentalização nos suportes informáticos.
- Assessorar as escolas municipais nos projetos que envolvem educação e comunicação.
- Ampliar o foro de debates em torno da temática educação e tecnologia através da realização de cursos de extensão e encaminhamento de professores para cursos de especialização.

FUNCIONAMENTO

As atividades que serão desenvolvidas no Espaço de Formação Permanente dos Professores estarão lastreadas nos seguintes aspectos: extensão, pesquisa e manutenção.

Extensão

Objetivando desenvolver atividades que atendam a demanda da comunidade, serão realizados cursos de extensão voltados para instrumentalização e formação do professor.

Cursos de Instrumentalização

1. Formação Instrumental – cursos de informática. Estes cursos serão realizados em parceria com a PRODASAL para atender a demanda crescente dos professores que atuam nas quinze escolas que possuem laboratório de tecnologia, bem como aos professores da rede municipal que estão fazendo o curso de Pedagogia da Rede Uneb.
2. Formação de monitores - os alunos das escolas municipais conectadas a Internet que tiverem interesse em atuar como monitores nos laboratórios de tecnologia participarão de um curso com a carga horária de 40 horas, para formação de monitores, no qual aprenderá as noções básicas sobre o gerenciador e aplicativos disponibilizados no laboratório, ambiente de rede e construção de *home page*. Estes alunos atuarão como elementos mediadores junto ao corpo docente e discente na disseminação da cultura tecnológica na escola.

Formação do Professor

Realizaremos as seguintes atividades de extensão voltadas para a formação do professor pesquisador:

1. Formação de Grupos de Estudos Permanentes - As reuniões ocorrerão semanalmente com o objetivo de discutir os referenciais teóricos sobre a temática Educação, TIC, Currículo, construção do conhecimento e formação do professor pesquisador. Paralelo a estas discussões os professores serão instrumentalizados na utilização de aplicativos, construção de hipermídia e navegação na *WEB*. Nesta proposta, não haverá dicotomia entre homem/máquina, pois consideramos que essa relação de imbricamento (Lévy, 1993)³⁴ é condição *sine-qua-non* para compreender a nova lógica que se instaura com a presença dos elementos tecnológicos na escola. Uma lógica que rompe com a linearidade e o pensar cartesiano que ainda permeia o cotidiano de nossas escolas e universidades.
2. Realização de cursos na área Educação e TIC para aprofundamento teórico/prático – Os cursos de aperfeiçoamento e de extensão pretendem aprofundar a discussão buscando construir um olhar diferenciado da prática pedagógica, valorizando a criatividade, a inovação e a bricolagem de novas metodologias.

Pesquisa

Os professores da Rede Municipal e a equipe do NET utilizarão o Espaço de Formação Permanente de professores para:

1. Disponibilizar a produção de saberes na home page da SMEC, socializando e intercambiando assim os conhecimentos construídos.
2. Realização de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento mediadas pelos suportes tecnológicos
3. Utilização dos aplicativos e periféricos (scanner, impressora, etc) e do correio eletrônico.
4. Coleta de dados utilizando o correio eletrônico.
5. Criação e fomentação de listas de discussão.
6. Produção de hipermídia e websites.

⁴ LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência* - o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

7. Sistematização de um banco de dados sobre as pesquisas envolvendo diversos campos de saberes.
8. Criação da videoteca da SMEC

Manutenção

Haverá dois técnicos de informática, um em cada turno para atender as demandas de manutenção dos suportes informáticos e a rede existente nas escolas e no Espaço de Formação Permanente.

Estes técnicos também orientarão os professores quanto ao uso da impressora, scanner, zipdrive, etc.

INFRA-ESTRUTURA

Recursos Humanos Iniciais

Coordenação do NET

Ana Maria Cintra

Coordenação de atividades de extensão e pesquisa

Edna Barreto (2^a. 4^a. pela tarde e 5^a. pela manhã no Espaço de Formação, demais dias na SMEC)

Lynn Alves (4^a. manhã, tarde e noite)

Maria Sigma Coutinho (3^a. e 6^a. pela tarde no Espaço de Formação, demais dias na SMEC)

Coordenação das atividades de manutenção

Marcelo Nogueira (2^a. a 6^a. – turno matutino)

Cleber (2^a. a 6^a. – turno vespertino)

Estagiários:

01 estagiário – menor aprendiz

01 estagiária de Pedagogia

Espaço físico

- Espaço de Formação Permanente com 16 computadores, dois impressoras, um scanner, televisão, quadro imantado e uma antena parabólica.

Móveis (Para serem comprados)

DESCRIÇÃO	QT	ESPECIFICAÇÃO	V. UNIT.	V. TOTAL
Armário	01	Armário de madeira de duas portas com fechadura para guardar material de uso no laboratório (zip drive, mídias, cartuchos e tonners para impressoras, etc.), projetado conforme planta em anexo. Confeccionado em compensado naval, revestido em laminado plástico texturizado na cor branca. Puxadores deverão ser do tipo alça na cor branca.	R\$ 110,00	R\$ 110,00
Cadeiras para computador (ergométricas).	32	Cadeiras acolchoadas com regulagem de altura para braços, encosto e acento.	R\$ 150,00	R\$ 4.800,00
Bancadas para computadores.	16	Responsabilidade do setor de Engenharia.		
Total				R\$ 4910,00

Equipamentos

DESCRIÇÃO	QT	ESPECIFICAÇÃO	V. UNIT.	V. TOTAL
Computadores desktops	16	Doados pelo MEC		
Estabilizador		Doados pelo MEC		
Scanner de mesa colorido	01	Doados pelo MEC		
Impressora a jato de tinta colorida	01	Doados pelo MEC		
Impressora a laser p&b	01	Doados pelo MEC		
Aparelhos de ar-condicionado	02	18.000BTU's	R\$ 1.500,00	R\$ 3.000,00
Zip Drive Externo 100Mb	01	Doados pelo MEC		
Videocassete	01	smec		
Total				R\$ 3.000,00

Softwares Iniciais (o pacote Office foi doado pelo mec)

DESCRIÇÃO	QT	ESPECIFICAÇÃO	V. UNIT.	V. TOTAL
Macromedia Web Design (DreamWeaver4, Studio)	2		R\$ 1.500,00	R\$ 3.000,00

<i>Fireworks4, Flash5, Freehand9)</i>				
Total				R\$ 3.000,00

Resumo dos custos

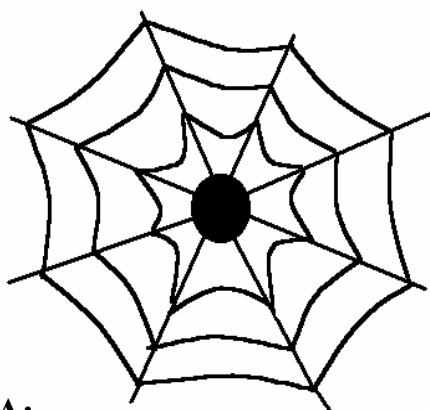
Moveis:	R\$ 4.910,00
Equipamentos:	R\$ 3.000,00
Softwares:	R\$ 3.000,00
Custo total:	R\$ 10.910,00

ANEXO 02 (Folder)

**Escola Municipal Novo Marotinho
PETI**

Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes

Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores



TEMA:

INTERATIVIDADE

Formadora -Léia Casais

Salvador

Agosto / Setembro

2002

PROGRAMAÇÃO

28/08 – Abertura (8h às 12h)

Tema – Interatividade.

4/09 – Oficina (10h às 12h)

Tema – “Sala de Aula Interativa”

Construindo propostas pedagógicas com o computador e os seus periféricos.

10/09-Oficina (10h às 12h)

Tema - “Sala de Aula Interativa”

Construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo.

14/09 – Encerramento (8h às 12h)

Tema – Interatividade: reorientando o fazer pedagógico.

***“Aprender
é construir o saber
em interação
com outrem”.***

M.Hardy

ANEXO 03 (Artigo da Revista Nova Escola)

ANEXO 04

PROJETO EVOLUIR

Justificativa :

" Qualquer um " não é capaz de ensinar e fazer com que as crianças aprendam. O agente educativo, seja qual for o seu nível de escolaridade, deve saber o suficiente para conduzir e avaliar o processo de aprendizagem dos educandos. Gostar de ensinar, gostar de crianças, ter coragem para enfrentar suas próprias limitações e dificuldades de aprendizagem, são requisitos igualmente importantes.

Sem um conhecimento aprofundado e constantemente renovado das matérias do currículo, o educador é como um pianista sem mãos, um cantor mudo ou um astrônomo cego. Só lhe resta mesmo repetir o livro didático e tentar o mínimo de disciplina na classe.

Só o domínio "do que ensinar" , entretanto, não basta. O educador precisa saber como, porque e para que ensinar os conteúdos de forma a facilitar seu entendimento. Ele tem que aprender a usar os recursos didáticos , tecnológicos e métodos variados que exijam participação ativa por parte dos educandos. Isto inclui aprender a trabalhar com grupos em diferentes níveis de aprendizagem, de sorte que não seja necessário padronizar atividades e exigir que todas as crianças aprendam ao mesmo tempo, o que é possível.

Objetivos :

- ✓ Dinamizar a prática pedagógica;
- ✓ Estimular a autonomia, auto-realização e auto-valorização do profissional em educação;
- ✓ Refletir e adequar os conteúdos;
- ✓ Socializar o processo pedagógico;

- ✓ Refletir sobre pontos de estrangulamento da escola como : reprovação, repetência, evasão, indisciplina, violência etc.
- ✓ Formar um acervo técnico para estudo e pesquisa.

Dinâmica:

- ✓ Reuniões quinzenais para estudo na U.E.;
- ✓ Palestras, seminários, cursos promovidos pela U E ou pela SMEC;
- ✓ Temas para estudo serão definidos pelo corpo docente, segundo suas necessidades emergenciais;
- ✓ Estudos com vídeo e Internet;
- ✓ Síntese mensal sobre o desenvolvimento do projeto.

Avaliação :

- ✓ Síntese mensal e anual, com análise da produtividade escolar e auto-avaliação do corpo docente;
- ✓ A continuidade, reformulação ou extensão do referido projeto está condicionada a avaliação anual, num período mínimo de 2 (dois) anos .

Recursos :

- ✓ Humanos : corpo docente, técnico-pedagógico, direção, técnicos da SMEC, palestrantes convidados;
- ✓ Materiais: comuns ao projeto pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, Brasília, 1997
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - 9394/96 - MEC, Brasília, 1996

- Brasil. Referencial Pedagógico Curricular para a formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. MEC, Brasília, 1997
- Salvador. Prefeitura Municipal do Salvador, Secretaria Municipal da Educação e Cultura - Documento Escola, Arte e Alegria
- www.angelfire.com Textos de Alan de Lana Frutuoso e da Dr.^a Sônia Setzer - médica escolar
- FERREIRO, Emília . *Reflexões sobre alfabetização*, ed. Cortez, SP, 1989.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979
- Salvador. Prefeitura Municipal do Salvador, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica. Propostas de Trabalho em Língua Portuguesa e Matemática, 1996
- Proposta de Gestão Escolar - Prof^a. Valda dos Santos Marques - Salvador, 2000.

ANEXO 05

PROJETO NAVEGANDO

(INTEGRADO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS INTELIGENTES - PETI)

Justificativa :

Com o avanço do computador junto à sociedade ocupando todos os espaços da vida moderna e ultrapassando as barreiras do trabalho para se tornar um equipamento indispensável inclusive em casa, cresce a importância de preparar novas gerações para a absorção de novas tecnologias que mudam a cada minuto. E essa adaptação aos novos conceitos passa, obrigatoriamente, pela formação escolar, uma vez que o mercado exige profissionais cada vez mais preparados e, praticamente todas as áreas de atuação profissional hoje, não dispensam o uso da informática.

As atividades culturais e de pesquisa são outro ponto forte no uso do computador como auxiliar no aprendizado. Hoje, com a advento da Internet, as possibilidades aumentam de forma exponencial.

A introdução da informática em sala de aula já é uma realidade. O computador já é parte da sociedade pós-moderna e tanto melhor será uma escola quanto melhor preparar o aluno para o novo contexto.

Isso não quer dizer que o educador se coloque numa atitude de passiva recepção das tecnologias. É necessário abrir um caminho entre a Pedagogia e a Informática - com incursões na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia - para que possamos descobrir o que precisa ser modificado na realidade educacional e , em que essas inovações afetam as relações educativas e sociais.

É no bojo deste processo que o educador deve estar atento às suas práticas pedagógicas observando que, neste momento, ele não pode e não deve mais centrar o conhecimento em si próprio, mas repensar sua prática, levando em conta que a construção do conhecimento deve ser feita pelo aluno e a partir das informações recebidas dando significado a elas, transformando-as em

conhecimento de fato. E com o auxílio da informática, o processo pedagógico é facilitado. O micro passa a ser uma fonte de pesquisas, uma biblioteca. Muitos alunos tem apenas o livro, que é obrigatório. Nem todos tem acesso a bibliotecas ou enciclopédias. O computador torna possível a pesquisa para todos e permite o aparelhamento das escolas carentes de acervo bibliográfico através de uma simples conexão com a Internet.

Quando uma escola se conecta com a Internet, um novo mundo de possibilidades se abre diante de alunos e professores. A infinidade de assuntos e sites que o aluno pode visitar, constituem uma nova realidade de conceitos, representações e imagens com as quais ele vai lidar e que vão ajudá-lo a desenvolver outras habilidades, capacidades, comportamentos e até processos cognitivos que a escola tradicional não previa e que o mundo pós-moderno já exige dele.

A conexão sala de aula à Internet faz com que o universo do conhecimento se amplie. Ao navegar no ciberespaço o aluno tem acesso a um sem-número de informações com a vantagem delas serem provenientes de diferentes culturas, indicando diferentes visões do mundo e de significações diversas. Isso amplia os horizontes do ensino. Os conteúdos adquiridos através da Internet se tornam mais interessantes e atraentes do que quando apresentados por livros ou apostilas; aprender pode se tornar algo realístico, significativo e muito divertido. Com isso, os alunos estarão cada vez mais motivados a descobrir mundo.

Objetivo :

Considerando que, num futuro muito próximo, todo indivíduo precisará mais do que saber coisas, saber aprender, dominar processos pelos quais virá a se aproximar do conhecimento e da informação - pois vivemos num mundo em que será necessário estar adaptado a multiplicidade de informações, e aprender permanentemente será fundamental -, a escola será o veículo apropriado para o desenvolvimento do gosto pela pesquisa e pelo saber.

Nesse contexto, a Escola , de acordo com a proposta do Projeto de Educação e Tecnologia Inteligentes - PETI - tem o propósito de proporcionar a comunidade escolar e local o acesso aos mais diversos meios de comunicação moderna, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da educação, bem como a iniciação na Informática.

Objetivos específicos :

- ☞ Instrumentalizar o aluno no uso e na aplicabilidade dos recursos em informática;
- ☞ Disponibilizar pesquisas através da Internet;
- ☞ Socializar as novas tecnologias da escola (computadores, vídeo, televisão, rádio, retroprojeto etc.) com a comunidade local, visando o fortalecimento da relação entre ambas;
- ☞ Promover a revisão e adaptação do currículo escolar aos novos recursos da tecnologia da comunicação;
- ☞ Integrar as diversas disciplinas, promovendo o desenvolvimento dos processos cognitivos, sociais e afetivos;
- ☞ Estimular a criatividade, o pensamento lógico e crítico observando a proposta da Rede Municipal a partir do documento Escola , Arte e Alegria diante da teoria construtivista;
- ☞ Integrar a comunidade escolar ao universo da globalização mundial.

Metodologia :

- ☞ Apresentação à comunidade escolar dos equipamentos do laboratório e busca de sugestões para utilização dos mesmos;
- ☞ Definição das prioridades de uso dos equipamentos com a equipe escolar, sendo atendidos prioritariamente, os alunos da escola e posteriormente, membros da comunidade escolar e/ou local;
- ☞ Viabilização da pesquisa via Internet em concordância com a proposta pedagógica de cada segmento;
- ☞ Treinamento técnico e habilitação teórica dos professores que irão atuar no processo educativo;
- ☞ Incorporação dos projetos internos da escola, tais como : Projeto Ler e Viajar, Projeto Evoluir, Projeto Agir, Pindorama, Grupo do Meio ambiente; Boi Multicor, TV Escola, Vídeo Escola, Jovem Cidadão etc., aos trabalhos desenvolvidos no laboratório.

Recursos :

☞ **Humanos :**

- ⇒ Corpo Docente;
- ⇒ Corpo Discente;
- ⇒ Setor Pedagógico;
- ⇒ Setor administrativo;
- ⇒ Um professor coordenador do Laboratório, por turno de trabalho;
- ⇒ Um técnico da SMEC/NET como suporte às escolas que participam do projeto.

☞ **Materiais:**

- ⇒ 11 (onze) computadores com monitores coloridos sendo 5 (cinco) destes com equipamentos de multimídia;
- ⇒ Televisão;
- ⇒ Vídeo;
- ⇒ Retroprojektor;
- ⇒ Equipamentos de som (rádio, caixa amplificadora, aparelho para CD etc.).

Avaliação :

☞ Do projeto : será processual, constante, pois a gama de conhecimentos se avalia e se renova constantemente, não ficando os mesmos estagnados. Conseqüentemente, ao longo do processo de informatização da escola, ocorrerá a detecção de deficiências a serem sanadas;

☞ Dos alunos : será constante, qualitativa, considerando-se o interesse, a participação , a freqüência, a elaboração de projetos e associada ao rendimento das disciplinas curriculares;

☞ Dos professores : acontecerá mediante a análise do desempenho e aproveitamento dos alunos.

" A globalização é condição inexorável para a perpetuação da humanidade e a escola pode participar desta globalização através da Internet ."

CONCLUSÃO

" Imagine um país onde todas as crianças vão à escola.

Imagine um país onde estas crianças aprendem e são bem sucedidas na sociedade.

Imagine um país onde todos, autoridades, pais, professores, empresários, empenham-se em construir uma escola pública de qualidade e atingem seu objetivo .

Este país pode ser o Brasil .

Acredite "

BIBLIOGRAFIA

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, Brasília, 1997
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - 9394/96 - MEC, Brasília, 1996
- Brasil. Referencial Pedagógico Curricular para a formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. MEC, Brasília, 1997
- Salvador. Prefeitura Municipal do Salvador, Secretaria Municipal da Educação e Cultura - Documento Escola, Arte e Alegria
- www.angelfire.com Textos de Alan de Lana Frutuoso e da Dr.^a Sônia Setzer - médica escolar
- FERREIRO, Emília . *Reflexões sobre alfabetização*, ed. Cortez, SP, 1989.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

- ➔ Salvador. Prefeitura Municipal do Salvador, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica. Propostas de Trabalho em Língua Portuguesa e Matemática, 1996
- ➔ Proposta de Gestão Escolar - Prof^ª. Valda dos Santos Marques - Salvador, 2000.

ANEXO 06

Escola Municipal Novo Marotinho

Projeto de Curso



**Curso de Formação Continuada de Tecnologia
para Professores**

INTERATIVIDADE

Léia Rosali Casais de Freitas

**Salvador-Ba
Agosto/2002.**

Escola Municipal Novo Marotinho

Ensino Fundamental do CEB à 4ª série

Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores

Tema: Interatividade
Período: 28/08 a 17/ 09/2002.

Salvador-Ba
Agosto/2002.

***"Aprender é construir o saber
em interação com outrem".***

M.Hardy

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA	09
2. OBJETIVOS	11
3. METODOLOGIA	12
3.1- Plano de Ação	14
3.2- Cronograma	21
4. AVALIAÇÃO	22
5. REFERÊNCIAS	23
ANEXOS	24

1. JUSTIFICATIVA

Há cinco mil anos a escola se baseia no falar-ditar do mestre e na repetição do que foi dito por ele, permanecendo-se alheia ao movimento das novas tecnologias comunicacionais e ao perfil do novo espectador.

Para enfrentar o desafio de mudar essa tradição, o professor encontra no tratamento complexo da interatividade os fundamentos da comunicação que potenciam um novo ambiente de ensino e a aprendizagem. Tais fundamentos mostram que comunicar em sala de aula significa engendrar/disponibilizar a participação/exploração livre e plural dos alunos, de modo que a apropriação das informações. A utilização das tecnologias comunicacionais (novas e velhas) e a construção do conhecimento se efetuem como co-criação e não simplesmente como transmissão.

A Escola Municipal Novo Marotinho com o intuito de se adequar às novas exigências contemporâneas, desenvolve há três anos um trabalho com as novas tecnologias através do Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes – PETI. Tendo como representante do núcleo de tecnologia na Unidade escolar, em cada turno de trabalho, um professor específico para desenvolver as propostas junto aos professores no Laboratório de Tecnologia.

Pela manhã atendemos no laboratório, turmas da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental com seus respectivos professores para que os mesmos desenvolvam trabalhos interativos com seus alunos através das novas tecnologias.

Ao ler o livro *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*⁵, destacamos o capítulo 7 : *O Coordenador pedagógico e o Desafio das Novas Tecnologias*⁶, para refletir sobre a nossa prática.

⁵ Este livro surge da necessidade de registrar as reflexões suscitadas por coordenadores pedagógicos nos vários projetos de educação continuada.

Em 10 capítulos, diversos autores falam sobre o trabalho do coordenador pedagógico dentro da instituição escolar, e a formação docente, trazendo desde sugestões para o trabalho do coordenador pedagógico até propostas para o uso de novas tecnologias em educação. Propiciando ao leitor conhecer experiências e reflexões úteis à prática do coordenador pedagógico e conseqüentemente a prática docente e o bom funcionamento escolar.

⁶ A autora Maristela Lobão de Moraes sarmiento discute sobre o papel e a importância da entrada das novas tecnologias na educação, como sendo um momento de ruptura dos paradigmas de ensino – aprendizagem hegemônico, compreendendo as mesmas como uma mudança no fazer, como uma mudança de concepção.

Percebemos através desta ação reflexiva que precisávamos contribuir na formação tecnológica educacional continuada e em serviço do professor, para que este inovasse suas aulas e refletisse sobre este novo momento educacional, buscando e criando novos caminhos para o sucesso de seus alunos, adequando-se para este momento histórico.

Através de observações das aulas no laboratório e relatos dos professores sobre as suas dificuldades e anseios; analisamos que a maior dificuldade dos professores da Escola Municipal Novo Marotinho no laboratório é criar propostas interativas, porque não compreendem com propriedade o que é interatividade.

Decidimos então, iniciar esta formação de tecnologia com o tema *Interatividade*, através de vivências interativas com a tv, vídeo e filmadora mais o computador e os seus periféricos.

Objetivando discutir alguns conhecimentos e procedimentos necessários à utilização das tecnologias disponíveis na escola, propiciando aos professores expressarem suas dificuldades além de construirmos juntos, propostas educacionais interativas.

Desta forma, refletiremos sobre o papel e a importância da entrada das novas tecnologias na educação, como sendo um momento de ruptura dos paradigmas de ensino – aprendizagem hegemônico, compreendendo as mesmas como uma mudança no fazer, como uma mudança de concepção. Desmistificando assim a visão mecanicista e reducionista, que confunde com aparato tecnológico, com máquina, com ferramenta.

2. OBJETIVO

- ❖ Interagir
- ❖ Compreender o processo de interatividade na construção do conhecimento
- ❖ Construir propostas pedagógicas interativas com o computador e seus periféricos
- ❖ Produzir vídeos educacionais interativos
- ❖ Perceber o seu processo de interação com as novas tecnologias
- ❖ Discutir alguns conhecimentos e procedimentos necessários à utilização das tecnologias disponíveis na escola.
- ❖ Acolher e ouvir os professores
- ❖ Buscar junto, solução para as dificuldades de interação (dos professores e alunos) com a novas tecnologias

3. METODOLOGIA

A função do professor-coordenador na formação continuada e na sua difícil tarefa dentro do espaço escolar, vai além de formador e articulador, ele é transformador. Transformador no sentido maior ao de simplesmente implantar novos modelos de programas, métodos de ensino e avaliação. Mas, transformador de práticas pedagógicas. Isto é muito complexo, pois mudar práticas significa reconhecer limites e deficiência no trabalho. Significa questionar o que parece tão seguro e verdadeiro, significa alterar valores e hábitos.

É preciso, entretanto, valorizar, respeitar e escutar os professores. Assim como é necessário que estes assumam uma postura de auto-formação, sentindo-se responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, qualquer projeto de formação contínua será bem sucedido.

METODOLOGIA: Primeiro, ler, escutar, perguntar. É um primeiro passo, que, embora muito exterior e insuficiente, é necessário (BABIN, 1989, p. 16)

Então, com procedimento metodológico para a formação continuada de tecnologia para professores da escola Municipal Novo Marotinho, optamos por um trabalho de pesquisação (pesquisa – ação), que é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

Acreditamos que *a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto alvo.* (BARBIER, 2002, p. 106). Pois, *pesquisa-ação pressupõe a interatividade, ou seja “participação e ação efetiva dos interessados”* (THIOLLENT, 2002, p. 19).

Interagindo e construindo junto o fazer pedagógico, desenvolveremos as propostas através de seminários e oficinas que propiciarão momentos de discussões teórica e prática. Aprofundando o tema *Interatividade* através de reflexos sobre as nossas vivências

interpessoais, leituras de textos sobre interatividade na sala de aula⁷, dinâmica do Parangolé e através do contato interativo com o computador e seus periféricos como também através da interação com a filmadora e as imagens produzidas pelo grupo. Compreendendo as observações participativas, os depoimentos voluntários dos professores, e os registros através da filmadora como um processo de ensino-aprendizagem.

E o objeto final da pesquisa-ação existencial reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade). Não se trata, entretanto, de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva.(BARBIER, 2002, p. 71)

⁷ Textos do autor Marcos Silva

3.1– Plano de Ação

I. Encontro

Tema: Interatividade

Objetivo – Oportunizar o confronto entre teoria e prática. Interagindo e compreendendo a interatividade.

Metodologia – Seminário

Avaliação – Participação e envolvimento com as propostas de trabalho

Abertura – Conversaremos sobre a proposta do curso de formação continuada em tecnologia para professores

1º momento:

Dinâmica do PARANGOLÉ

- ❖ Disponibilizaremos vários panos coloridos e lenços no centro do grupo e pediremos para que eles ajam de alguma maneira sobre aqueles panos coloridos e lenços de forma que sintam o seu envolvimento com os materiais disponíveis.
- ❖ Ao som da música todos interagirão com a obra de arte PARANGOLÉ.
- ❖ Discutiremos a temática a partir da vivência do PARANGOLÉ.

2º momento:

O que o PARANGOLÉ nos faz pensar?

- ❖ Estudo em grupo de dois textos do livro : SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
 - *Promovendo a Interatividade*
 - *O parangolé, a arte digital e o professor*
- ❖ Depois da leitura em grupo cada grupo se responsabilizará em apresentar de forma interativa e criativa a síntese das reflexões feitas a partir da leitura dos textos respondendo “o que o parangolé nos faz pensar?”

3º momento: Intervalo

4º momento: A Cultura da Interação

- ❖ Vídeo de Marcos Silva falando sobre a cultura da interação
- ❖ Socialização

5º momento: Diário de experiência

- ❖ No Word os professores registrarão suas impressões do encontro vivido.

I I. Encontro

Tema: “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos.

Objetivo –

- ❖ Construir propostas pedagógicas interativas com o computador e seus periféricos.
- ❖ Perceber os seu processo de interação consigo, com o próximo e com a tecnologia digital.
- ❖ Buscar junto, solução para as dificuldades de interação (dos professores e alunos) com a novas tecnologias

Metodologia – Oficina

Avaliação – Participação, envolvimento e produção de propostas pedagógicas interativas com o computador e seus periféricos.

1º momento: Sensibilização. Ao som de uma música suave iremos convidar o grupo para fazer alguns exercícios de relaxamento (espreguiçar, respirar fundo, além de movimentar braços, pernas e cabeça) e depois iremos refletir sobre a dinâmica de sensibilização com o intuito de compreendermos que interagimos conosco e com o próximo e com a vida. Logo após iremos para o laboratório.

2º momento:

No laboratório de tecnologia

Disponibilizaremos um computador para cada professor para que este interaja com o micro e seus periféricos construindo coletivamente propostas pedagógicas tecnológicas.

Iniciaremos a discussão refletindo sobre a proposta didática que estamos desenvolvendo com os nossos alunos no laboratório que é o diário de experiência.

Lançaremos alguns desafios aos professores sobre o trabalho com o diário de experiência como:

- **Abram o diário de experiência (deles) que iniciaram no dia anterior e que continuem registrando as reflexões deste encontro de hoje.**
- **Analise quais os programas podem ser envolvidos na atividade além do Word.**
- **Quais as habilidades e competências estão sendo desenvolvidas a partir do diário de experiência, neles e em seus alunos.**

Obs: Cada professor deverá tentar buscar a solução para o desafio, através da vivência com o diário de experiência, este deverá socializar estas descobertas no 3º momento.

3º momento:

SOCIALIZAÇÃO

Iremos socializar as descobertas individuais no grupo e refletir sobre esta vivência.

III. Encontro

Tema: “Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo.

Objetivo –

- ❖ Discutir alguns conhecimentos e procedimentos necessários à utilização das tecnologias disponíveis na escola de forma pedagógica. Inclusive a filmadora.
- ❖ Produzir vídeos educacionais interativos.
- ❖ Buscar junto, solução para as dificuldades de interação (dos professores e alunos) com a novas tecnologias.
- ❖ Refletir sobre a contribuição que imagem oferece para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Metodologia – Oficina

Avaliação – Participação e envolvimento com as propostas, filmagem e construção de propostas pedagógicas interativas através da produção de vídeo.

1º momento:

Obs – Estaremos gravando todos os encontros, para análise posterior das imagens. E o mais importante, que as imagens serão produzidas pelos professores mesmo sem um conhecimento prévio desta tecnologia.

Assistiremos algumas das imagens produzidas pelos professores nos encontros anteriores.

2º momento:

Analisaremos as imagens produzidas (tipo de enquadramento):

- **Que tipo de imagem produzimos?**
- **Qual a nossa intencionalidade, com o tipo de enquadramento?**
- **Estamos satisfeitos com as imagens produzidas?**
- **Qual a contribuição à produção de vídeo pode trazer para a educação?**

3º momento:

Dividiremos o grupo em subgrupos para estudar as apostilas de produção de grupo.

Daremos atendimento em cada subgrupo, tirando dúvidas sobre as apostilas e explicaremos detalhes sobre o manuseio da câmara filmadora.

4º momento:

Assistiremos 2 vídeos de 1 minuto:

- **Quebra-cabeça** *Vídeo sobre a violência no mundo* (ele foi produzido a partir de imagens capturadas da tv).
- **Escola é Marotinho** *Vídeo sobre a Escola Municipal Novo Marotinho* (produzido a partir de imagens feitas durante festas na escola, encontros, momento de aula, de formação – imagens do nosso dia-a-dia com uma narração com o poema Paulo Freire – ESCOLA).

5º momento:

Analisaremos que é possível produzir vídeos na escola com os equipamentos que temos. E que juntos poderemos criar propostas pedagógicas interativas através da produção de vídeo.

IV. Encontro

Tema: Interatividade: reorientando o fazer pedagógico

Objetivo –

- ❖ Interagir
- ❖ Compreender o processo de interatividade na construção do conhecimento
- ❖ Perceber o seu processo de interação com as novas tecnologias
- ❖ Discutir alguns conhecimentos e procedimentos necessários à utilização das tecnologias disponíveis na escola.
- ❖ Buscar junto, solução para as dificuldades de interação (dos professores e alunos) com a novas tecnologias.

Metodologia – Seminário

Avaliação – Participação e envolvimento com as propostas.

1º momento:

Iremos convidar o grupo para fecharmos os nossos olhos, ao som de uma música suave, e meditarmos sobre o processo de interatividade em “nossa vida”.

Iremos respirar fundo e suave, movimentar o nosso corpo com suavidade e iremos nos abraçar e abraçar a pessoa mais próxima.

2º momento:

Iremos refletir que o processo de interação é um processo natural ao ser humano. Pois interagimos conosco, com o outro e com o meio. Propondo assim, romper com a visão linear sobre interatividade e construção do conhecimento.

3º momento:

Assistiremos mais um trecho do vídeo de marcos Silva – INTERATIVIDADE, e discutiremos sobre a temática e sobre o vivido durante os outros encontros.

4º momento:

Dividiremos o grupo em subgrupos para que os mesmos se organizem para apresentarem de forma criativa uma síntese do que aprenderam durante os encontros.

5º momento:

SOCIALIZAÇÃO – Apresentação dos grupos.

6º momento:DINÂMICA DA TEIA

- a. Todo o grupo em círculo.
- b. O dirigente (com um rolo de cordão barbante) segura a ponta do barbante e lança o restante para uma pessoa da roda e fala uma palavra que represente a sua compreensão sobre interatividade – educação – tecnologia.
- c. Da mesma forma, cada membro da roda irá repetir a ação do dirigente falando uma palavra diferente construindo assim uma teia de relações.
- d. Todo se abraçarão sobre a teia.

3.2 Cronograma

Data	Tema	Metodologia	C. H.
28/08	Interatividade	Seminário	4h
04/09	“Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas com o computador e seus periféricos.	Oficina	2h
10/09	“Sala de Aula Interativa” – construindo propostas pedagógicas através da produção de vídeo.	Oficina	2h
14/09	Interatividade: reorientando o fazer pedagógico	Seminário	4h

4. AVALIAÇÃO

A avaliação na pesquisa consiste em uma ação mediadora em todo o processo.

Otimizando:

- Dinamização das oportunidades de ação-reflexão.
- Acompanhamento permanente individual e coletivo (através de observações e registros)
- Prática que desafia para novas questões.
- Busca incessante de compreensão do processo de desenvolvimento de cada indivíduo envolvido no processo.
- Replanejamento se necessário em favor à aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000 p.193-200.
- LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- BRUNO, Eliane B. Gorgueira (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- SILVA, Marco. **Entrevista Por Nora Toledo**
http://www.uvb.br/br/atualidades/entrevistas/marco_silva.htm acesso em out de 2002
- SILVA, Marco. **Pedagogia do parangolé**.
<http://www2.uerj.br/~emquest/emquestao72/parangole.htm> Acessado em out de 2002